

<b>EDUCAÇÃO, TRABALHO VOLUNTÁRIO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EMPRESA: “AMIGOS DA ESCOLA” E OUTRAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO...3</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>Um novo tipo de trabalho voluntário: objetivos perseguidos e o caminho percorrido.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1- A relação homem, natureza e trabalho, e seu potencial emancipador.....	16
1.2- Do trabalho necessário ao trabalho estranhado na sociedade capitalista. ....	20
1.3- A relação educação e educação escolar e seu potencial emancipador. ....	33
<b>CAPÍTULO 2 - O TRABALHO VOLUNTÁRIO, A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EMPRESA (RSE) E O PROJETO “AMIGOS DA ESCOLA” .....</b>	<b>50</b>
2.1- Trabalho voluntário: conceituação.....	51
2.2- As configurações do trabalho voluntário a partir do final do Séc. XX. ....	59
2.3- Trabalho voluntário e RSE.....	67
2.4- RSE e educação.....	84
2.5- “Solidariedade de mercado” e totalidade. ....	91
2.6- Televisão e educação: a Responsabilidade Social da empresa Rede Globo e o projeto “Amigos da escola”. ....	95
<b>CAPÍTULO 3 - PARTICIPAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E O PROJETO “AMIGOS DA ESCOLA”.....</b>	<b>111</b>
3.1- Participação: algumas possibilidades de conceituação. ....	111
3.2- A relação entre educação, participação e democracia.....	119
3.3- Participação e “Amigos da Escola”.....	129
<b>CAPÍTULO 4 - TRABALHO VOLUNTÁRIO NA EDUCAÇÃO: A PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>146</b>
4.1- Considerações preliminares. ....	146
4.2. A Escola Aquilino Soto: localização, perfil dos alunos, quadro de pessoal, estrutura física e organizacional. ....	151
4.3- Os voluntários e seus respectivos trabalhos na Escola Aquilino Soto. ....	170
4.3.1- Os “Amigos da Escola”.....	170
4.3.2- Os “trabalhos voluntários forçados”. ....	180
4.3.2.1-O desconto na mensalidade da faculdade e a Responsabilidade Social da Empresa, disfarçados na forma de trabalho voluntário. ....	180
4.3.2.2- O trabalho remunerado precarizado dissimulado na forma de trabalho voluntário. ....	183
4.3.3- Os trabalhos voluntários de motivação religiosa.....	187
4.3.3.1- O trabalho de ampliação e fortalecimento dos quadros de uma comunidade religiosa protestante e o trabalho voluntário.....	187
4.3.3.2- O trabalho comunitário vinculado à origem e formação católica e o trabalho voluntário.....	203
4.3.4- Considerações gerais sobre o trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino Soto.....	216
4.4. A Escola Araucária: localização, perfil dos alunos, quadro de pessoal, estrutura física e organizacional.....	219
4.5. Os voluntários e seus respectivos trabalhos na Escola Araucária. ....	235
4.5.1- O trabalho voluntário politicamente engajado com a escola.....	238
4.5.2- Na falta de funcionários na escola e de atividades extra-classe para os alunos, o trabalho dos alunos monitores voluntários. ....	241
4.5.3- As ações de RSE .....	243

4.5.3.1- As ações de Responsabilidade Social do banco privado e o trabalho voluntário de seus funcionários: ajuda material e financeira para atenuar a tensão social nos bolsões de miséria.....	243
4.5.3.2- As atividades de Responsabilidade Social da Empresa Pública de Economia Mista e o trabalho voluntário de seus funcionários: abrir os portões antes que sejam derrubados. ....	247
4.5.3.3- A Responsabilidade Social de uma IES privada, a partir da utilização do trabalho voluntário de professores e alunos: baixo custo e alto retorno em marketing social. ....	253
4.5.4- A ONG em defesa da cidadania e o trabalho voluntário.....	257
4.6. Considerações gerais acerca do trabalho voluntário na Escola Araucária. ....	260
4.7. Considerações gerais acerca das diferenças e aproximações entre o trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino Soto e o desenvolvido na Escola Araucária.....	263
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>266</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS.....</b>	<b>282</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>297</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>300</b>
ANEXO A – Roteiro semi-estruturado de entrevista com voluntários das escolas pesquisadas. ....	301
ANEXO B – Roteiro semi-estruturado de entrevista com diretoras, pedagogas, professores e funcionários das escolas pesquisadas. ....	303

## **EDUCAÇÃO, TRABALHO VOLUNTÁRIO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EMPRESA: “AMIGOS DA ESCOLA” E OUTRAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO.**

### **INTRODUÇÃO**

A educação enquanto processo de formação humana permeia toda a vida, abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais<sup>1</sup>.

A escola, enquanto “agência encarregada da educação sistematizada” (PARO, 2000, p. 14), tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, devendo, nesse processo de formação humana, vincular-se à prática social e ao mundo do trabalho, vinculação esta que, para efetivar-se, torna salutar e necessário que a escola seja aberta às mais diversas possibilidades de participação da sociedade, no que diz respeito à concretização de um processo de educação escolar o mais amplo possível e vinculado à realidade social.

Não bastasse isso, a necessária participação da comunidade está também vinculada à possibilidade de democratização da gestão da escola que, por sua vez, só faz sentido se estiver articulada a um projeto de democratização da sociedade em geral. Acerca dessa questão, parecem bastante oportunas as considerações de Vitor Henrique Paro:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (PARO, 1997, p. 16)

Concordando com o autor, o presente trabalho toma como pressuposto que a participação necessária e que contribui para a melhoria da qualidade da educação, assim como para a democratização da sociedade, corresponde à participação no processo de tomada de decisão na escola, no que diz respeito à realização dos fins da educação escolar, sem desconsiderar que a participação no acompanhamento, auxílio e orientação do processo de aprendizagem dos educandos também é salutar e necessária. Assim, a participação na

---

<sup>1</sup> Conforme estabelecido no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- 9394/96.

execução das atividades da escola pode também contribuir para a melhoria da qualidade da educação, porém, para estar articulada a um processo de democratização das relações de poder na sociedade em geral e na escola em particular, é necessário que essa participação esteja vinculada à partilha de poder no processo de tomada de decisão na escola, o que implica um sentido necessariamente coletivo dessa participação.

Desse modo, faz-se necessário considerar o fato de que participação não é um termo que possua um sentido unívoco, havendo, portanto, diferentes formas da comunidade participar dos objetivos da escola.

A partir desse entendimento, estudos como os de Paro (1995 e 1997) já demonstraram que, muitas vezes, em nome da participação, da gestão democrática e da descentralização do processo de tomada de decisão no sistema escolar público, o que existem são ações que estimulam tão-somente a descentralização da execução de atividades-meio<sup>2</sup>, de aspectos puramente organizacionais e ainda a execução de decisões previamente tomadas.

A partir dessas considerações, tem-se claro que **a participação da comunidade** é essencial e pressuposto para a efetivação de uma educação democrática de qualidade e **deve ocorrer necessariamente de forma voluntária**, ou seja, concretiza-se como uma natureza de trabalho voluntário.

Ocorre que nos últimos anos um tipo particular de trabalho voluntário tem sido estimulado e desenvolvido na educação escolar. Trata-se do trabalho voluntário ligado ao que se convencionou chamar “Responsabilidade Social da Empresa”: que são ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial, nas quais em geral se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações, ou até mesmo da comunidade em geral, com ou sem aporte financeiro direto da empresa envolvida. É desse tipo específico de trabalho voluntário que esta tese irá se ocupar, reconhecendo a existência de outras tantas e distintas formas de organização do trabalho voluntário ligado à empresa, como as cooperativas de trabalhadores, fábricas recuperadas e administradas por trabalhadores, etc.

No caso da educação brasileira, a iniciativa de mobilização de trabalho voluntário de mais expressão é o projeto “Amigos da Escola”, promovido pela maior rede privada de televisão do país, a Rede Globo. A tese que ora se apresenta constitui-se em um estudo sobre as inter-relações entre Educação, trabalho voluntário e Responsabilidade Social da Empresa,

---

<sup>2</sup> As atividades-meio são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico. Destacam-se entre estas as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar. Já as atividades-fim da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. São propriamente as atividades de ensino-aprendizagem. (PARO, 1997, p. 72-78)

levando em consideração o projeto “Amigos da Escola” e outras formas de participação presentes no cotidiano escolar.

### **Um novo tipo de trabalho voluntário: objetivos perseguidos e o caminho percorrido**

Recentemente o trabalho voluntário tem assumido uma forma diferente das que havia até então, sendo também foco de maior atenção e incentivo tanto por parte dos governos, quanto de empresas públicas e privadas, dos meios de comunicação de massa e, como conseqüência, das pessoas individualmente. O trabalho voluntário que antes estava ligado majoritariamente à caridade cristã, atualmente apresenta-se em grande parte laicizado, quando vinculado a iniciativas empresariais e como manifestação de ação cidadã.

Essa mudança aparentemente setorizada, está articulada às mudanças globais de reestruturação do modo de produção capitalista em sua fase atual, que se convencionou chamar “acumulação flexível” (HARVEY, 1992). Nessa fase, o Estado retrai sua atuação enquanto produtor propriamente dito, desfazendo-se de inúmeras empresas públicas, para abrir novas demandas ao setor privado. Há também um encolhimento de sua atuação em áreas sociais, como é o caso da educação, cujo atendimento na modalidade pública havia sido atribuída ao poder público, sobretudo a partir do desenvolvimento, mesmo que precário e diverso em cada país, do estado de Bem-Estar Social.

O alto grau de eliminação progressiva de postos de trabalho, conseqüência da ampliação do desenvolvimento das forças produtivas que a sociedade capitalista alcançou em seu estágio atual, tem produzido um cenário de desemprego estrutural que se traduz em um imenso exército de trabalhadores sobrantes, que não conseguem manter por si os meios para a própria sobrevivência. O desemprego estrutural também empurra para baixo o salário daqueles que permanecem empregados e contribui para a precarização geral das condições de trabalho. Essa equação é conseqüência inevitável quando o objetivo é o aumento permanente da acumulação da riqueza para os proprietários dos meios de produção. Em síntese, o modo de produção capitalista gera acumulação da riqueza na mesma medida em que gera acumulação da pobreza, da miséria, da desigualdade social.

A tensão social causada por esses efeitos colaterais inerentes ao modo de produção capitalista, põe em risco sua própria sobrevivência enquanto modelo de organização da sociedade. Sendo assim, para assegurar sua manutenção, faz-se necessário criar mecanismos

que atenuem essa tensão social, desenvolvida pelas características internas do capitalismo, que produz necessariamente devastação e miséria:

Graças ao progresso da produtividade do trabalho social, quantidade sempre crescente de meios de produção pode ser mobilizada com um dispêndio progressivamente menor de força humana. Este enunciado é uma lei na sociedade capitalista onde o instrumental de trabalho emprega o trabalhador e não este o instrumental. Essa lei transmuta na seguinte: quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, tanto mais precária, portanto, sua condição de existência, a saber, a venda da própria força para aumentar a riqueza alheia ou a expansão do capital. O crescimento dos meios de produção e da produtividade do trabalho, mais rápido que o crescimento da população produtiva, expressa-se, de maneira inversa, na sociedade capitalista. Nesta, a população trabalhadora aumenta sempre mais rapidamente do que as condições em que o capital pode empregar os acréscimos dessa população para expandir-se. [...] A lei que mantém a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva no nível adequado ao incremento e à energia da acumulação acorrenta o trabalhador ao capital mais firmemente do que os grilhões de Vulcano acorrentavam Prometeu ao Cáucaso. Determina uma acumulação da miséria correspondente á acumulação de capital. Acumulação de riqueza num pólo é ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital. (MARX, 1996b, p. 748-749)

Na vigência de relações capitalista, cujo valor fundamental é a acumulação, o poder público canaliza seus recursos para garantir a produção e a reprodução da acumulação privada. Em outros termos, mantido esse modelo de sociedade, o público financia o privado, alterando apenas a forma desse financiamento em cada momento histórico, em cada fase do capitalismo. A especificidade da fase da “acumulação flexível” é a determinação de que o poder público encolha os investimentos sociais para invertê-los na produção. Acrescente-se a isso a função de conter as oscilações e intemperanças viscerais do invisível “mercado financeiro”, criação do próprio modo de produção capitalista. Nesse processo de reestruturação do papel do Estado, políticas privadas se associam, interferem, se não conduzem políticas públicas.

Passa-se assim a ocorrer uma inversão: tendo a esfera pública reduzido ao mínimo suas responsabilidades sociais<sup>3</sup>, em função de que, na sociedade capitalista, os recursos públicos têm sido historicamente usados em larga escala para financiar o interesse privado de acumulação, aquelas responsabilidades sociais (após serem reduzidas ao mínimo) são repassadas, ou pelo menos compartilhadas com a esfera privada individual.

---

<sup>3</sup> Por direitos sociais este estudo toma, no mínimo, aqueles dispostos no Artigo 6º da Constituição Federal da República de 1988, quais sejam: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

**A hipótese da qual parte este trabalho, o objetivo geral perseguido, a tese que se tentará demonstrar, é que as modificações havidas nas últimas décadas no formato do trabalho voluntário implementado na área social, estão relacionadas com o conjunto de ações paliativas desenvolvidas pela sociedade capitalista para atenuar a crise social que ela mesma provoca, em conseqüência do desemprego estrutural, conjugado com o fato dos direitos sociais estarem sendo reduzidos ao mínimo possível e repassados para a responsabilidade individual.** Daí o jargão recorrente e já tão incorporado ao senso comum de que “o poder público não pode dar conta de todos os problemas sociais e portanto cada pessoa tem que fazer a sua parte”.

A educação é uma das áreas sociais que tem sido objeto desse novo trabalho voluntário, ao que parece, a de maior expressão. E é impossível realizar um estudo sobre educação sem levar em consideração suas vinculações com o modo de produção vigente, e, conseqüentemente, com o pensamento hegemônico e seu respectivo modelo de Estado e de políticas públicas.

Segundo Gilmar Ribeiro, nessa nova fase do capitalismo ocorre a transferência de responsabilidades da esfera pública para a esfera privada, ou seja, cada indivíduo é convocado à ação e convencido de que é responsável pela solução de problemas que antes deveria ser de responsabilidade do poder público. No entanto, a preocupação dos indivíduos que atendem a essa convocação e se transformam em voluntários, é muito mais resolver a sua situação de desconforto em relação à fragilidade de sua existência, do que o envolvimento com a coletividade. Isso em função de que há uma sensação permanente de insegurança para a população em geral, precisamente por haver a percepção de que a tensão social pode fugir dos limites do suportável e atingir o espaço privado familiar ou individual. Assim, passam a ocorrer apelos crescentes aos indivíduos para participar de ações voluntárias com o objetivo de remediar problemas sociais.

A respeito do caráter privado dessas ações que possuem aparência de ações coletivas e sociais, exemplifica Ribeiro:

Ser um voluntário da educação – um amigo da escola – não significa estar preocupado permanentemente com as políticas educacionais de seu município ou país. Da mesma forma, participar como voluntário do mutirão para combater o *Aedes Aegypti* (o mosquito transmissor da dengue) em meio a uma epidemia, não significa estar permanentemente preocupado e envolvido com as políticas de saneamento básico e de saúde pública de sua comunidade ou de seu país. Nesse último caso, a motivação passa pelo medo do mosquito invadir a sua própria casa e infectar os seus familiares. É a privatividade deslocada para uma causa comum. (2002, p. 47)

Em síntese, o contexto da reestruturação produtiva desencadeada em função da crise do capitalismo a partir dos anos 70 (que promove o “esgotamento” da capacidade de financiamento social do Estado e o desemprego estrutural, que produz um exército de reserva monumental), provoca um grau acentuado de exclusão social concentrada em bolsões de extrema pobreza, que produz a iminência de uma convulsão social que atingiria e poderia colocar em discussão as bases do sistema capitalista de produção. Isso obriga a construção de alternativas no interior do próprio modo de produção capitalista, para suprir funcionalmente as lacunas que ele próprio cria.

Assim, o poder público tem priorizado o desenvolvimento de um conjunto de políticas de amparo à população de “baixa renda” ou “em condição de risco social”, com o objetivo pouco ambicioso de “redução da pobreza”. Por sua vez, as empresas, também determinadas pelas forças internas do capitalismo, viram-se obrigadas a reorganizarem-se nesse momento histórico para o auxílio no atendimento, pelo menos paliativo, desses grupos sociais que compõem os extratos mais pobres da população. Isso se faz por meio da mobilização do trabalho voluntário de seus funcionários e às vezes da inversão de algum aporte financeiro, a favor das necessidades e causas desses grupos sociais sobranes: a chamada Responsabilidade Social da Empresa. Nesse processo, as empresas, que são necessariamente movidas pelo interesse da acumulação, mas não necessariamente por objetivos sociais, descobriram ou construíram formas de converter essas ações de “Responsabilidade Social” em aumento de seus lucros.

**Assim, uma segunda tese deste estudo, um segundo objetivo geral a ser perseguido, ou um desdobramento da tese inicial, é demonstrar que o trabalho voluntário ligado à Responsabilidade Social da Empresa (RSE) não é de fato voluntário, mas componente do conjunto de atribuições do trabalho na forma de emprego e da relação de venda da força individual de trabalho daqueles que ainda permanecem empregados (pelo fato de que seu posto de trabalho ainda não foi eliminado pelo desenvolvimento progressivo das forças produtivas) ou daqueles que, desempregados, pretendem adequar-se ao perfil da “empregabilidade”<sup>4</sup>.**

Uma dessas ações de RSE, levada a efeito na configuração de uma campanha midiática de incentivo à participação da comunidade na forma de trabalho voluntário em escolas públicas, atingiu praticamente toda a população brasileira a partir de 1999, quando a

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma expressão usada de forma recorrente no meio empresarial, que designa o perfil que o trabalhador deve buscar para adequar-se ao padrão que o “mercado” exige em cada momento histórico para estar apto a um emprego. Oportunamente essa expressão será melhor explicitada.

Rede Globo de Televisão<sup>5</sup> lançou o projeto “Amigos da Escola”, que teve seu início como uma realização do “Projeto Brasil 500 Anos”, promovido pela mesma emissora, em parceria com o “Programa Comunidade Solidária”, quando este era vinculado ao Governo Federal<sup>6</sup>. Contando com ampla divulgação em tal rede de televisão, o projeto declara como seu objetivo: “sensibilizar a sociedade brasileira sobre a importância da educação pública, mobilizando-a para o desenvolvimento de ações de voluntariado individual e de parcerias com a escola.” (CENPEC, 1999a, p. 2)<sup>7</sup>

Para se ter uma noção da dimensão desse projeto, ele chegou a contar com mais de 27 mil escolas cadastradas no país, o que representa cerca de 15% das escolas públicas de educação básica do Brasil<sup>8</sup>. No entanto, houve uma reação e resistência por parte dos trabalhadores e estudantes da educação, além de uma série de problemas com relação ao trabalho voluntário efetivado nas escolas, o que obrigou a Rede Globo realizar uma reestruturação do “Amigos da Escola” a partir de 2004, situação na qual reorientou sua concepção e efetuou um recadastramento das escolas. Houve uma drástica redução do número de estabelecimentos escolares ligados ao projeto, resultado provável da percepção de que a campanha de mídia da Rede Globo não trouxe qualquer mudança ou benefício para as escolas inicialmente cadastradas. Atualmente há cerca de seis mil escolas cadastradas, segundo informação da Coordenadora Nacional do projeto.

Mesmo com essa redução, o “Amigos da Escola” é o projeto de incentivo ao desenvolvimento de trabalho voluntário em escolas públicas no Brasil que conta com o maior número de estabelecimentos envolvidos. O projeto “Escola da família”, desenvolvido pelo governo estadual de São Paulo, envolve 2.334 escolas estaduais. Outros projetos são locais ou estaduais e não abrangem um universo tão grande de escolas.

---

<sup>5</sup> A Rede Globo é integrada pela TV Globo e suas emissoras afiliadas.

<sup>6</sup> O Programa Comunidade Solidária foi criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e era dirigido pela então Primeira Dama Ruth Cardoso. Após a mudança de governo, em 2003, esse programa foi extinto pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que criou o programa “Fome Zero”. Ruth Cardoso passou a atuar na Organização Não-governamental (ONG) “Comunitas” que afirma como missão dar continuidade ao trabalho de fortalecimento da sociedade civil e promoção do desenvolvimento iniciado pela Comunidade Solidária.

<sup>7</sup> O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) é uma ONG com fortes ligações com o Banco Itaú e parcerias com as mesmas empresas e organizações que fazem ou fizeram parte do projeto “Amigos da Escola”. O Cenpec elaborou a “Coleção Amigos da Escola”, material enviado por correio às escolas públicas que se cadastram no projeto “Amigos da Escola”. Por essa razão, muitas vezes as citações referentes ao “Amigos da Escola” são apresentadas no texto na condição de citação do Cenpec.

<sup>8</sup> Segundo dados da Sinopse Estatística de 2004, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existem no Brasil perto de 175 mil escolas públicas de educação básica.

Até a reestruturação iniciada em 2004, o projeto contou com parcerias que foram interrompidas como com o Programa Comunidade Solidária, a Parmalat, Banco Itaú, Telemar e Governo da Bahia.

O projeto “Amigos da Escola” continua sendo desenvolvido pela Rede Globo de Televisão, com patrocínio de empresas públicas federais<sup>9</sup>, só que a partir da reestruturação estabeleceu novas parcerias, quais sejam: o Instituto Faça Parte<sup>10</sup>, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Considerando que o projeto “Amigos da Escola” é uma ação de estímulo à participação da comunidade na gestão da escola pública, ação essa desenvolvida por uma empresa privada, com recursos de empresas públicas e, considerando ainda que participação não tem um sentido único, é preciso compreender qual é a natureza da participação da comunidade que esse projeto estimula.

**O objetivo específico deste trabalho é então analisar qual é a natureza da participação voluntária da comunidade que é estimulada pelo projeto “Amigos da Escola”, e, a partir de um estudo de caso, apurar junto às escolas analisadas, que tipo de influência, contribuição ou modificação, o referido projeto ou outras formas de participação por meio do trabalho voluntário imprimem ao trabalho pedagógico, ao cotidiano, às relações de poder e ao processo de democratização da gestão dessas escolas.**

A partir de pesquisa teórica, documental e de campo, o caminho percorrido para alcançar os objetivos gerais e específico estabelecidos foi o seguinte: para se chegar à conceituação de trabalho voluntário e à configuração que ele tem assumido atualmente, quando ligado à RSE, no contexto da sociedade capitalista, e sua relação com o caráter formativo da educação, foi preciso antes efetuar algumas reflexões acerca do caráter não-voluntário do trabalho nesse mesmo modelo de sociedade. Assim, no primeiro capítulo, que possui caráter de fundamento teórico e conceitual, foram desenvolvidas, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, reflexões sobre a relação entre trabalho e educação em geral e no contexto da sociedade capitalista, efetuando considerações acerca da vinculação do homem, da natureza e do trabalho e seu potencial emancipador. Na seqüência utilizei as

---

<sup>9</sup> Até 2006 o projeto “Amigos da Escola” tinha patrocínio da empresa Petróleo Brasileiro S/A (Petrobrás). Em 2007 o patrocínio passou para a Caixa Econômica Federal.

<sup>10</sup> O “Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário”, também chamado de Instituto Faça Parte, se define como “uma organização social voltada para a consolidação da cultura do voluntariado, estimulando a participação da juventude, como parte ativa da construção de uma nação socialmente mais justa. Foi criado em 2001 para coordenar o Ano Internacional do Voluntário e desde então produz e dissemina materiais de apoio ao educador e ao jovem, como vídeos, livros, folhetos, apostilas.”(FAÇA PARTE, 2005)

conceituações da teoria marxiana de trabalho, trabalho necessário, trabalho abstrato e trabalho estranhado, a fim de contextualizar a configuração não-voluntária que o trabalho assume no momento histórico atual, concernente ao modo capitalista de produção. Por final, apoiada em conceituações marxistas de educação, busquei estabelecer a relação entre educação e educação escolar e seu potencial emancipador.

No segundo capítulo conceituei trabalho voluntário, historicizando as configurações que foi tomando, sobretudo no Brasil, ao passar de uma atividade assistencialista, ligada à caridade cristã no período colonial, laicizando-se a partir do Séc. XIX, quando adquire um caráter mais formal e diversificado. Já no final do Séc. XX, o desenvolvimento do trabalho voluntário passa a ser amplamente estimulado por iniciativas públicas e privadas, quando estabelece forte relação com as ações de RSE, que é o caso do projeto “Amigos da Escola”. Para isso, foi necessário pesquisa documental em livros, revistas e sites de ONGs que tratam da temática da responsabilidade social, para que fosse possível destacar e analisar o que tem sido apresentado atualmente como RSE, salientando sua relação com a educação e com as novas configurações do emprego e do trabalho voluntário. A partir de então foi possível compreender, mediante o quadro conceitual proporcionado pela Teoria do Valor de Marx, que o trabalho voluntário vinculado à RSE torna-se involuntário e passa a compor o conjunto de atribuições e condições das relações de venda da força individual de trabalho na sociedade capitalista atualmente, pois propicia o aumento da possibilidade da realização monetária da mais-valia na circulação, diante da concorrência.

Nas duas primeiras partes do 3º capítulo, que possuem caráter teórico, tratei das possíveis relações entre trabalho voluntário, participação e democratização das relações de poder na educação. Para isso, inicialmente foram apresentadas diferentes formas possíveis de participação, o que contribuiu para vislumbrar diferentes probabilidades de vinculação entre educação, participação e democracia. Na terceira parte foi realizada análise documental do material do projeto “Amigos da Escola” que é enviado pela Rede Globo às escolas cadastradas, buscando compreender qual a natureza da participação da comunidade apresentada nesses textos.

Os três primeiros capítulos possuem portanto um caráter teórico e conceitual. Já o quarto capítulo trata dos dados da pesquisa de campo realizada, que será a seguir sinteticamente apresentada para que o leitor possa compreender o conjunto da tese e a inter-relação dos capítulos.

No quarto capítulo são apresentados os dados e as análises da pesquisa de campo realizada, que se colocou como necessidade imperiosa já que o estudo documental e

bibliográfico não são suficientes para propiciar a compreensão do objetivo específico estabelecido, quando se refere ao tipo de influência, contribuição ou modificação que o projeto “Amigos da Escola” imprime ao trabalho pedagógico, ao cotidiano, às relações de poder e ao processo de democratização da gestão de uma escola.

Nessa parte do trabalho implica analisar o movimento da realidade, o que só é possível fazer a partir de um trabalho de campo, já que documentos podem traduzir-se em uma face puramente formal do objeto em estudo.

A pesquisa de campo foi realizada na forma de estudo de caso, de caráter qualitativo e de inspiração etnográfica, em duas escolas da rede estadual do Paraná. A escolha das escolas para efetuar a pesquisa teve como critério que as mesmas fossem cadastradas no projeto da Rede Globo e que tivessem amplo e reconhecido envolvimento de trabalho voluntário da comunidade no desenvolvimento de suas atividades, propiciando assim o melhor recorte possível, a melhor “janela” para se observar o objeto em questão.

Inicialmente a pretensão era realizar a pesquisa em apenas uma escola. Para isso procurei uma escola pública de educação básica, componente da rede estadual do Paraná, cadastrada no projeto “Amigos da Escola”, cuja relação com a comunidade fosse bastante visível, sendo a escola escolhida inclusive motivo de matérias e entrevistas na emissora local da Rede Globo de Televisão, como uma escola que faz parte de tal projeto, desenvolvendo diversas atividades a partir do trabalho voluntário da comunidade.

No entanto, no desenvolvimento do trabalho de campo, notei que a pesquisa realizada somente naquela escola poderia trazer insuficiente capacidade explicativa para o objeto em análise. Isso, pelo fato de aquela escola não apresentar grande parte da complexidade de situações que ocorrem no cotidiano das escolas públicas da rede regular: já que seus alunos possuem um nível sócio-econômico acima da média dos alunos das demais escolas da rede estadual da cidade; já que está localizada em um bairro central da cidade, cuja composição da população é de camadas médias em termos econômicos; já que grande parte de seus alunos vêm de outros bairros também de camadas econômicas médias; e, ainda já que a escola oferece apenas o ensino de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e somente no período diurno.

A maioria das escolas da cidade situa-se e atende a população da periferia, de nível sócio-econômico inferior à escola em questão e oferece ensino médio e fundamental, nos períodos diurno e noturno.

O temor em realizar a pesquisa somente naquela escola estava ligado à possibilidade de a natureza da participação da comunidade na forma de trabalho voluntário ali

desenvolvido, estar relacionada à melhor condição de inserção socioeconômica dessa comunidade, quando tomada em comparação com a condição da maioria das comunidades das outras escolas públicas.

Uma melhor condição socioeconômica, em tese, poderia influenciar, se não determinar, a natureza do trabalho voluntário desenvolvido naquela escola em específico. Essa situação poderia conduzir a pesquisas a conclusões muito específicas da realidade de uma unidade escolar, e o meu objetivo não era fazer um estudo de caso daquela escola *per se*, mas de um estabelecimento que pudesse revelar características as mais gerais possíveis do trabalho voluntário desenvolvido em escolas públicas na atualidade.

Sendo assim, consultei o Núcleo Regional de Educação (NRE)<sup>11</sup>, acerca da possibilidade de aplicar um questionário aos diretores da rede estadual para tentar identificar uma segunda escola para a realização da pesquisa, só que agora uma escola de periferia, cadastrada no projeto “Amigos da Escola” que, ao mesmo tempo, expressasse a complexidade de uma escola pública de educação básica e tivesse a participação da comunidade na forma de trabalho voluntário. A assistente da chefia do NRE prontamente disse que não haveria a necessidade da aplicação de tal questionário e indicou uma escola de periferia que, segundo ela, é a que destacadamente tinha as características buscadas para a realização da pesquisa.

De fato, a escola indicada situa-se num dos bairros mais pobres da cidade, para o qual foram transferidas as populações de várias favelas próximas ao centro; oferece ensino fundamental e médio, nos períodos diurno e noturno; é cadastrada no “Amigos da Escola”, além de ser atendida por três projetos de RSE: um deles de uma instituição bancária privada, outro de uma empresa estatal de economia mista e a última de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

A realização da pesquisa de campo durou um ano letivo, ocorrendo, na maior parte do tempo, de modo simultâneo nas duas escolas. Foram realizadas visitas de observação, cujas anotações eram efetuadas no caderno de campo.

Após uma fase de aproximação e estabelecimento de certa “intimidade” com a realidade de cada uma das escolas, foram também realizadas entrevistas não-diretivas, com roteiro semi-estruturado, com os voluntários que desenvolviam trabalho nas escolas, com a diretora e com a equipe de coordenação pedagógica de cada uma delas, com alguns alunos, pais de alunos e funcionários.

---

<sup>11</sup> Trata-se do órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação. O NRE da cidade pesquisada abrange nove municípios do Estado do Paraná.

O desenvolvimento da pesquisa demonstrou a necessidade de entrevistar os funcionários da Rede Globo que respondiam pelo projeto “Amigos da Escola”. No plano local entrevistei a Coordenadora de Marketing da afiliada da Rede Globo na cidade, pelo fato de que ela acumula a função de representante local do projeto. No plano estadual conversei por telefone para agendar a entrevista com a pessoa indicada como Coordenadora Estadual do projeto, que é funcionária do Instituto RPC,<sup>12</sup> e ela remeteu qualquer conversa para a Coordenação Nacional. Na sede da Rede Globo, na cidade do Rio de Janeiro, entrevistei a Coordenadora Nacional do projeto “Amigos da Escola”, que assumiu essa função a partir da reestruturação que teve início em 2004.

A pesquisa de campo se traduziu em um esforço teórico de “documentação” de processos “não-documentados” a respeito do desenvolvimento do trabalho voluntário na educação pública atualmente e na sua relação com a RSE, procurando “conhecer seu conteúdo histórico e social e não somente sua configuração formal ou estrutural.” (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 48)

A análise dos dados da pesquisa de campo orientou-se pela perspectiva apresentada por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico em educação:

Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação do campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre casos. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 47)

Busquei nessa pesquisa um estudo que conseguisse extrair da observação do cotidiano, da cultura escolar e da percepção dos entrevistados, qual é a real natureza da participação voluntária da comunidade nas escolas públicas pesquisadas, levando também em consideração sua inserção no projeto “Amigos da Escola”. Por esse motivo fez-se opção pela pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, já que “a grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a

---

<sup>12</sup> Trata-se de uma ONG criada pela Rede Paranaense de Comunicação (afiliada da Rede Globo no Paraná). Segundo dados do site do próprio Instituto, ele foi criado para ser fórum das ações e investimento social privado da Rede Paranaense de Comunicação, alinhando “suas ações aos valores e modelo de gestão defendidos e praticados pelas empresas da Rede Paranaense de Comunicação, comprometidos com a ética, com a promoção humana e com o desenvolvimento social. Para atingir seus objetivos, o IRPC desenvolve projetos próprios, busca e consolida parcerias sociais, garantindo, como retorno empresarial e social, o fortalecimento da imagem institucional, a valorização e perpetuação da marca corporativa, e a consolidação da RPC como grupo líder de comunicação no Estado do Paraná.” (INSTITUTO RPC, 2007)

experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores.”(STAKE, 1983, p. 22)

No entanto, não se trata de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma, mas sim o cotidiano como momento do movimento social, o que implica o confronto com as grandes categorias sociais como: classes, Estado, sociedade civil, etc. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 13)

A partir do olhar para um aspecto singular da realidade, tentando estabelecer a relação parte/totalidade e tomando o devido cuidado para não cair em reducionismos que conduzam ao desprezo ou à sobrevalorização quer da elaboração teórica, quer da observação de campo, procurei com este trabalho contribuir para interpretações de uma realidade mais ampla, buscando fazer da sua singularidade uma base possível para a compreensão do específico e do geral.

## CAPÍTULO 1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO

A educação, sobretudo a escolar, não ocorre independente dos processos e relações da sociedade em geral. Pelo contrário, existe uma conexão entre parte e totalidade que seria equivocado desconsiderar. Sendo assim, e, partindo da centralidade da categoria trabalho na análise de toda e qualquer relação desenvolvida no contexto da sociedade capitalista, e, levando em consideração que o tema central deste estudo é o trabalho voluntário, torna-se impossível empreendê-lo sem antes pinçar dos conceitos da teoria marxiana e marxista, aqueles que se fazem necessários para demonstrar o caráter potencialmente emancipador do trabalho e da educação em geral e o caráter não-emancipador e não-voluntário do trabalho no atual modelo de sociedade, para que seja possível chegar, no segundo capítulo, à compreensão do trabalho voluntário ligado à Responsabilidade Social da Empresa e sua relação com a educação.

### 1.1- A relação homem, natureza e trabalho, e seu potencial emancipador.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para “fazer história”. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. (MARX e ENGELS, 1999, p. 39)

Para sobreviver, viver e se reproduzir, o homem necessita produzir as condições de sua existência e ele o faz pelo trabalho, que, na condição de mediação, é a atividade desenvolvida para atingir determinado objetivo. Portanto, o trabalho não se justifica *per si*, por não se constituir em objetivo final do homem.

A história da humanidade é a história do processo no qual o homem utiliza sua capacidade racional para intervir no meramente natural, segundo seus interesses e necessidades. Sendo assim, o homem submete a natureza ao seu interesse, utilizando a capacidade de antecipar no pensamento, ou seja, idealmente, suas ações, para satisfazer

necessidades, tendo em vista os objetivos estabelecidos e levando em consideração o grau de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico.

Dito em outros termos: diante da natureza o homem se pronuncia, não aceitando a simples adaptação ao meio. Pelo contrário, o homem o adapta à sua vontade, necessidade e interesse, não sendo indiferente a ele. O homem produz a sua existência pelo trabalho, que é desenvolvido de acordo com objetivos previamente estabelecidos, observadas as condições concretas para tanto.

Marx define trabalho como “atividade adequada a um fim” (MARX, 1996a, p. 202). Entendido nesse sentido, assim como Paro, compreende-se

o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização. Neste sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. O meramente natural não tem história. (PARO, 1997, p. 29)

O trabalho como “atividade adequada a um fim” é uma conceituação que compreende como trabalho toda atividade humana que visa atender necessidades estabelecidas pelo próprio homem, em sua condição de ser histórico, que o distingue dos demais animais, e lhe possibilita ser capaz de atingir objetivos definidos.

Pelo trabalho, como mediação, o homem busca produzir as condições para superar necessidades estabelecidas. O sentido e a causa do trabalho estão portanto fora dele, já que o objetivo do trabalho está na sua possibilidade de liberar o homem para poder dedicar-se a si mesmo. Por isso faz sentido afirmar que o homem trabalha para poupar trabalho, ou que o homem se esforça para poupar esforço.

No processo de trabalho, o homem relaciona-se com a natureza e com outros homens, fator que imprime ao trabalho uma “característica necessariamente social”. (PARO, 1997, p. 30)

O homem pode produzir o necessário à sua existência de forma direta ou indiretamente social. A forma diretamente social ocorre quando o homem sozinho, com sua família ou grupo social produz o necessário para sua sobrevivência ou quando troca diretamente com o outro.

A forma indiretamente social passa a tomar grande proporção e assume predominância na história da humanidade a partir da sociedade mercantil, período no qual o homem vai abandonando a forma de produção apenas para o consumo, passando a produzir para a troca.

A sociedade capitalista baseia-se precisamente na generalização da produção para a troca, portanto da produção na forma indiretamente social. Com isso quer-se dizer que, em geral, na sociedade capitalista, um homem produz determinada mercadoria não para consumi-la, mas para trocar por outra mercadoria, quer para usá-la quer para trocá-la novamente.

Tal situação ocorre a partir do desenvolvimento de um modo de produção no qual a propriedade dos meios de produção passa a não ser mais distribuída entre os próprios produtores dispersos ou organizados entre si, mas a pertencer a uma pessoa ou grupo de pessoas que detenham certa quantia de capital.

A cooperação<sup>13</sup> e a divisão do trabalho na produção fazem com que se produza coletiva e indiretamente determinado produto ou serviço (que é trocado no mercado pelo produto ou serviço de outros trabalhadores), em quantidade muito maior do que se cada trabalhador tivesse que produzir individual e diretamente todos os produtos ou serviços de que necessita para viver.

Esse aumento da produção que a cooperação e a divisão do trabalho na produção propiciam, interessa a qualquer modelo de organização social, e particularmente ao modo de produção capitalista, pelo fato de que, nesse modo de produção, a apropriação da produção é privada a favor dos possuidores de capital.<sup>14</sup>

No processo de trabalho, aquilo que o homem produz para atender necessidades humanas constitui um valor-de-uso, independente da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis. Trata-se de uma relação de qualidade. Já aquilo que o homem produz com o objetivo de trocar por outra coisa ou mercadoria constitui um valor-de-troca. Trata-se de uma relação de quantidade, já que a quantidade de trabalho empregado na coisa ou mercadoria é que define seu valor-de-troca.

Valor-de-uso é, portanto, a propriedade que determinado bem ou serviço possui de atender necessidades humanas, que se traduz na utilidade que esse bem ou serviço possui e sua condição de valor-de-uso só se realiza com a sua utilização ou consumo. (MARX, 1996a)

Já o valor-de-troca é a propriedade que um bem ou serviço possui de ser trocado por outros. Note-se que, para constituir-se como valor-de-troca, o bem ou serviço tem que ser antes reconhecido como um valor-de-uso para o outro. O valor-de-troca é necessariamente um valor-de-uso para o outro.

---

<sup>13</sup>“Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos.” (MARX, 1996a, p. 374)

<sup>14</sup> A percepção de que a divisão do trabalho na produção propicia produzir mais em menor tempo corresponde ao nascimento da Economia Política e é representada sobretudo pelo pensamento de Adam Smith e Ricardo.

Todos os homens nascem igualmente naturais e, no decorrer de sua existência, vão adquirindo e desenvolvendo hábitos, atitudes e valores que modificam e mesmo controlam as suas características naturais. Assim, o processo civilizatório é a história do distanciamento da humanidade de seu estado natural.

José Ortega y Gasset demonstra que o homem não se contenta apenas em sobreviver. Ele quer viver bem, diferente do animal que se contenta com o objetivamente necessário para o simples existir:

No vão que a superação de sua vida animal deixa, dedica-se o homem a uma série de tarefas não biológicas, que não lhe são impostas pela natureza, que ele se inventa para si mesmo. E precisamente a essa vida inventada, inventada como se inventa um romance ou uma peça de teatro, é ao que o homem chama vida humana, bem-estar. A vida humana, pois, transcende da realidade natural, não lhe é dada como lhe é dado à pedra cair e ao animal o repertório rígido de seus atos orgânicos—comer, fugir, nidificar, etc. (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 33)

Tanto é fato que o homem não se contenta em apenas sobreviver, que, diante da constatação de encontrar-se nessa situação, o homem se pronuncia, tentando alterar as condições concretas que o limitam a isso. “O empenho do homem por viver, por estar no mundo, é inseparável do seu empenho de estar bem.” (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 20)

No sentido de que o homem não se contenta em apenas sobreviver, é que Ortega y Gasset afirma que “o homem é um animal para o qual somente o supérfluo é necessário”. (1963, p. 21-2)

Ao criar um valor, que é a expressão de sua vontade, o homem cria, ao mesmo tempo, a possibilidade de estabelecer um objetivo derivado desse valor, que ele busca alcançar pelo trabalho, na sua condição de mediação. (PARO, texto inédito a, p. 7) O trabalho constitui-se, portanto, em atividade necessária ao alcance dos objetivos estabelecidos pelo homem, que, em tese, deveria fazê-lo na condição de sujeito.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a divisão social do trabalho, o homem pôde ser capaz de produzir cada vez mais excedente de produção. Em tese, esse excedente de produção permite ao homem se libertar da condição de trabalhar apenas para sobreviver, propiciando estabelecer, cada vez mais, novos objetivos. No plano prático, paradoxalmente, o excedente produzido pelo próprio homem possibilitou a existência da propriedade privada, que representou o retorno do aprisionamento ao limite do absolutamente necessário para grande parte da humanidade.

Enquanto categoria geral, o trabalho como “atividade adequada a um fim” tanto pode servir para tornar o homem sujeito de sua ação e vontade, quanto objeto da vontade de outros. O que vai definir isso é o fim, ou seja, a finalidade estabelecida.<sup>15</sup>

Considerando que a finalidade estabelecida na sociedade capitalista é a acumulação, o caráter geral do trabalho, que permite ao homem ser sujeito de sua ação, assume nessa sociedade a condição de atividade que o submete à condição de objeto, já que só é possível acumular convertendo o outro em meio de acumulação.

O homem desprovido de capital assume na sociedade capitalista a condição de meio para a satisfação de fins privados estabelecidos por aquele que possui capital. Porém, cabe ressaltar que o sistema produtor de mercadorias não é “conseqüência de nenhuma determinação ontológica inalterável” (ANTUNES, 1999, p. 19), mas resultado de um processo historicamente constituído, passível portanto de superação.

## 1.2- Do trabalho necessário ao trabalho estranhado na sociedade capitalista.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59)

Compreendido o trabalho em geral como “atividade adequada a um fim”, é preciso ter claro que, a partir desse conceito mais amplo, é possível adjetivar o trabalho de diferentes formas. Abordarei trabalho necessário, trabalho abstrato e trabalho estranhado por se constituir uma necessidade para os objetivos conceituais desse estudo.

O homem necessita produzir sua existência e ele o faz pelo trabalho, sendo esta uma natureza específica de trabalho. Marx denomina o trabalho para a manutenção e reprodução da própria existência como **trabalho necessário**. Trata-se do “trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, [que] é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade, – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio

---

<sup>15</sup> A este respeito ver Marx (1996a) e Paro (1986).

material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. (MARX, 1996a, p. 50)

O trabalho necessário não é sinônimo de trabalho primitivo. É o trabalho como condição para a existência do homem, como criador de valor de uso, que existirá necessariamente em qualquer forma de organização da sociedade, inclusive se superada a sociedade de classes.

Se o trabalho necessário tem a possibilidade de existência em qualquer momento histórico, é preciso explicitar que nas relações sociais de trabalho ocorridas no contexto da sociedade capitalista, desenvolvem-se formas específicas de processo de trabalho.

Na produção artesanal, compreendida por volta do fim da Idade Média com o renascimento comercial e urbano, a produção era independente e o produtor possuía a propriedade dos meios de produção (instalações, objetos e instrumentos de trabalho)<sup>16</sup> e do produto de seu trabalho. Trabalhando em sua própria casa, sozinho ou com a família, o artesão realizava todas as etapas do processo de produção. O trabalhador se servia das ferramentas ou instrumentos para o trabalho, que era desenvolvido com base no seu conhecimento e especialidade, possuindo liberdade para definir o ritmo de seu trabalho.

Essa forma de trabalho constituía-se numa atividade diretamente social, à medida que, na sua forma privada, o trabalho era dividido de acordo com idade, sexo, especialidade e a produção pressupunha a dispersão da propriedade dos meios de produção entre produtores independentes entre si.

Na transição do artesanato para a manufatura, mesmo que o trabalho continuasse a ser realizado em casa, já não era mais por conta própria: muitos dos artesãos passaram a receber a matéria prima do proprietário da manufatura, em troca de um pagamento previamente combinado. O trabalhador perde então a propriedade do objeto e do produto de seu trabalho por força de uma mudança na relação social de trabalho e não simplesmente uma mudança na divisão do trabalho na produção.

A manufatura, que no princípio era uma combinação de ofícios diferentes, passa progressivamente para um sistema que divide a produção em diversas operações

---

<sup>16</sup> Por **objeto de trabalho** compreende-se a matéria prima ou matéria bruta, a qual se transforma no processo de trabalho e se incorpora no produto do trabalho. (MARX, 1996a, p. 203)

Por **instrumentos de trabalho** ou meios de trabalho compreende-se “uma coisa ou complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto.” (MARX, 1996a, p. 203). Os instrumentos ou meios de trabalho se desgastam no processo de trabalho e não se incorporam no produto do trabalho.

Objeto de trabalho e instrumentos de trabalho são as condições objetivas de trabalho ou **meios de produção**.

especializadas. Nesse período, se concentra numa mesma oficina o trabalho simultâneo de trabalhadores de ofícios diversos, sob o comando do mesmo capitalista.

Nessa fase, além do trabalhador não ter mais a possibilidade de definir o ritmo do trabalho, do objeto e do produto do seu trabalho não lhe pertencer e ainda do fato de perder aos poucos a capacidade de exercer seu antigo ofício em sua completude, os instrumentos de trabalho também não lhe pertencem mais.

Na manufatura o trabalhador perde por completo a propriedade dos meios de produção, passando a possuir apenas sua força de trabalho<sup>17</sup> para vender.

A concentração dos trabalhadores no mesmo local e a simultaneidade de seus trabalhos e ainda a propriedade dos meios de produção sob o domínio do capitalista, submete o trabalhador às condições de trabalho definidas pelo capitalista, às quais ele (o trabalhador) é obrigado a cumprir.

Mas o ofício, a habilidade profissional e pessoal do artesão, continua sendo a base do processo de produção na manufatura, que, mesmo parcelado no sistema de cooperação, cada processo parcial percorrido pelo produto tem de ser realizável como trabalho profissional de um artesão.

O trabalho que até a fase do artesanato podia se desenvolver de forma diretamente social e de certo modo independente, a partir da manufatura se subordina a uma forma particular de produção, a da sociedade capitalista, que “pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho” (MARX, 1996b, p. 30) e todas as conseqüências decorrentes dessa dissociação.

Trata-se da subordinação à forma social do trabalho promovida na sociedade capitalista, na qual o processo de trabalho subsume-se no capital. A isso Marx denomina *subsunção formal do trabalho no capital*:

O trabalho ontem independente cai, como fator do processo produtivo, sob a sujeição do capitalista que o dirige, e a sua própria ocupação depende de um contrato que, como possuidor de mercadoria (possuidor da força de trabalho), estipular previamente com o capitalista como possuidor de dinheiro. (MARX, 1969, p. 88)

---

<sup>17</sup> **Força de trabalho** ou capacidade de trabalho é “o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie.” (MARX, 1996a, p. 187)

Se objeto de trabalho e instrumentos de trabalho são as condições objetivas de trabalho ou meios de produção, força de trabalho é condição subjetiva do processo de trabalho.

O processo de trabalho é constituído por esses três elementos: objetos de trabalho, instrumentos de trabalho e força de trabalho.

Essa forma de produção particular do capitalismo possui leis internas que inclui a tendência a se expandir à escala social, de forma a atingir seu pleno desenvolvimento enquanto modo de produção, até que se tenha perdido toda a relação com a produção possível do indivíduo ou da sua família. Marx demonstra como a introdução da produção em escala e da maquinaria em um setor de produção, obriga a introdução do mesmo sistema em outros setores. Demonstra também que a expansão do modo de produção capitalista atinge progressivamente setores nos quais antes existiam unicamente artesãos independentes.<sup>18</sup>

A expansão desse modo de organização da produção exige um mínimo determinado e sempre crescente de capital nas mãos dos capitalistas, e, à medida que esse aumento vai ocorrendo, o modo de produção capitalista adota dimensões sociais, generalizando-se, despojando-se de todo e qualquer caráter individual:

A produtividade do trabalho, a massa da produção, a massa da população e a massa da sobrepopulação, desenvolvidas por este modo de produção, suscitam sem cessar precisamente – com o capital e o trabalho agora disponíveis – novos ramos produtivos nos quais o capital pode trabalhar novamente em pequena escala e percorrer novamente os diversos estádios do desenvolvimento até que estes novos ramos de atividade começam também a ser explorados em escala social. É um processo contínuo. Simultaneamente, a *produção capitalista* tende a conquistar todos os *ramos industriais* de que até o momento ainda não se apoderou e nos quais ainda (existe) a *subsunção formal*. (MARX, 1969, p. 105)

Na fábrica (que representou o alcance dessa generalização do modo de produção capitalista no setor industrial), o trabalhador já não é mais capaz de produzir qualquer produto sozinho. Isso porque o desenvolvimento da maquinaria e a divisão pormenorizada do trabalho na produção tornaram este indiferenciado, parcial, indiretamente social. Além disso, é a maquinaria, sob o comando do capitalista, que passa a determinar o ritmo do trabalho e não o trabalhador. Torna-se o trabalhador um acessório da máquina. Não é mais ele que se serve da ferramenta, mas o contrário.

Não se trata somente do parcelamento do trabalho em diversas operações especializadas, com base em um sistema de cooperação, sob o comando de um capitalista. Essas condições já existiam na manufatura. Na fábrica, a divisão pormenorizada do trabalho propiciada por um sistema de máquinas, prescinde da habilidade específica de um determinado trabalhador.

---

<sup>18</sup>A esse respeito ver capítulo XII e XIII do livro I de **O Capital** (MARX, 1996a) e o capítulo II do **Capítulo VI Inédito de O Capital** (MARX, 1969).

Na fábrica, o processo de trabalho despoja-se de qualquer caráter individual, converte o trabalhador em um sujeito indiferenciado, exprimindo uma igualação social de diferentes formas de trabalho, que se realiza na forma específica de igualação dos produtos do trabalho.

Somente a partir da generalização desse conjunto de condições próprias do modo de produção capitalista, possibilitada pelo desenvolvimento da maquinaria, ocorre o que Marx denomina de *subsunção real do trabalho no capital*.

Na manufatura ocorre apenas a subsunção formal do trabalho no capital. Somente na fase da maquinaria passa a ocorrer também a subsunção real do trabalho no capital.

Esse trabalho igualado, indiferenciado, simples, subsumido realmente no capital, conseqüência da generalização do modo de produção capitalista, que produz valor e que não transfere qualquer característica específica do trabalhador individual ao produto do seu trabalho, Marx chama de **trabalho abstrato**.

O trabalho que produz valor de uso corresponde ao trabalho concreto. É o trabalho em geral, atividade orientada a um fim, desenvolvido na forma diretamente social, particular, individual. É categoria que está presente em todos os modelos de sociedade.

O trabalho abstrato exprime uma igualação social de diferentes formas de trabalho, que se realiza na forma específica de igualação dos produtos do trabalho. Tem que ser social e socialmente igualado e só se torna social na condição de trabalho impessoal e homogêneo. Portanto pressupõe uma determinada forma social de organização do trabalho: uma sociedade mercantil, na qual os produtores individuais não estão diretamente vinculados no processo de produção e sim indiretamente, já que este vínculo só se realiza no processo de troca. O trabalho abstrato é específico da sociedade capitalista.

Esclareça-se, que o trabalho concreto e o trabalho abstrato não são necessariamente atividades diferentes. Em um contexto de sociedade capitalista, a mesma atividade pode ser considerada em seus aspectos diferentes, os quais se distinguem por uma questão de melhor compreensão.

A esse respeito Marx esclarece:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso. (MARX, 1996a, p. 54)

O mesmo ocorre com a subsunção formal e a subsunção real do trabalho no capital, que também não são rigorosamente e mecanicamente separáveis em absoluto. A subsunção

formal é condição para a subsunção real do trabalho ao capital, que se apresenta somente a partir de um determinado desenvolvimento do modo de produção capitalista, no qual, capitais de certa grandeza se apoderam da produção.

Marx ilustra o processo de subsunção formal do trabalho no capital utilizando o mestre das corporações medievais, que, como componente de um modo de produção pré-capitalista, vai perdendo a capacidade de produzir aquilo que antes dependia de um longo processo individual de aprendizagem, que passava da condição de aprendiz para oficial, para depois chegar à posição de mestre.

Sob as leis do capital, que vai assenhoreando-se de todos os setores onde antes se encontravam apenas artesãos *formalmente* ou *realmente* independentes, o capitalista vai tomando o lugar do mestre artesão. E para isso é necessário antes suprimir todas as “limitações” existentes no negócio: 1) modificam-se as relações e a natureza do trabalho; 2) passa a produção a ser orientada pela própria produção e não pelo pedido dos clientes; 3) constituem-se determinadas condições nas quais o produto do trabalho aparenta não ser mais força produtiva do trabalho e sim força produtiva do capital.

No caso específico desse terceiro item, trata-se de uma relação de exterioridade, a qual é preciso explicitar e, para isso, faz-se necessário antes entrar em alguns pormenores da forma de exploração da força de trabalho no processo de produção capitalista.

Na sociedade capitalista o trabalho necessário à manutenção e reprodução da vida daqueles que não detêm os meios de produção é desenvolvido na forma de venda da própria força de trabalho para aqueles que detêm os meios de produção.

A força de trabalho assume a forma de mercadoria na sociedade capitalista, “enquanto for e por ser oferecida ou vendida como mercadoria pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho.” (MARX, 1996a, p. 187)

Essa relação de exploração da força de trabalho na sociedade capitalista só é possível por se constituir como uma relação de produção entre produtores mercantis independentes, quais sejam: comprador e vendedor da força de trabalho – sujeitos econômicos livres, iguais, autônomos e independentes.

Cabe destacar que, no contexto da sociedade capitalista, numa relação de mercado, o que se denomina por “sujeitos econômicos livres” circunscreve-se nos limites da liberdade burguesa. Desse modo, essa igualdade não deve ser entendida no sentido de possuírem os indivíduos iguais meios de produção material, mas simplesmente pelo fato de que não se trata de trabalho escravo.

Tem-se de um lado o capitalista, proprietário dos meios de produção, disposto a comprar a força de trabalho alheia e de outro os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho. “Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo.” (MARX, 1996b, p. 829-830)

É sabido o preço em vidas, escravização, assassinato, em suma, em violência, ocorrido na história da humanidade a favor da propriedade privada. Esses “trabalhadores livres” “só se tornaram vendedores de si mesmos depois que lhes roubaram todos os seus meios de produção e os privaram de todas as garantias que as velhas instituições feudais asseguravam à sua existência. E a história de expropriação que sofreram foi inscrita a sangue e fogo nos anais da humanidade.” (MARX, 1996b, p. 830)

Sendo a força de trabalho uma mercadoria na sociedade capitalista, é preciso esclarecer que mercadoria é a forma que os produtos do trabalho humano tomam quando a produção é organizada por meio da e para a troca, possuindo na sociedade capitalista duas características: a de possuir valor-de-uso e a de possuir valor. (MARX, 1996a)

*Valor-de-uso* já foi conceituado anteriormente neste texto, como a capacidade que um bem ou serviço tem de satisfazer necessidades humanas e *valor* é a forma social adquirida pelos produtos do trabalho que se manifesta numa coisa (mercadoria), no contexto das relações de produção capitalista e é determinado pelo tempo médio de trabalho socialmente necessário à produção de determinada mercadoria.

O *tempo médio de trabalho socialmente necessário* é aquele requerido para produzir um valor-de-uso qualquer, em condições normais de produção e com o grau médio de destreza e intensidade de trabalho imperantes na sociedade, determinada sua magnitude pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Disso evidencia-se que o tempo de trabalho desperdiçado não cria valor. (MARX, 1996a, p. 46; RUBIN, 1980, p. 189)

Considerando que só o trabalho humano na forma de força de trabalho agrega valor à mercadoria, ou seja, somente o trabalho humano é substância do valor, é preciso dedicar especial atenção ao significado e às implicações do que se entende por valor.

Sendo o valor a expressão de uma relação social que se manifesta numa coisa (mercadoria) no contexto das relações de produção capitalista, trata-se de um conceito histórico, expressão de uma relação específica da sociedade capitalista, que transfere o produto do trabalho humano a uma dada mercadoria. O trabalho é então substância do valor das mercadorias na sociedade capitalista, não sendo sinônimo de valor. (MARX, 1996a; RUBIN, 1980)

Por sua vez, a força de trabalho comprada e vendida na sociedade capitalista é dividida em: tempo de trabalho necessário, que é o tempo de trabalho destinado à produção e reprodução da própria força de trabalho; e tempo de trabalho excedente, que é a parte do tempo de trabalho que excede o tempo de trabalho necessário. (MARX, 1996a, p. 242) É nesse último e somente nele que se produz mais-valia, que é a diferença entre o valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho.

Sendo o valor da força de trabalho, como qualquer outra mercadoria, determinado pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la, o capitalista paga pela força de trabalho somente o tempo de trabalho necessário à sobrevivência do trabalhador (consideradas as condições históricas e sua qualificação), ficando com o produto do restante do tempo de trabalho do trabalhador. Por isso, o capitalista se esforça por extrair o quanto mais possível de trabalho excedente da força de trabalho: seja pela extensão da jornada de trabalho, que se converte no que Marx denominou de mais-valia absoluta, seja pela contração do tempo de trabalho necessário, pela intensificação do trabalho ou pela redução do custo de reprodução da força de trabalho, que alteram a relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho e que Marx denominou de mais-valia relativa.<sup>19</sup>

Recebendo o trabalhador pela força de trabalho somente o suficiente para sua própria reprodução, o produto do seu trabalho pertence ao capitalista e o trabalho passa a ser um processo no qual o trabalhador nem se reconhece, nem se identifica e nem é proprietário do produto do seu próprio trabalho. Marx chama isso de **trabalho estranhado**, uma categoria própria da sociedade capitalista.

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto* de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeits), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (Entausserung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (aussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 2004, p. 81)

---

<sup>19</sup> Para um estudo mais detido acerca da conceituação de mais-valia absoluta e mais-valia relativa e suas formas de extração no modo de produção capitalista, ver os Capítulos V a X do livro I de O Capital (MARX, 1986, p. 201 a 369).

Assim, o trabalho na sociedade capitalista assume a forma de alheamento, ou seja, de atividade alheia à vontade do trabalhador, portanto involuntária, estranhada. Acerca disso Marx, ao demonstrar o processo de exteriorização do trabalho que, como atividade externa ao trabalhador, não pertence ao seu ser, no qual o trabalhador ao invés de se afirmar, nega-se nele, mostra ainda que, nesse trabalho, o trabalhador

não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer carências fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Ausserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2004, p. 82-83)

O trabalho, que é condição para a existência humana e o ponto de partida do processo de humanização do ser social, tal como se objetiva especificamente na sociedade capitalista, torna-se degradado e aviltado. Torna-se atividade estranhada. (MARX, 2004; ANTUNES, 1998, p. 123-124)

Agora se tem os elementos mínimos para tratar da questão de que, na sociedade capitalista, aparentemente o produto do trabalho se apresenta como força produtiva do capital e não como força produtiva do trabalho.

Uma especificidade da sociedade capitalista é o fato de que as relações entre pessoas aparecem como relação entre coisas. Assim, as mercadorias, cujo valor nada tem a ver com sua forma física, nem com as relações materiais dela decorrentes e sim com o fato de serem produto do trabalho humano, ou seja, de uma relação social, parecem possuir valor por si e movem relações sociais. A isso Marx denomina *fetichismo da mercadoria*, um processo no qual as propriedades conferidas à mercadoria produzem uma espécie de ocultamento das relações sociais peculiares ao capitalismo.

Marx consegue demonstrar que, na economia mercantil, as relações sociais de produção assumem inevitavelmente a forma de coisas e não podem se expressar senão através de coisas. Nesse modelo de sociedade as coisas assumem um papel social particular.

A produção de mercadorias constitui uma relação social entre produtores. No entanto, essa mesma relação aparenta a esses produtores como se fosse uma relação entre os produtos

de seus trabalhos. Uma relação entre pessoas aparece como se fosse uma relação entre coisas: “as relações sociais entre alfaiate e carpinteiro aparecem como uma relação entre casaco e mesa nos termos da razão em que essas coisas são trocadas entre si, e não em termos do trabalho nelas materializado.” (BOTTMORE, 1988, p. 150)

Na sociedade capitalista ocorre portanto a materialização das relações sociais e a personificação das coisas (MARX, 1996a, p. 81) e isso em função de que nesse modelo de sociedade a troca é a forma social do processo de reprodução do capital. “Este papel da troca, como elemento indispensável do processo de reprodução, significa que a atividade produtiva de um membro da sociedade só pode influenciar a atividade produtiva de outro membro através das coisas.” (RUBIN, 1980, p. 24)

A coisa ou mercadoria tem o poder de ocultar relações sociais na sociedade capitalista, na medida em que não demonstra em que condições foi produzida. E, seja qual for a forma social que assuma a coisa – mercadoria, meio de circulação, capital produtivo, etc. – parece que não é considerada expressão de relações humanas aderidas a ela, e sim como se tivesse características próprias, naturais. Nessa situação, ocorre um processo de personificação das coisas. A esse respeito Rubin exemplifica:

Ao possuir a forma social de “capital”, as coisas fazem de seu proprietário um “capitalista” e determinam de antemão as relações de produção concretas que serão estabelecidas entre ele e outros membros da sociedade. É como se o caráter social das coisas determinasse o caráter social de seus proprietários. Assim, é levada a cabo a “personificação das coisas”. Desta maneira, o capitalista brilha com a luz refletida de seu capital, mas isto só é possível porque ele, por sua vez, reflete um determinado tipo de relação de produção entre pessoas. (RUBIN, 1980, p. 38)

Na sociedade capitalista, não é a pessoa em si, ou qualquer característica pessoal ou profissional que define o que ela é, mas a posse ou não de determinada quantidade de capital.

A relação social na qual um homem entra na posse dos produtos do trabalho alheio, despreendendo-se dos produtos do seu trabalho, materializa-se, na sociedade capitalista, na troca entre coisas ou mercadorias, que oculta as relações de produção entre pessoas e move as relações sociais:

A coisa adquire as propriedades de valor, dinheiro, capital, etc., não por suas propriedades naturais, mas por causa das relações sociais de produção às quais está vinculada na economia mercantil. Assim, as relações sociais de produção não são apenas “simbolizadas” por coisas, mas realizam-se através de coisas. (RUBIN, 1980, p. 26)

Desse modo, pode-se compreender o correspondente dessa relação no que diz respeito ao ser humano, que, estando na condição de força de trabalho, portanto mercadoria, se coisifica.

A esse processo de materialização ou coisificação das pessoas, das relações sociais ou de valores, Marx denomina *reificação*, alertando, assim como o fez posteriormente também Georg Lukács, para a força reificadora das relações no sistema capitalista, demonstrando que à proporção que o sistema capitalista constantemente produz e se reproduz economicamente nos níveis mais altos, a estrutura da reificação penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva. (LUKÁCS, 2003, p. 211)

Apresentado um aspecto característico do processo de produção capitalista, qual seja, a personificação de coisas, há de se tratar também de outro aspecto: a coisificação ou materialização de uma relação social. O homem, que era sujeito, se converte em coisa ou objeto e a coisa ou objeto que o homem produz se converte em sujeito da sociedade. A objetificação, a coisificação do sujeito implica também a subjetificação, a personificação do objeto.<sup>20</sup>

Em síntese, tomado o conceito geral de trabalho enquanto “atividade orientada a um fim”, é possível desdobrar, dentre outras, conforme Marx, as categorias de trabalho necessário, trabalho abstrato e de trabalho estranhado, constituindo-se os dois últimos em categorias próprias da sociedade capitalista. Na verdade são duas faces da mesma moeda.

Na sociedade capitalista existe então uma aparência de que o produto do trabalho seja força produtiva do capital e não do próprio trabalho; existe uma relação de fetiche da mercadoria, de coisificação das pessoas e de personalização das coisas; e o trabalho se apresenta como atividade estranhada.

O trabalho estranhado assume a característica de atividade forçada, visto que, para produzir sua existência no modo de produção da sociedade capitalista, o trabalhador é obrigado a vender sua força individual de trabalho pelo simples fato de não possuir os meios para produzir por si a própria existência.

É claro que a diversidade, heterogeneidade e complexidade do trabalho atualmente pode implicar também em uma diversidade de formas de estranhamento do trabalho e a acentuação do aspecto intelectual ou cognitivo em algumas formas de trabalho pode dar a aparência de que tal trabalho é menos estranhado do que outros.

---

<sup>20</sup> A esse respeito ver também Antunes (1999, p. 132).

Mera aparência. Ou, usando a terminologia propriamente marxiana: trata-se de uma relação fetichizada. No trabalho que parece dotado de maior significado intelectual, o trabalhador necessita pensar diuturnamente naquilo que é melhor para a empresa e seu projeto, que aparece mascarado pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor:

Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões”, (“vontade”, “disposição” e “desejo”), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem “perfil” e “atributos” para aceitar esses novos desafios. (ANTUNES, 1999, p. 130)

Note-se que o conceito que aqui utilizo de trabalhador refere-se à pessoa que tem apenas a sua força de trabalho para vender. Trabalhador não é, portanto, sinônimo de pessoa que possui emprego. Na sociedade capitalista, o trabalhador tanto pode estar na condição ativa de venda da sua força de trabalho, situação na qual se encontra empregado, quanto não, situação na qual se encontra desempregado.

No segundo caso, por falta de acesso do trabalhador às condições objetivas para produzir a mercadoria e, indiretamente, a própria existência, “sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital” (MARX, 1996a, p. 413). Isso ocorre em função da propriedade dos meios de produção, que, no modo de produção capitalista, é privada.<sup>21</sup> Disto decorre a natureza da divisão e organização do trabalho e de seu respectivo produto.

Pensar a superação do estranhamento no trabalho não implica negar o trabalho, já que todo homem, para existir, tem e sempre terá necessidades a serem supridas e essas necessidades são supridas por meio do trabalho. Independente do modelo de organização social vigente em determinado momento histórico, uma pessoa que não trabalhe para produzir os meios de sua existência só poderá estar vivendo à custa do trabalho do outro. Por isso, certa quantidade de trabalho será sempre necessária para garantir a existência humana.

Descarta-se então a defesa da possibilidade da existência de uma sociedade sem trabalho, hedonista, que viva totalmente livre do trabalho e apenas para o prazer. Isso seria tão ridículo quanto a nostalgia de uma “plenitude primitiva”:

---

<sup>21</sup>Compreender quem mantém o controle ou a propriedade dos meios de produção é fundamental para compreender os objetivos de qualquer modelo de sociedade.

O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. (MARX, 1991, p. 942)

Não se tratando da negação do trabalho, trata-se da consideração de que, ao efetivar-se, o trabalho pode ser fonte de satisfação ou de insatisfação pessoal, de emancipação ou de alienação humana. Trata-se também de compreender o caráter alienador do trabalho abstrato e o potencial caráter emancipador do trabalho concreto.

A recusa do trabalho abstrato não leva à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, ponto de partida para a realização das necessidades humano-sociais. (ANTUNES, 1998, p. 79-81)

A superação da sociedade do trabalho abstrato, estruturada na produção de valores de troca e sua conversão para uma sociedade fundada no trabalho concreto, criadora de coisas verdadeiramente úteis, supõe uma transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma consciência omnilateral. (ANTUNES, 1998, p. 79-81)

A liberdade nesse domínio só pode consistir nisso: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. (MARX, 1991, p. 942)

Assim, ações que reivindicuem a redução do tempo de trabalho, para estarem a favor da emancipação humana devem estar necessariamente articuladas com o fim da sociedade do trabalho abstrato e sua conversão em uma sociedade criadora de coisas verdadeiramente úteis, situação na qual “o trabalho deixa de ser determinado por necessidades e por utilidade exteriormente imposta” (MARX, 1991, p. 942) e efetive a identidade entre indivíduo e gênero humano.

Portanto, não é todo e qualquer trabalho que avilta e nem todo e qualquer tempo livre que libera. Tanto que a sociedade capitalista transforma inclusive o tempo livre em tempo de consumo, o lazer em mercadoria. No próximo item será possível verificar que o mesmo ocorre com a educação, já que não é todo e qualquer processo educacional que emancipa.

### 1.3- A relação educação e educação escolar e seu potencial emancipador.

E a educação não apenas cria a diferença entre os espíritos cultivados e os que não o são, como aumenta a existente entre os primeiros em proporção da cultura; porque, quando um gigante e um anão caminham na mesma estrada, a cada passo que ambos fizerem, haverá nova vantagem para o gigante. Ora, se se compara a prodigiosa diversidade de formas de educação e de gêneros de vida, reinantes nas diferentes ordens do estado civil, com a simplicidade e a uniformidade da vida animal e selvagem, na qual todos se nutrem dos mesmos alimentos, vivem da mesma maneira, e fazem exatamente as mesmas coisas, compreender-se-á como deve ser menor a diferença de homem para homem no estado natural em relação à existente na sociedade, e a que ponto deve aumentar a desigualdade na espécie humana devido a desigualdade de instituição. (ROUSSEAU, 1991, p. 172-173)

Rousseau, ao discorrer acerca da origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens, já demonstrava que a educação pode constituir-se em um dos fatores que produz o aumento dessa desigualdade.

A educação é um processo portador de um potencial igualitário, assim como pode propiciar o aumento da desigualdade social. O que vai determinar isso são os fins estabelecidos ao se pensar, propor e desenvolver uma formação educacional. Por isso, as pessoas realmente comprometidas com uma proposta de educação emancipatória, sempre empunharam a bandeira da defesa da educação para todos, em um sistema único.

Desde Rousseau, passando por Gramsci e por inúmeros autores da pedagogia socialista como Pistrak e Makarenko e ainda mais recentemente e em se tratando de educadores brasileiros, passando por Anísio Teixeira e Paulo Freire, dentre outros, todos defendiam a universalização de um tipo de escola que propiciasse alcançar uma sociedade igualitária, sem privilégios, guardada a especificidade e a terminologia própria utilizada por cada um.

Gramsci chamou de “escola unitária” sua proposta de educação compreendida como um processo intencional de formação que se estendesse a toda a população no mesmo padrão de atendimento e de qualidade, mas, sobretudo, que articulasse uma formação ampla, que proporcionasse os elementos necessários à compreensão e intervenção na sociedade, assim como uma formação para o trabalho:

A escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa

autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo das famílias, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1989, p. 121)

É preciso salientar que a formação para o trabalho da qual Gramsci se refere não se destina a formar para o trabalho estranhado e sim para o trabalho como atividade emancipadora, necessária à manutenção da existência do homem, não admitindo o autor a possibilidade da existência de uma escola profissionalizante para pobres e outra de formação geral para ricos.

Tanto que, em 1916, como reação à proposta de um vereador liberal que propunha a criação de uma escola profissionalizante “útil e acessível aos operários”, ou seja, uma escola esvaziada de *formação humanista* (para tomar a expressão utilizada por Gramsci para referir-se a uma escola que contemplasse uma formação ampliada), o pensador italiano escreve o artigo “Homens ou máquinas?”, do qual o excerto abaixo parece bastante esclarecedor do tipo de escola que Gramsci propunha:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada.[...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.[...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI, 2004, p. 75)

Em se tratando da defesa de uma escola única, no contexto específico brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um grande marco ao defender a proibição legal da existência e da criação de escolas particulares no país. O pano de fundo dessa reivindicação era exatamente a proposição de uma escola única para ricos e pobres, de modo a não favorecer o aumento da distância entre o “gigante” e o “anão”, nos termos utilizados por Rousseau. Naquele momento, a proposta dos pioneiros já saiu derrotada para o poder dos representantes das escolas confessionais, que empunharam a bandeira do direito à liberdade de escolha das famílias. De lá para cá esse quadro só fez piorar e, atualmente, laicizado, o ensino privado é inclusive passível de ser financiado por recursos públicos.

Nos últimos anos o governo federal tem-se vangloriado de ter praticamente universalizado o acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) detectou uma situação dramática nas escolas das redes de ensino de todo o país. Segundo dados de 2001, 59% das crianças da 4ª série, ou seja, com quatro anos de escolarização, ainda eram analfabetas. E o que é pior, a tendência detectada foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar<sup>22</sup> e as avaliações seguintes não têm demonstrado mudanças significativas nesse quadro. Ou seja, existe uma quase universalização do acesso a um ensino sem qualidade.

Ressalve-se que não estou afirmando que antes havia uma escola de qualidade. O que ocorreu nas duas últimas décadas foi a ampliação do acesso ao ensino fundamental no Brasil. A promoção da qualidade desta escola continua sendo uma questão importantíssima a ser enfrentada.

Além disso, é necessário salientar que o Brasil nunca efetivou um projeto de educação popular<sup>23</sup>. Relacionado a isso, Celso de Rui Beisiegel demonstrou em diferentes trabalhos (1974; 1979 e 1992) que a educação para o povo no Brasil foi uma empreitada do Estado, “concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados” (1992, p. 7). Essa educação de massas, que se distingue de educação popular pelo fato de não ter origem no interesse e vontade das camadas populares, explicitava claramente, ainda segundo Beisiegel, as suas origens ideológicas e sua função de controle social.

Para os fins deste trabalho importa deixar claro que um projeto de educação popular é potencialmente emancipador e incompatível com uma educação elitista, que é necessariamente excludente.

Antes de dar continuidade às discussões acerca do caráter potencialmente emancipador da educação, é preciso esclarecer que comumente tem se visto o uso dos termos “educação” e “ensino” como sinônimos, e essa confusão tem grandes implicações para a concepção dos objetivos do trabalho escolar, para a prática docente e para a natureza do trabalho educativo que se tem realizado no cotidiano escolar. Uma compreensão mais rigorosa

---

<sup>22</sup> Fonte: Inep/Saeb, 2001.

<sup>23</sup> Considerando a impossibilidade de um conceito unívoco de educação popular, pode-se pelo menos definir que educação popular é a educação que deva ser dirigida ao conjunto da população e que se define por oposição às elites, aos setores privilegiados. Uma proposta educacional popular deve constituir-se por uma teoria do conhecimento referenciada na realidade e a partir dos interesses e necessidades das camadas populares, levando em consideração sua cultura, possibilitando-lhe a tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridas. As opções metodológicas devem incentivar a participação social e a promoção do “empoderamento” das pessoas (para usar uma expressão de Paulo Freire), através do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização do povo como protagonista de sua história, do estímulo às transformações sociais emancipadoras do homem e da valorização do conhecimento popular.

de educação faz-se necessário para os fins desta tese e as reflexões de Paro podem ser aqui trazidas para auxiliar nesse sentido:

Na linguagem comum, educação é normalmente associada a ensino, quer para servir-lhe de sinônimo, quer para dele diferenciar-se. O uso diferenciado se dá, em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes e associa o ensino à passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação. Nesse modo diferenciado de entender a educação e o ensino, a primeira é geralmente imputada ao lar ou ao seio da família e o segundo é atribuído à escola. Na conversa com pais de alunos, e mesmo com professores, se costuma ouvir que a educação se dá em casa e que na escola é o lugar da instrução (outro nome dado ao ensino para enfatizar seu caráter mais instrumental). Mas esses dois termos são também usados generalizadamente como sinônimos tanto no senso comum quanto nos meios acadêmicos, quando, por exemplo, se diz indiferenciadamente “educação básica” e “ensino básico”, para referir-se a questões ligadas a esse nível de ensino (ou de educação), ou quando se diz, indistintamente, “sistema de ensino” e “sistema de educação”, “ensino pré-escolar” e “educação pré-escolar” etc. (PARO, texto inédito b, p.1)

Na continuidade Paro demonstra que o desdobramento, a conseqüência da apropriação de uma concepção de que “educação” é sinônimo de “ensino”, é a forma anticientífica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou o ensino) se realiza. Para a imensa maioria das pessoas a aparência da relação entre dois indivíduos que se comunicam é que acaba por prevalecer, e se acredita que educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e de informações de quem educa para quem é educado. Ainda segundo Paro, nesse processo, o mais importante passa a ser o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos, explicitando que, sob essas bases:

O que conta é o conteúdo, que pode ser mais ou menos rico, dependendo de sua quantidade e qualidade. Ao mesmo tempo, o conteúdo é visto como totalmente independente da forma, ou do método de ensino. Este, o método de ensino, por sua vez, ignora completamente as características e condições tanto de educador quanto de educando. Tanto um quanto o outro ficam como que “abstraídos” do processo. O papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar, ou de expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez, tem como obrigação esforçar-se por compreender e reter aquele conteúdo. O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando. Por isso, em lugar de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) e suas mútuas relações

para procurar organizá-los e criar as opções metodológicas de cada situação, o que se faz é concentrar as atenções apenas no conteúdo. As iniciativas didáticas consistem, então, em dispor e organizar esse conteúdo da maneira mais adequada a sua explicação pelo mestre e a sua compreensão e apreensão pelo aluno. Não faltam aqui as tradicionais máximas de se partir do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Mas as opções didáticas não são ditadas por características do educando ou do educador, mas do conteúdo: conhecimentos mais complexos, por exemplo, precisam ser desmembrados em parcelas mais simples para serem apreendidos. Mas o que prevalece é o contexto da explicação. O educador é, no fundo, um explicador de conteúdos.

Esta é, na verdade, a concepção tradicional de educação, há muito presente difusamente em toda a sociedade. [...] O mais dramático para o desenvolvimento da educação, é que é esta concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar, no país, de um modo geral. (PARO, texto inédito b, p. 1-2)

O autor demonstra ainda que o fato de que em todos os níveis de escolaridade, do ensino fundamental à pós-graduação, com educandos dos mais diferentes estádios de desenvolvimento biológico, psicológico e social, os métodos e procedimentos de ensino são basicamente os mesmos. Por exemplo, em uma aula típica do primeiro ano do ensino fundamental ou no curso de doutorado, ocorre a vigência da mesma forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos sentados a sua frente e confinados em uma sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diárias. Essa constatação confirma a forma anticientífica de educação que está presente no cotidiano do trabalho escolar. (PARO, texto inédito b, p. 2)

Mas o autor segue demonstrando que o mais problemático é que, orientada por uma concepção de educação do senso comum, que se pauta na mera transmissão de conhecimentos, os objetivos da escola têm sido muito pouco ambiciosos, restringindo-se apenas a isso: passar conhecimentos e informações. Ao fazer isso, a escola:

Renuncia à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade, ao deixar de lado todos os demais componentes culturais: valores, arte, ciência, filosofia, crenças, etc. O mais grave é que o problema não se reduz à pequenez do objetivo, mas inclui também o fato amplamente constatado de que, por pretender apenas isso, nem isso consegue realizar, visto que mesmo os conhecimentos e informações exigem, para serem assimilados e incorporados à personalidade do aprendiz, o envolvimento de outras dimensões culturais dessa personalidade, não considerados pela escola tradicional. (PARO, texto inédito b, p. 13)

Para os fins deste trabalho é preciso tomar esse conceito mais rigoroso de educação como apropriação da cultura em sua inteireza (que envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza), e não apenas parte dela, como faz o pensamento tradicional. (PARO, texto inédito b, p. 2)

Tomando a educação como um processo de “atualização histórico-cultural” (PARO, 2001a, p. 35) com vistas à emancipação humana, e, sendo a escola o espaço formal da sociedade cuja atribuição consiste precisamente em propiciar as condições para a “atualização histórico-cultural”, se depreende que o trabalho docente é o exercício da atividade cuja finalidade consiste em promover essa “atualização histórico-cultural” do educando, enquanto processo de formação humana, com vistas à sua emancipação.

Ao cunhar o conceito de educação enquanto processo de “atualização histórico-cultural”, que extrapola a mera transmissão de informações, Vitor Paro demonstra que é por meio dessa apropriação da cultura (entendida em sentido amplo), que

Cada um de nós construímos nossa própria personalidade humano-histórica e nos diferenciamos da mera natureza. E isso não se dá espontaneamente, naturalmente, mas como resultado de um complexo processo que precisa ser conhecido cientificamente, se quisermos proporcionar sua ocorrência. (PARO, 2004)

A educação escolar é então um processo que contempla a formação da personalidade humana, um processo obrigatoriamente perpassado pela transmissão de valores, de cultura, ao mesmo tempo em que promove a transmissão do conteúdo curricular programático. Não se trata portanto de mera atualização de conhecimentos e informações, como acredita o senso comum, mas da apropriação da cultura em toda a sua complexidade.

Note-se que esta não é apenas uma diferença de grau, ou de quantidade, mas uma diferença qualitativa. Segundo Paro, a educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-cultural.

Como cada ser humano nasce puramente natural, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente.

Em uma educação emancipadora, o educando deve ser tomado em sua possibilidade objetiva de constituir-se como sujeito da ação, pois que o homem “como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de autor, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-histórica.” (PARO, 2001a, p. 36)

Na educação, como em qualquer trabalho, “os meios não podem contrariar os fins” (PARO, 2001b, p. 49). Sendo assim, somente a partir do fim emancipatório estabelecido é que pode ser possível à atividade educativa elevar o homem à condição de sujeito.

Para os fins deste trabalho, tomo como orientadora do objetivo da educação em geral e da educação escolar na sociedade, sua perspectiva como atividade que propicie a formação do homem na condição de sujeito da história. Para isso, é insuficiente tomar a função da escola na sociedade como mero espaço de instrução.

Ao apresentar as bases do pensamento de Theodor W. Adorno no livro “Educação e Emancipação”, Wolfgang Leo Maar demonstra como, ao contrário de conduzir à emancipação, a formação cultural pode conduzir à barbárie, sendo o nazismo o exemplo acabado desse componente de dominação da educação.<sup>24</sup> No capitalismo tardio de nossa época, ocorre um embaralhamento dos referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. Assim sendo, a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo, como uma “semiformação”, que constitui a base social de uma estrutura de dominação, que favorece o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente. (LEO MAAR, 2003, p. 15-23)

Leo Maar demonstra, ainda seguindo o raciocínio de Adorno, que, no interior de uma sociedade burguesa, só há sentido numa educação para a emancipação, se for resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente, responsável pela desumanização:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (LEO MAAR, 2003, p. 27)

Na continuidade do desenvolvimento de seu pensamento, Leo Maar demonstra o caráter potencialmente reacionário de uma educação que se pretenda meramente instrucional, já que não há conteúdo neutro, pois todo conteúdo é ensinado de uma determinada forma e argumenta que a recuperação da experiência formativa, a favor do “esclarecimento”, para tomar a expressão utilizada por Adorno e Max Horkheimer, permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade

---

<sup>24</sup> Por barbárie Adorno compreende a situação na qual, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir.” (ADORNO, 2003, p. 155).

instrumental impõe: “Esta não seria simplesmente uma necessidade ‘intelectual’, ou ‘cultural’, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência.” (LEO MAAR, 2003, p. 27)

Numa referência direta ao iluminismo, que se efetivou a partir do esgotamento das formas de esclarecimento da Idade Média baseadas no mito, na metafísica e na teologia, substituindo-as pelo uso correto da razão, do saber, do conhecimento, da própria capacidade humana para resolver suas necessidades, medos e desejos, Adorno e Horkheimer tomam a expressão “esclarecimento” para, agora, diante de um “desencantamento do mundo”, construírem uma crítica rigorosa à razão moderna.

Sendo assim, a capacidade de conhecimento, domínio e uso da natureza, produzidos pelo homem a partir do iluminismo, a razão que poderia livrá-lo do mito, que deveria conduzi-lo fora de sua menoridade, transformou-se novamente em mito, na medida em que, colocando-se por inteiro a serviço da exploração da natureza e do homem, transformou-se em um novo encantamento. Trata-se portanto da radicalização da angústia mítica. É um movimento de desilusão para com a possibilidade de que a racionalidade humana contemporânea leve ao esclarecimento, ao contrário da posição otimista que orientou o esclarecimento do período iluminista.

Assim, Adorno segue tecendo a seguinte reflexão: se, no período em que viveu Kant, foi-lhe possível afirmar que não se estava vivendo uma época esclarecida, mas certamente em uma época de esclarecimento, hoje, passados mais de dois séculos que Kant elaborou esta observação acerca do mundo em que vivia, Adorno mostra que se tornou muito questionável afirmar, como Kant, que vivemos numa época de esclarecimento. Isso em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja em um sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural<sup>25</sup>.

Para recuperar a experiência formativa a favor do “esclarecimento” e como contraposição ao crescente processo de barbarização que toma lugar atualmente no mundo, a educação pensada por Adorno não se propõe como um processo de modelagem de pessoas e tampouco de mera transmissão de conhecimentos, cuja característica é de “coisa morta”, já

---

<sup>25</sup> Indústria cultural é uma expressão cunhada por Adorno e Horkheimer, em 1947, no ensaio “Indústria Cultural: iluminismo como sedução das massas”, que foi publicado no Brasil no livro “Dialética do esclarecimento” pela Editora Zahar, em 1985. O conceito de Indústria Cultural refere-se a uma forma própria pela qual a produção artística e cultural é organizada, lançada e consumida, no contexto das relações sociais capitalistas, quando assumem a forma de mercadoria. Indústria cultural não se confunde de forma nenhuma com “Cultura de massas” ou “Cultura popular”.

que essa passividade aparentemente inofensiva constitui uma forma de barbárie. Sendo assim, Adorno (2003, p. 141) apresenta sua concepção de educação emancipatória enquanto “produção de uma consciência verdadeira”, uma “exigência política” para os que concordam que desbarbarizar é a tarefa mais urgente da educação hoje em dia.

Em contraposição à educação emancipadora, Adorno denomina como educação não-emancipadora aquela que contribui para a barbarização da sociedade.

Utilizando-se de outra terminologia, Paulo Freire igualmente propõe uma educação emancipadora pela via da educação popular, denominando-a “pedagogia crítica radical libertadora” (2000, p. 43), ou somente “pedagogia crítica” (2000, p. 115), ao defender que uma das primordiais tarefas dessa pedagogia é

trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. (FREIRE, 2000, p. 43)

Ao educador que procura desenvolver a pedagogia crítica, Paulo Freire denomina “educador crítico” ou ainda “educador progressista” (2000, p. 44) e, na seqüência, alerta para os riscos de uma educação que se proponha meramente à instrução, distinguindo “treinamento” de “formação”, defendendo uma formação técnico-científica, alertando que o papel de um educador crítico ou progressista não se encerra no ensino, não importando que seja ele o mais competente possível na área de conhecimento que ensina. Alerta ainda para a necessidade de uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 43)

É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que aí está porque o que está aí é o que deve estar. (FREIRE, 2000, p. 44)

No mesmo sentido, Emir Sader ao prefaciar o livro “A educação para além do capital”, de István Mészáros, lança a pergunta: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2005, p. 17)

A esse respeito, Mészáros (2005, p. 44) mostra que se torna dispendioso e, em certa medida, desnecessário ao sistema capitalista disciplinar somente pela força a população em geral (leiam-se trabalhadores) às regras do sistema em questão. Por isso, e dado o grau de importância que tomou a indústria cultural atualmente, o capitalismo utiliza-se da educação para “internalizar” formas de conduta adequadas à reprodução do modo de produção capitalista.

É preciso abrir um parêntese nessa discussão de Mészáros a respeito da relação entre a utilização da coerção e da “internalização” de determinadas formas de conduta para a reprodução da sociedade capitalista, e remetê-la a Antonio Gramsci, que a fez anteriormente, denominando-a e caracterizando-a de “relação entre coerção e consenso” na sociedade contemporânea. Correspondente ao que Mészáros denomina “internalização”, Gramsci denomina obtenção do “consenso”.

Com base no pensamento de Marx, Gramsci denomina de “bloco histórico” o conjunto das relações sociais de produção formado pela estrutura e as superestruturas. (GRAMSCI, 1989, p. 52)

O conjunto das relações de produção forma a estrutura econômica de um determinado modelo de sociedade, as quais os homens estabelecem, na produção social de sua vida e que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas.

Em termos gerais, pode-se dizer que a isso Marx denomina a **estrutura** econômica da sociedade, “a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.” (MARX, s/d a, p. 301) A estrutura também pode ser denominada base ou infra-estrutura. Já a **superestrutura** diz respeito às representações políticas, jurídicas e ideológicas da estrutura.<sup>26</sup>

Nas superestruturas, Gramsci distingue duas esferas as quais denomina: “sociedade civil” e “sociedade política”. Esta última designa precisamente o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato da força: os aparelhos coercitivos do Estado. Mas, é no conceito de sociedade civil que está a grande contribuição introduzida por Gramsci, quando amplia o conceito marxista de Estado.

O conceito de Estado desenvolvido por Gramsci designa mais precisamente o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração ou difusão de valores simbólicos e de ideologias. (COUTINHO, 1994, p. 53 e 54)

---

<sup>26</sup> Para uma leitura mais detalhada a respeito da definição e relação entre a estrutura e a superestrutura ver Marx (s/d a); Marx e Engels (1999) e Gramsci (1989).

Note-se que foi possível a Gramsci, considerando o momento histórico em que viveu, no qual já estavam bastante desenvolvidas as características do Estado moderno perceber que

A estrutura do próprio Estado ganha nova complexidade, na medida em que este deixa de agir apenas com base na coerção e passa a incluir e a dar importância crescente aos elementos de persuasão. [...] Esta noção constitui uma ampliação do conceito de Estado em sentido estrito, na medida em que não ignora as funções coercitivas presentes em todo tipo de Estado, acrescentando-lhes, porém, as funções que são próprias da sociedade civil. (PARO, 1986, p. 85)

Poder-se-ia dizer então que, na sociedade atual, devido a um maior grau de socialização da política, fortalece-se a sociedade civil e os mecanismos de obtenção do consenso e utiliza-se menos, ou torna-se mais sutil, o uso da coerção da sociedade política, própria dos regimes tidos como autoritários. “Embora cada uma dessas duas esferas da superestrutura [sociedade civil e sociedade política] possua função e materialidade próprias, elas existem em permanente inter-relacionamento, não se registrando, na prática, uma nítida separação entre ambas.” (PARO, 1986, p. 84)

Levando-se em consideração a ampliação do movimento de busca do consenso e um uso mais sutil ou sofisticado da força da coerção é que as classes dominantes, percebendo que já não podem mais dominar pela simples coerção, como quase sempre o fizeram no passado, vêm tentando obter consenso e legitimação para o seu projeto de sociedade.

Após esse breve esclarecimento conceitual à respeito da utilização da coerção e do consenso no processo de reprodução da sociedade atual, pode-se retomar as reflexões de Mészáros sobre educação:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44)

O entendimento de Mészáros acerca do que seja um sentido amplo de educação já é apresentado a partir das epígrafes do livro, as quais extraiu de Paracelso e de José Martí, quando esses demonstram que a aprendizagem é a nossa própria vida, da juventude até a morte e que ninguém passa dez horas sem nada aprender. Assim, Mészáros distingue educação, que é um processo que ocorre durante toda a vida do ser humano, de educação escolar, que ele denomina “estrutura educacional formal”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53)

Em tempos em que o consenso parece ser utilizado com maior intensidade do que a coerção (na concepção gramsciana dessas expressões), é preciso compreender a relevância que toma o processo formativo. Porém, Mészáros lembra que as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de “internalização”, mas apenas uma parte e que apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrar o homem dessa grave e paralisante situação. (ibid, 2005, p. 44-45)

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45)

A partir desse entendimento, Mészáros não propõe uma mudança (reforma) no sistema educacional formal, mas sim, uma intervenção mais ampla, no plano da essência e não da forma, utilizando a possibilidade emancipadora da educação compreendida como um processo que perpassa por toda a vida do ser humano,

já que o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005, p. 65)

Sem cair em um dos dois reducionismo, seja o econômico ou aquele que representa a autonomização da superestrutura com relação à estrutura econômica, é preciso aqui enfatizar que a relação entre esses dois aspectos na organização social capitalista não é tão simples assim, já que o movimento da história não é linear, e, às vezes, a produção material se desenvolve de forma desigual com relação à produção artística, jurídica, etc.

A superestrutura não é determinante das relações de produção na sociedade capitalista. O determinante econômico é preponderante no estabelecimento das relações de produção e no modo pelo qual é assegurada a subsistência numa dada sociedade. Mas isso não quer dizer

que a superestrutura é um reflexo passivo, nem mesmo que ela é autônoma, mas dotada de certa eficácia própria, que pode variar em cada momento histórico.

Atualmente, dado o grau de desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, da microeletrônica, dentre outros fatores, que fazem com que cada ser humano seja abordado centenas de vezes ao dia pelos mecanismos de informação e formação, a superestrutura tomou maior importância no que diz respeito ao seu papel e sua força no processo de manutenção das relações capitalistas, do que em momentos históricos anteriores, nos quais os sistemas de comunicação não possuíam a intensidade e diversidade atuais.

Levando isso em consideração, Mészáros segue salientando que, por maiores que sejam as soluções formais, mesmo que sacramentadas pela lei, elas podem ser invertidas desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro orientador da sociedade. Desafiar o sistema capitalista por meio de reformas formais, mudanças institucionais no sistema educacional, é submeter-se a um fracasso antecipadamente sabido. (2005, p. 47)

É preciso enfatizar aqui a relação parte/totalidade da educação e mesmo da educação escolar com a sociedade em geral. Ou seja, a educação, *per se*, não é capaz de transformar a realidade. No entanto, ela contém os mesmos elementos da realidade social mais ampla. Ela é um componente da realidade social mais ampla, contendo em si, guardada a sua especificidade, as mesmas tensões havidas por conta das relações de poder, alienação e luta hegemônica. Por isso, faz sentido dizer que a educação, sobretudo a educação escolar, não é capaz sozinha de mudar a realidade como um todo. Contribui para isso, mas uma mudança na educação sem uma correspondente mudança na sociedade em geral está fadada ao fracasso. A educação não é o processo revolucionário, mas pode ser um dos processos revolucionários da história.

Absolutamente coerente com esses pressupostos, Mészáros além de demonstrar que a mudança não pode ser apenas *formal*, mas sim *essencial*, apresenta a necessidade urgente de uma atividade de “*contra-internalização*”, que não se esgote na negação, mas em uma abordagem educacional que leve em consideração a totalidade das práticas político-educacionais-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora, uma contraconsciência estrategicamente concebida como alternativa à “*internalização*”. No entanto, esta tarefa é demasiado grande para a educação formal e impossível de se realizar sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação mais abrangentes.

Mészáros também propõe a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizadora, desafios que são apresentados de forma indissociável pelo autor,

que tem como premissa a articulação de trabalho e educação como sustentáculo de outra ordem social, pois ambos, universalizados e autônomos, são condição necessária para uma sociedade não alienada e auto-gestionada.

Um outro autor que considera esse tema sob a mesma perspectiva é Paul Lengrand, quando considera que o processo de transformação é perene e que a “a educação do homem não termina com o fim da escolaridade, seja ao nível primário, secundário ou universitário, mas decorre durante toda a sua vida” (LENGRAND, 1971, p. 30), fazendo-se necessária e adequada a compreensão de inconclusão do processo educativo, o que leva também à perspectiva de educação permanente.

O autor enfatiza, ao falar de educação permanente, que “não se pode falar duma idade de educação; a educação é com efeito uma maneira de viver, uma maneira de estar no mundo e, mais especificamente, uma maneira de estar atento ao mundo.” (LENGRAND, 1971, p. 36) Desse modo, é preciso repensar a concepção de educação que orienta uma sociedade e, por conseqüência, um sistema educacional, cindido em duas partes: a primeira delas que tem a função de habilitar o futuro adulto com tudo o que ele possa vir necessitar para o decurso de toda a sua existência e a segunda, na qual o adulto deva desfrutar da formação e conhecimento acumulados na primeira fase.

Em uma sociedade que não separe educação e trabalho, como duas fases distintas na vida do ser humano, a educação formal deverá tratar menos de ensinar matérias, por exemplo, do que de fornecer ao futuro adulto instrumentos de expressão e comunicação de que virá a ter necessidade durante a vida. A atenção maior deverá incidir sobre o domínio da linguagem, o desenvolvimento das capacidades de atenção e de observação e o hábito de trabalhar em equipe. (LENGRAND, 1971)

Uma outra conseqüência dessa mudança de concepção é o atenuante da noção de fracasso e de êxito. No sistema educacional atual, marcado por ritos de iniciação, conclusão, exames, diplomas, o êxito e o fracasso são seus componentes fundantes. Em uma perspectiva de educação permanente, em vez de centrar-se naquilo que atualmente é tido como fracasso e sucesso, dever-se-ia auxiliar as pessoas a viver o risco e fazer com que o considerassem como mais uma das possibilidades do homem e não como elemento nocivo. “Tal atitude só será possível quando as ciências não forem apenas matérias de programa mas quando todo o ensino, nos seus métodos e comportamentos, for imbuído do espírito científico.” (LENGRAND, 1971, p. 43)

Sabendo-se que não existe neutralidade científica, faz-se necessário pensar nos fins de uma educação permanente, o que reflete uma intencionalidade, uma perspectiva política e não

apenas científica para que possa haver de fato a emancipação. Esse parece ser um limite no pensamento de Lengrand quando deposita na necessária cientificidade da educação formal, o fator que possa promover a mudança de uma sociedade cindida para uma sociedade que tome a educação enquanto processo permanente.

Fora isso, apresenta-se no texto de Lengrand uma similaridade com o texto de Paulo Freire, no que diz respeito à idéia de inacabamento do homem e conseqüentemente da perspectiva de educação para toda a vida.<sup>27</sup>

Em diversos textos<sup>28</sup> Paulo Freire apresenta claramente que pensar a educação enquanto processo que perdura por toda a vida do ser humano pressupõe a compreensão do “inacabamento ou a inconclusão do homem”. (FREIRE, 1993, p. 27) Essa condição de “inacabamento” obriga a pensar em uma educação permanente, a qual deverá estar subordinada aos fins estabelecidos, que poderão estar a serviço da emancipação humana, assim como a serviço da alienação, representando esta última a manutenção da ordem social estabelecida atualmente.

O estado de inconclusão do homem permite afirmar sua possibilidade histórica de estar no mundo a serviço da emancipação humana ou do seu contrário e, a partir da conceituação de Gramsci, Adorno, Mészáros, Lengrand, Paulo Freire e de Vitor Paro, até aqui explicitadas, o que estou tentando demonstrar é que todos apresentam elementos para a defesa da educação a favor da emancipação humana.

Partindo da premissa de que os meios não podem contrariar os fins, ou que “meios inadequados podem desvirtuar os fins ou comprometer o seu alcance” (PARO, 2001b, p. 49), pode-se dizer que os meios a partir dos quais se desenvolve o processo de aprendizagem<sup>29</sup>, devem ser escolhidos e desenvolvidos de forma a propiciar um processo de aprendizagem que tome o educando sempre na condição de sujeito e não de objeto, já que essa é a finalidade da educação emancipatória. “Não sendo o fim da educação, mas sua mediação, o processo pedagógico só pode considerar-se bem sucedido se logrou o alcance dos objetivos.” (PARO, 2001a, p. 37)

Se a educação não é necessariamente um fator de emancipação humana, então não se trata tão-somente do uso adequado de metodologias com o objetivo de transmitir determinados conteúdos curriculares. Trata-se da seleção e organização intencional de

---

<sup>27</sup> Lengrand, como Paulo Freire, sempre esteve envolvido com a questão da educação popular.

<sup>28</sup> Acerca da concepção de “inacabamento” do homem em Paulo Freire, ver por exemplo: *Pedagogia do oprimido* (1974) e *Educação e mudança* (1993).

<sup>29</sup> Na educação, os meios a partir dos quais se desenvolve o processo de aprendizagem é a forma de ensinar, que é o conteúdo próprio da didática.

conteúdos e metodologias, que se sabe não são transmitidos de forma neutra, mas permeados por valores, que são a tradução de uma determinada concepção de sociedade, de homem e de função da escola na sociedade. Por isso é que faz sentido dizer que o professor ensina tanto pelas suas palavras quanto pelas suas ações.

Tomando a avaliação escolar (um dos componentes do processo pedagógico) para exemplificar tal situação, parece claro que de nada adianta um professor dizer que seu trabalho é orientado pela perspectiva da emancipação humana, se no processo de avaliação de seus alunos o faz de maneira autoritária; se na relação professor-aluno, ridiculariza seus educandos ou os trata numa condição de inferiorização, pois que “a assunção do educando como sujeito deve conduzir à consideração de que os métodos avaliativos não podem violar essa condição sob pena de tomar o aluno apenas como objeto.” (PARO, 2001a, p. 37)

A ação educativa tomada em seu sentido emancipatório e por conseguinte com a finalidade de “contra-internalização”, nos termos de Mészáros, ou de “desbarbarizar”, nos termos de Adorno, só ocorre quando o educador relaciona forma e conteúdo escolar permeados pelo objetivo de levar o aluno a ser sujeito de suas próprias ações, da própria história, na vida em sociedade. Fora disso, a ação pedagógica ao invés de estar a serviço da formação humana, estará a serviço da deformação ou conformação humana, transformando o homem em objeto da ação de outros.

Sendo assim, não é preciso repetir aqui o esforço empreendido e bem sucedido de grande parte da produção científica da Educação, Sociologia, História, Economia e Política, quando demonstra que a educação pode estar e esteve muitas vezes a serviço da reprodução das relações de dominação vigentes, tanto na sociedade capitalista como em modelos anteriores de organização social.<sup>30</sup>

A partir dessas considerações, pode-se depreender que um sistema de educação com finalidade emancipatória deve ser único, pensado e construído enquanto educação popular, sem tolerância para propostas elitistas, cujo objetivo é manter ou aumentar a diferença entre o anão e o gigante, nos termos da metáfora de Rousseau. E o trabalho docente progressista, correspondente a um processo educacional crítico radical libertador, é uma ação essencialmente humanista e humanizadora, que tem o objetivo de promover a emancipação “intelectual e moral” (GRAMSCI, 1989) de toda a população e não apenas de parte dela, não se resumindo, portanto, em uma missão de ajuda movida pela compaixão às camadas mais

---

<sup>30</sup> A esse respeito ver, por exemplo, a conceituação dos Aparelhos Ideológicos do Estado em Althusser (1999 e 2001). Ver também Foucault (2003).

pobres da população. Ou seja, não se confunde com e não se restringe a uma ação humanitária.

## **CAPÍTULO 2 - O TRABALHO VOLUNTÁRIO, A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EMPRESA (RSE) E O PROJETO “AMIGOS DA ESCOLA”**

Neste capítulo serão demonstradas as modificações no formato do trabalho voluntário, que possuía certa vinculação com a filantropia e a caridade cristã, na oferta de serviços sociais do período colonial até a chamada Velha República. A partir da 2ª República começa a ocorrer uma tentativa de universalização de um sistema público de proteção social, quando o trabalho voluntário nessa área passa a ser de certa forma rejeitado. Atualmente tem ocorrido uma desarticulação desse ensaio de sistema social público, que sequer chegou a ser efetivamente implementado no Brasil, adquirindo o trabalho voluntário nesse novo momento características privadas e de laicidade, quando vinculado às ações de RSE.

Nos últimos anos foram criadas diretrizes de organismos mundiais (como a ONU por exemplo) e também legislação nacional estimulando, legitimando, viabilizando e amparando a utilização do trabalho voluntário no atendimento de serviços sociais. Percebe-se também nessa fase um processo de refilantropização do atendimento social. Há ainda a constatação de que o desenvolvimento de ações de RSE traz inúmeras vantagens para as empresas que as desenvolvem como: melhoria de sua imagem e de seus produtos; aumento das vendas e do respectivo lucro; maior envolvimento dos funcionários com a empresa; melhoria da relação de pertencimento desses mesmos funcionários com a empresa, o que propicia a redução dos conflitos entre capital e trabalho; redução dos problemas sociais em seu entorno; vantagens fiscais.

Assim, o desenvolvimento de atividades sociais voluntárias passa a compor o perfil da empregabilidade, assumindo a condição de exigência do mercado de trabalho para aqueles que pretendem obter um emprego ou para aqueles que esperam manter-se no posto de trabalho para o qual já está contratado. Por compor explicita ou subliminarmente o conjunto de atribuições do trabalhador e as condições da relação de venda da força individual de trabalho na sociedade capitalista, o trabalho voluntário ligado à RSE torna-se portanto involuntário, coercitivo ao trabalhador.

A educação é a área privilegiada pelas empresas para desenvolver suas ações de Responsabilidade Social. Isso porque elas fogem do rótulo de que suas ações possam ter caráter assistencialista, de manutenção do indivíduo na condição de dependência da ajuda do outro, e a educação, enquanto processo formativo e que atua sobretudo no preparo das novas gerações, confere às ações de RSE um caráter de promoção da auto-sustentabilidade social.

Por último, as reflexões contidas neste capítulo servirão para demonstrar que as empresas escolhem bolsões de pobreza para desenvolver suas ações de Responsabilidade Social, como uma das medidas para atenuar a tensão social decorrente da miséria causada pelo desemprego estrutural havido atualmente na sociedade capitalista, na fase da “acumulação flexível”.

## **2.1- Trabalho voluntário: conceituação.**

Trabalho é uma “atividade orientada a um fim”, conforme já visto anteriormente, e, voluntário um adjetivo da atividade que é realizada de forma espontânea, que não é forçada, que depende da vontade da pessoa que a realiza. (HOUAISS, 2006).

Em termos mundiais, a Organização das Nações Unidas (ONU) define que “voluntário é o jovem ou adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte de seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não de bem-estar-social, ou outros campos.” (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 63)

Expressão das ações e políticas nacionais, o Programa Voluntários, do Conselho da Comunidade Solidária, lançado em 1997, define que “o voluntário é o cidadão que, motivado pelos valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário.” (LANDIM e SCALON, 2000, p. 11)

Essas são conceituações recentes, mas há que se considerar que, para chegar até elas, por se constituir em uma atividade humana, portanto histórica, o trabalho voluntário apresentou variações em sua natureza e forma de desenvolvimento, de acordo com cada época, região e cultura. Antes de assumir o caráter laico e privado que essas conceituações demonstram, o trabalho voluntário esteve muito ligado à caridade cristã.

Em geral, os movimentos religiosos difundem a caridade, a doação ao próximo, buscando a elevação do ser pela mediação das boas ações, da penitência e da benevolência. Na cultura ocidental, o trabalho voluntário tem certa inspiração na caridade cristã, seja ela católica ou protestante, que assume, no primeiro caso, a característica de um ato de dar sem esperar receber algo em troca e, no segundo caso, a característica de um ato de dar, porém, na medida em que gere benefícios e resolva os próprios problemas de quem está dando.

(SILVEIRA, 2002a, p. 157) Ressalte-se que essa relação entre a origem do trabalho voluntário e a caridade cristã na cultura ocidental não é geral e tampouco homogênea, sobretudo quando se trata das diferentes formas incorporadas pela tradição católica e protestante. De fato, deve-se relativizar a incorporação dessas tradições, que não ocorre de forma direta, mas não se pode negá-la por completo.

A filantropia e a caridade na cultura católica eram valores privados, regulados por um código de ações rígidas, perpétuo e imutável. Embora a caridade fosse praticada, o enfoque assumido era o de que a virtude estava em dar e não em receber, classificando o doador como uma pessoa virtuosa, independente dos efeitos e da importância de sua ação. Com base nesse enfoque, o que importava era o ato de dar, não sendo observado se a ação teria como consequência benefícios aos que a recebiam. (COELHO, 1999; Cf. SILVEIRA, 2002b)

Já na cultura protestante, a preocupação com a solução dos problemas e busca de melhorias na qualidade de vida da comunidade passaram a ser a base da filantropia, que não era mais vista como simples caridade. Para a população dessas comunidades não importava somente o ato de dar, mas gerar benefícios e resolver seus próprios problemas. Percebe-se então uma significativa diferença na natureza da filantropia praticada na tradição católica e na protestante: da “salvação das almas” para a preocupação com o benefício gerado (COELHO, 1999; Cf. SILVEIRA, 2002b). Dito em outros termos: da dádiva à reciprocidade, como fatores que motivam ou pelos menos influenciam, a prática da caridade.

Não se trata defender a assertiva da forma cristã-católica no trato da questão da caridade, como se nela estivesse presente uma “santidade” de princípios, mas de constatar uma diferença no trato da questão da caridade entre a forma cristã-católica e a cristã-protestante, passando essa última a gozar de certa prosperidade há pelo menos um século, se comparada com períodos anteriores.

Também não se objetiva aqui descobrir uma relação de causa e consequência entre a pertença a uma confissão religiosa e determinados fenômenos econômicos. Ou seja, para os efeitos deste estudo, não importa se o fato de pertencer a uma determinada religião produz reflexos econômicos na vida de uma pessoa ou grupo social ou se a condição econômica é que o conduz a determinadas opções religiosas.

Max Weber detectou há cem anos o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e dos ocupantes de postos de direção na economia moderna. Não coincidentemente, a natureza do trabalho voluntário estimulado e desenvolvido atualmente – quando passa a vincular-se à RSE – configura-se com características da caridade protestante e não mais católica, parecendo pretender resolver um problema imediato: a tensão social geral

causada pela pobreza que a sociedade capitalista produz e também os problemas pontuais dessa mesma natureza no entorno de cada empresa em específico.

Weber indica certa relação entre a cultura protestante e a propriedade ou direção do capital a partir de determinada fase do desenvolvimento da sociedade capitalista. Essa reflexão interessa a este estudo por permitir estabelecer relações com a natureza do trabalho voluntário estimulado hoje, quando possui sua origem em empresas. Essa questão será retomada outras vezes no decorrer do trabalho.

No Brasil – que possui uma formação social particularmente frágil quanto a componentes cívicos<sup>31</sup>, aliado ao fato das fronteiras entre o público, o privado e o religioso serem pouco nítidas, devido à natureza e especificidade da forma em que foi colonizado – a origem do trabalho voluntário está fortemente vinculada à caridade e à doação, mais especificamente à caridade cristã, desenvolvida, em geral, no domínio do privado ou individual e mais ligado ao assistencialismo. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 13-19)

Jairton Silveira (2002a, 2002b) e Cecília Zione (2006), dentre outros, citam a fundação do primeiro hospital no Brasil, a Santa Casa de Misericórdia de Santos, em 1543, como um marco no que diz respeito ao início do movimento de caráter assistencialista no país. No entanto, pode-se remontar inclusive à Companhia de Jesus, no princípio da colonização do Brasil, cuja atuação, mesmo que tivesse também outros objetivos, resguardava um caráter de doação e caridade cristã.

Do Séc. XVI até o Séc. XIX, o trabalho voluntário no Brasil manteve esse caráter assistencialista, muito ligado à igreja católica, à caridade e à fé cristã, na qual a virtude está no ato de dar sem esperar algo em troca.

Já a partir do Séc. XIX, a perspectiva de benemerência empregada ao trabalho voluntário deu ao mesmo um caráter mais formal, diversificando a natureza das instituições que a praticava. Pode-se aqui citar educandários, as instituições religiosas, de saúde, de atendimento a imigrantes, dentre outras pessoas necessitadas. Esse trabalho esteve muito ligado às damas caridosas, inserido em um contexto social paternalista, rigoroso e excludente, constituindo-se um “voluntariado de benemerência” essencialmente feminino, incipiente e moralizador. (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, 2000; Cf. SILVEIRA, 2002b)

Naquela época, os problemas sociais eram considerados “desvios” da ordem dominante e atribuídos a indivíduos em “desgraça”. Entendia-se que os “destituídos” não haviam tido a oportunidade de integrar-se à sociedade e necessitavam da

---

<sup>31</sup> Aqui a referência é quanto à fragilidade do sentimento de pertencimento da população em geral com a nação.

caridade organizada para alterar sua situação. Assim, as famílias abastadas concretizavam suas boas intenções distribuindo seus excedentes aos necessitados, fazendo isso conforme suas convicções e ações, salientando as “vantagens” da integração plena dentro de um modelo de vida considerado “normal”. (DAL RIO, 2004, p. 69-70)

A fase da 2ª República inicia a implantação de um sistema público de serviços sociais, que passa a mudar o enfoque dado ao trabalho voluntário, questionando-o politicamente, passando o atendimento que era feito na condição de caridade, vinculado à religião, para a condição de direito de cada cidadão. Esse movimento laiciza o atendimento, que passa a se ampliar na forma de serviço social.

Ressalte-se que a igreja ainda continuou e continua a promover a caridade, mas o atendimento majoritário de serviços sociais passa a ocorrer, a partir desse período, por conta do poder público.

O Estado de Bem-Estar do pós-guerra continua a propugnar pela solução das questões sociais pelo Estado, por meio de políticas de assistência pública, financiadas pela contribuição dos setores produtivos. Era uma resposta à insegurança dos trabalhadores e uma opção de controle social, esperando impedir ou esvaziar protestos de dimensões incontroláveis em uma sociedade recém-saída de um período de guerras. (DAL RIO, 2004, p. 70)

Com o processo de esgotamento do Estado de Bem-Estar Social no final do Séc. XX (que sequer chegou a se desenvolver efetivamente no Brasil), ocorre o fortalecimento do novo liberalismo, respectivo ao que se convencionou chamar “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), que desenvolve a crítica ao Estado centralizado, passando a identificá-lo com o burocratismo e a ineficiência; ao passo que a sociedade civil, pensada como esfera do livre mercado, passa a ser exaltada como a melhor alternativa ao Estado ineficiente. Nesse contexto, a sociedade civil, ressignificada, atua na perspectiva de atenuar as tensões sociais e, por conseguinte, a luta de classes. (LEHER, 2001, p. 158-164)

Ao modelo da acumulação flexível corresponde um estado mínimo em termos de investimentos sociais. Por essa razão passa a ser estimulado “um voluntariado que preencheu as lacunas deixadas pelo Estado e se esforçou por diminuir as necessidades daqueles que ficaram à margem do sistema – ou perversamente inseridos, mas sem questionar essa consequência da economia de mercado, foco norteador das posturas neoliberais.” (DAL RIO, 2004, p. 71)

Nesse contexto, flexibilização passou a ser prioridade dos governos que necessitariam reduzir gastos, repassando as atividades que eram consideradas atribuições do Estado (ofertadas de forma sistêmica, ancoradas no princípio da igualdade) para ONGs de todo tipo

como cooperativas, fundações, associações. Essas ONGs conseguem manter a oferta daquelas atividades por um montante menor de recurso financeiro, à custa da desregulamentação do serviço público, da precarização das condições de trabalho e de remuneração do servidor público, em função do quadro de redução progressiva dos postos de trabalho que, além do desempregar, empurra os salários para baixo.

Como decorrência dessa situação, o Estado diminui seu tamanho e abrangência, flexibilizando e desregulamentando a oferta sistêmica de serviços sociais, substituindo-os por atividades pontuais, focadas na redução da pobreza, portanto, abandonando o princípio da igualdade.

Mónica Beatriz Galiano Corullón e Barnabé Medeiros Filho, no livro **Voluntariado na empresa**: gestão eficiente da participação cidadã, que se anuncia como um guia para a implantação de Programas de Voluntariado, fazem uma análise de conjuntura que explica o crescimento de um movimento mundial a favor do voluntariado, atestando como seus determinantes, dentre outros, a redução de investimentos sociais dos governos e a ampliação dos problemas como o desemprego, a miséria e a violência. (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 33-34)

Esses fatores, segundo as autoras, obrigam uma redefinição de funções: “As empresas, atualmente as grandes detentoras do poder e do patrimônio de conhecimentos, precisam atuar diretamente sobre a realidade ajudando a desarmar essa bomba social que, em última instância, é uma ameaça a elas próprias.” (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 34)

Em primeiro lugar, há que se observar a força que as autoras imputam à empresa na atualidade. Em segundo, note-se que elas admitem como motivo determinante nesse abrupto crescimento de um movimento mundial a favor do voluntariado a preocupação com a sobrevivência da própria empresa, uma vez que a situação de miséria social pode pôr em riscos seus negócios.

Concluem as autoras:

Não se trata de substituir ou se sobrepor ao papel do Estado e sim de com ele construir um novo pacto, que passa pelo oferecimento de parcerias, mas também pela cobrança de eficácia na atuação governamental. Isso abre possibilidades e combinações infinitas para o trabalho voluntário. Com ele, pode-se atuar na elaboração, execução, monitoramento, fiscalização e avaliação de políticas públicas, sejam elas tocadas por fundos estatais, privados ou de origem mista. (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 34)

Os defensores desse novo liberalismo partem do pressuposto de que o “mercado está para ficar” e, portanto, “já que temos capitalismo, seria interessante que tivéssemos também

filantropia” (FERNANDES, 2002), buscando desenvolver o consenso em torno da idéia de que não é possível esperar que o poder público consiga resolver todas as seqüelas que a desigualdade social provoca.

Partindo da premissa de que é necessário desenvolver atividades sociais apoiadas no trabalho voluntário para atenuar a tensão social provocada pelo sistema capitalista, mantendo-o intacto, Milú Villela<sup>32</sup>, na conferência de abertura do I Congresso Brasileiro do Voluntariado assim se pronunciou:

O voluntariado não é assim, como poderia parecer à primeira vista, altruísmo desinteressado. É, isto sim, sentimento de responsabilidade social, alicerçado em pelo menos duas grandes convicções.

Por um lado, a consciência de que o interesse público não consiste apenas em dever jurídico do Estado, sendo também uma obrigação coletiva. E, por outro, a consciência de que é possível humanizar o sistema econômico, no sentido de que ele não precisa ser perverso para funcionar de modo eficiente. (VILLELA, 2002, p. 17)

Note-se que a conferencista contribui para reforçar o pensamento de que é necessário que a sociedade civil assuma solidariamente com o poder público a responsabilidade no atendimento das questões sociais. Mas um outro aspecto interessante de sua fala é o argumento de que o voluntariado não se justifica por si, mas como uma ação interessada, com vistas à “humanização do sistema econômico”, onde pode ler-se: com vistas à manutenção do sistema capitalista de produção.

Percebe-se nesse argumento a influência do modelo de caridade de origem protestante apresentado no início deste capítulo, no qual o ato de dar ocorre na medida em que gere benefícios e resolva os próprios problemas de quem está dando.

Parece curioso que alguns autores citados (como COELHO, 1999 e SILVEIRA, 2002b) utilizem os termos “trabalho voluntário” e “trabalho filantrópico” como se fossem praticamente sinônimos. Acerca dessa questão, Leilah Landim e Maria Celi Scavon, no livro/relatório de uma pesquisa coordenada por Landim acerca do tema “Doações e trabalho voluntário no Brasil”, explicam a existência no Brasil de um quiproquó entre os termos voluntariado, filantropia e benevolência, em função da tradução dos termos *bénévole* de tradição francesa e *volunteer* de utilização norte-americana. Ambos os termos evocam o mesmo sentido, porém, para além de uma questão semântica, há um esforço, uma crescente

---

<sup>32</sup> Milú Villela é psicóloga, Presidente do Comitê AIV- Ano Internacional do Voluntariado presidente do Faça Parte- Instituto Brasil Voluntário (entidade parceira do projeto “Amigos da Escola”), do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Centro de Voluntariado de São Paulo, da Associação Comunitária Despertar e embaixadora da Boa Vontade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

tendência recente em substituir o termo francês pelo de origem anglo-saxã. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 15-16)

Além disso, há de se compreender que, ao menos em tese, a filantropia também se vincula ao desenvolvimento de uma atividade social sem que haja o objetivo do lucro. Pressupõe a caridade e a benevolência.

Relacione-se a isso o fortalecimento na atualidade de um imaginário cívico de precedência da sociedade com relação ao Estado, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades sociais, imaginário este que tem sua referência peculiar no *american way of life*, conforme demonstra Landim e Scalon (2000, p. 11), concepção esta própria e articulada ao novo liberalismo.

Diante de um quadro mundial de enfraquecimento e redução da abrangência das políticas sociais ofertadas de modo sistêmico, e mais especificamente no Brasil que sequer chegou a conquistar essa condição, possuindo portanto um frágil sistema público de direitos sociais, não é difícil compreender a facilidade com que possa ocorrer aqui a aceitação da idéia de que o poder público não é capaz de suprir suas funções de oferta de serviços sociais.

Artur de Moraes Silva (2005) em sua dissertação de mestrado intitulada “Voluntariado que ‘faz a sua parte’: a falácia do combate à pobreza”, realiza análise do voluntariado no Brasil nos últimos anos, e, utilizando-se de Antonio Gramsci, o autor caracteriza a existência de “uma reforma intelectual e moral” promovida no seio da reforma do Estado Brasileiro a partir de 1990, orientada pelo neoliberalismo da social-democracia que, utilizando-se da função educadora do Estado, promove a emergência de um novo voluntariado, que contribui para aliviar os bolsões de pobreza e, por conseguinte, conservar o conjunto das relações sociais capitalista. Como recorte da pesquisa, Silva estuda especificamente a ONG “Faça Parte”, que é vinculada ao Banco Itaú e parceira do projeto “Amigos da Escola”.

Silva recorda que, a partir de 1995, na Reforma do Aparelho do Estado promovida pelo então Presidente Fernando Henrique, a educação passou para o status de “serviço público não exclusivo da burocracia estatal” (2005, p. 73). Esse foi um marco decisivo para flexibilização da obrigação do poder público com a manutenção do sistema educacional e se combina com a “cultura do voluntariado” que tem sido criada e fortalecida a partir dessa mesma reforma do Estado Brasileiro e ainda com o fato da educação ser a área majoritariamente escolhida pelas empresas, ONGs e por voluntários individuais, para o desenvolvimento de suas ações de caridade social.

As novas formas de oferta de serviços sociais desenvolvidas a partir desse contexto liberal projetam uma individualização para o que antes era tido como direito coletivo e

reforçam aí o valor das opções individuais. Enfatizam a dimensão voluntária, fruto de decisões estritamente individuais. Nesse sentido, Maria da Glória Gohn (2001, p. 95) assinala a individualização dos serviços sociais, a transferência de fundos públicos para o Terceiro Setor<sup>33</sup> que se apresenta enquanto parte de um programa de racionalização dos gastos, de busca de maior eficiência e da redução da burocracia estatal e acrescenta que tal situação altera a relação cidadão-Estado, que atendia a *sujeitos coletivos* na época em que o Estado alocava diretamente verbas para os setores sociais.

Agora (que os fundos públicos são transferidos para serem gerenciados pelo Terceiro Setor), o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de *cidadãos individuais*. Segundo a autora (GOHN, 2001), a mudança altera, portanto, a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas, organizadas e atendidas. Sendo assim, tanto quem oferta quanto quem recebe serviços sociais, atualmente, fora do âmbito do Estado, o fazem de maneira individualizada.

Sem se ater ao conceito puramente formal do que seja o “terceiro setor”, Carlos Montañó (2002) demonstra a origem e evolução desse fenômeno, assinalando sua funcionalidade ideológica e política com o movimento e as tendências das transformações do capital como um todo, particularmente no que se refere a uma nova modalidade de trato à “questão social”. Para o autor, o “terceiro setor” é um produto dessas transformações.<sup>34</sup>

O Terceiro Setor não é objeto deste trabalho. No entanto, a menção a ele deu-se em função de que, muitas vezes o Terceiro Setor desenvolve suas atividades de oferta e desenvolvimento de serviços sociais com base no trabalho voluntário. Tratam-se de atividades sociais ofertadas por ONGs e não pelo poder público, mesmo que haja financiamento público para tanto.

Por vezes apenas o trabalho dos dirigentes de projetos desenvolvidos pelas ONGs que personificam o Terceiro Setor é remunerado e a execução da atividade-fim é realizada por trabalho voluntário. Também existe a utilização de trabalho precarizado, parcial, na forma de estágios, combinados com trabalho voluntário.

---

<sup>33</sup> Entende-se por Terceiro Setor as organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental que, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato, desenvolvam ações consideradas de interesse público. (FERNANDES, 1995, 2000 e 2002) Do Terceiro Setor se diferenciam o Primeiro e Segundo Setores, que são respectivamente, o Público e o Privado.

<sup>34</sup> Carlos Montañó emprega as expressões “terceiro setor” e “questão social” sempre entre aspas e em letras minúsculas.

O Terceiro Setor não se confunde com o trabalho voluntário. Porém, parece impossível tratar do trabalho voluntário na configuração tomada atualmente sem fazer qualquer menção ao Terceiro Setor.

Referindo-se às entidades que atualmente personificam o Terceiro Setor, Gohn (2001, p. 94-95) demonstra que essas entidades atuam para incluir (no sistema econômico atual), de forma diferenciada (leia-se, de forma precária e sem direitos sociais), os excluídos pelo modelo econômico. A autora também demonstra que devido à crise econômica e o desemprego estrutural, as entidades do Terceiro Setor passam a ser espaços de referência aos grupos carentes, sendo organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, que promove a modalidade assistencial de acesso aos serviços sociais.

Considerando que o Terceiro Setor atua na maioria das vezes, com base no trabalho voluntário, parece que essa reflexão de Maria da Glória Gohn contribui para compreender as configurações que o trabalho voluntário foi tomando no crepúsculo do Séc. XX, estando ligado à reformulação do papel do Estado na sociedade, ao Terceiro Setor, à RSE e mesmo a uma nova concepção de cidadania. Dessas relações, o presente trabalho tentará se ocupar a partir de agora.

## **2.2- As configurações do trabalho voluntário a partir do final do Séc. XX.**

Pois a sociedade laicizou-se e a caridade, se está de volta, não se apresenta mais como uma virtude teológica, gesto de um fiel, de um crente. Ela, que tinha recuado na medida em que havia um pouco menos de excluídos e um pouco mais de justiça social, retorna e volta a ser necessária quando, de novo, existem cada vez mais excluídos e o Estado já não é capaz de fazer com que haja menos injustiça, menos solidões abandonadas. (GODELIER, 2001, p. 10)

De fato parece que a caridade laicizou-se. Também se diversificou com relação às tradicionais práticas assistenciais. Percebe-se ainda um outro movimento: um deslocamento de uma possibilidade de universalização de um sistema público de proteção social, passando

para o domínio privado. Um movimento de retorno à filantropia no atendimento às demandas sociais.

Maria Carmelita Yazbek constata a “desuniversalização” dos serviços sociais e a localização no campo da solidariedade, de direitos constitucionalmente afiançados. O reconhecimento desses direitos é substituído pelo dever moral de atender a pobreza. (YAZBEK, 2002, p. 281-282)

Recentes fenômenos sócio-políticos e econômicos remetem a um necessário exame do lugar que vem tomando atualmente a caridade, a doação, a filantropia e por conseqüência, o trabalho voluntário em sua relação com o desenvolvimento de serviços sociais.

Dentre esses fenômenos, podem ser elencados como determinantes desta mudança: a redefinição do papel do Estado e a predominância da lógica de mercado com suas conseqüências sociais desastrosas para a maioria das populações; o fim do socialismo real e a reorganização das sociedades do leste europeu; a crise das ideologias dos anos 60-80; a diminuição de prestígio e a desconfiança com relação às instituições político-representativas tradicionais, como partidos e sindicatos; a intensificação de afirmações, discriminações e conflitos étnicos e religiosos; as transformações no mundo do trabalho e a crise da solidariedade; o recrudescimento da chamada exclusão social, configurando-se o que, para alguns, é uma nova questão social. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 19)

Se práticas que podem ser reconhecidas e enquadradas como doação e voluntariado sempre existiram na sociedade brasileira, elas raramente se constituíram como uma questão, da forma como está sendo agora construída e levada a público—como atestam por exemplo as freqüentes matérias na mídia sobre iniciativas individuais exemplares, campanhas de doação, páginas de internet de oferta e procura de voluntários, cursos de capacitação ou promoção de “voluntariado empresarial” entre funcionários, lançamento de cartões de crédito de entidades não-governamentais, e por ai vai. (LANDIM e SCALON, 2000, p.12)

Nesse processo de redefinição do trabalho voluntário no contexto atual, Landim e Scalon (2000, p. 14), demonstram que se rebatiza a participação em movimentos sociais dos anos 70 e 80 enquanto trabalho voluntário, apontando um movimento de busca de pontos em comum entre a militância daquele período e o voluntariado atual, portanto de busca de consagração do voluntário como substituto abrangente para várias práticas, inclusive do ativista e militante. Também se anuncia que “a superação do assistencialismo é a tônica do novo padrão de voluntariado que se instalou no Brasil.” (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 26) E o recrutamento desse novo voluntarismo “não ocorre mais através de igrejas e

clubes” (SPOSATTI, 2002, p. 62). Agora ele passa a ocorrer nas mais diversas organizações da sociedade civil laica:

A novidade, nesse início de milênio, é que o tema rompeu os limites de um círculo restrito de abnegados e almas caridosas para instalar-se também nas universidades, nas empresas, nos escritórios de profissionais liberais, nos meios de comunicação, nas associações classistas, nos sindicatos e entre as comunidades. O trabalho voluntário, antes quase invariavelmente associado a uma convicção de natureza religiosa, passou a ser visto e praticado como expressão de nova noção de cidadania, manifestada a partir de uma preocupação com o outro. (PEREZ e JUNQUEIRA, 2002, p. 263)

Ao caracterizarem esse novo voluntariado, alguns autores afirmam que, para a pessoa que desenvolve ou pretenda desenvolver essa nova natureza de participação voluntária em atividades de interesse social, exige-se como características pessoais: “um *mix* entre indignação, inconformismo, tolerância, cidadania, ética social e solidariedade” (SPOSATTI, 2002, p. 50); “uma posição ativa na construção da cidadania” (JUNQUEIRA, 2002, p. 139); “uma ação cívica de co-responsabilidade com o bem comum” (CARVALHO, 2002, p. 123).

Correspondente a esse amplo espaço que passou a tomar o incentivo ao desenvolvimento de um trabalho voluntário em ações de caráter social, sendo esse voluntariado de natureza privada, laica e expressão de uma nova forma de cidadania, desencadeou-se uma série de fatos que passarei a descrever a partir de agora.

Comemorado no dia 5 de dezembro, o Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Econômico e Social foi definido em 1985 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, com o objetivo de incentivar a participação voluntária no mundo inteiro. Na Resolução sobre a criação do Dia Internacional do Voluntário, a Assembléia Geral reconhece a importância do voluntariado e convida a todos os setores da sociedade – Governos, organizações não-governamentais e a sociedade civil, – a incentivarem e divulgarem o trabalho dos voluntários.

Convocados pela International Association for Volunteer Effort (IAVE)<sup>35</sup>, voluntários de todo o mundo aprovaram, em 1990, a Declaração Universal do Voluntariado. O documento, inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, define os seguintes critérios da ação voluntária:

O voluntariado

- É baseado em uma escolha e motivação pessoal, livremente assumida;

---

<sup>35</sup> IAVE é uma organização global de liderança no voluntariado. Seus membros estão distribuídos em 96 países em todas as Regiões do mundo. Seu objetivo é apoiar, fortalecer e promover o voluntariado mundial. Em português é traduzido como Associação Internacional de Esforços Voluntários. (COELHO, 2006)

- É uma forma de estimular a cidadania ativa e o envolvimento comunitário;
- É exercido em grupos, geralmente inseridos em uma organização;
- Valoriza o potencial humano, a qualidade de vida e a solidariedade;
- Dá respostas aos grandes desafios que se colocam para a construção de um mundo melhor e mais pacífico;
- Contribui para a vitalidade econômica, criando empregos e novas profissões.

Em 1997, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado. Depois disso, durante a primeira reunião do Comitê Preparatório para a Sessão Especial da Assembléia Geral da ONU, ocorrida em maio de 1999, desenhou-se uma estratégia para incorporar uma discussão sobre o papel do voluntariado na reunião Copenhague +5.<sup>36</sup> (EVANGELISTA, 2002, p. 35)

O governo do Japão propôs tratar na Sessão Especial da ONU de Genebra-2000 o papel do voluntariado no desenvolvimento social e a proposta foi aceita. Ocorreram diversas reuniões preparatórias, nas quais houve “o comprometido apoio de personalidades do Brasil”. (EVANGELISTA, 2002, p. 35)

Trabalhos de investigação global foram encomendados pelo Programa de Voluntários das Nações Unidas. Inúmeros grupos de trabalhos, reunindo especialistas mundiais do tema, foram importantes na preparação dos muitos documentos substantivos para apoiar reuniões intergovernamentais, visando lograr uma resolução na 55ª Sessão da Assembléia Geral em 2000, que convocou a 39ª Sessão da Comissão para o Desenvolvimento Social do Conselho Econômico Social da ONU com um mandato de encaminhar sugestões apropriadas e recomendações para a Assembléia Geral para ampliar as contribuições do voluntariado para o Desenvolvimento Social. (EVANGELISTA, 2002, p. 35-36)

Nessa mesma Sessão da Assembléia Geral da ONU de 2000, determinou-se que duas sessões da Assembléia Geral seriam voltadas para discutir “voluntariado” exclusivamente. Também foi encomendado um relatório para examinar medidas que os governos e as Nações Unidas deveriam adotar para apoiar o voluntariado em todo o mundo. Depois de um extenso processo de reuniões, foram entregues os resultados na 39ª Sessão do Comitê para o Desenvolvimento Social de fevereiro de 2001, convertendo-se numa resolução subscrita por 50 países que “contava com relevantes recomendações para que o voluntariado, em nível

---

<sup>36</sup> Esse histórico que passará a ser relatado, referente à atuação da ONU e seus Estados-membros no que diz respeito ao incentivo ao desenvolvimento do trabalho voluntário, foi apresentado por Douglas Evangelista, Diretor Regional do Programa de Voluntariado das Nações Unidas (UNV), em conferência no Congresso Brasileiro do Voluntariado.

mundial, tivesse uma primeira oportunidade para deixar a condição de invisibilidade histórica, após séculos de existência e frutífera manifestação.” (EVANGELISTA, 2002, p. 36)

A Resolução reconhece que o voluntariado é um componente importante em toda estratégia encaminhada com vistas à redução da pobreza, à promoção do desenvolvimento sustentável e à integração social. Também reconhece a importância de medidas dos governos para elaborar políticas de apoio às atividades dos voluntários.

A Resolução traz inúmeras recomendações dirigidas aos Estados Membros e à própria ONU. Dentre elas vale destacar: o estabelecimento de um entorno fiscal e legislativo propício ao voluntariado; fomento do apoio internacional e do setor privado às atividades voluntárias; criação de um entorno favorável ao desenvolvimento do trabalho voluntário pela via do aumento da sensibilização da opinião pública; fomento e realização de estudos sobre os diversos aspectos do voluntariado e seus efeitos na sociedade; promoção do acesso dos cidadãos à informação sobre oportunidades para exercer atividades voluntárias; criação de um ambiente favorável que aumente o reconhecimento à contribuição dos voluntários; inclusão de voluntários nos programas governamentais, inclusive em nível nacional, dentre outras. (EVANGELISTA, 2002, p. 36-40)

No que diz respeito ao histórico acerca da configuração que foi tomando o trabalho voluntário especificamente no Brasil, Landim e Scalon (2000), Silveira (2002b) e Dal Rio (2004) tomam a Ação da Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida, liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, como um marco importante no que diz respeito à mudança do perfil do trabalho voluntário no Brasil, no final do Séc XX. Essa campanha que teve seu auge nos anos de 93-94,

teve um resultado surpreendente em termos de participação da população, a qual foi convocada para formar comitês—organizações localizadas e informais—para implementar ações diversas de “combate à pobreza e à fome no país”. Em poucos meses havia mais de 3.000 comitês criados por todo o território nacional, com alto grau de descentralização e criação voluntária, e a Campanha virou tema nacional e diário da mídia. [...] Pode-se dizer que a convocação das pessoas para coletar e distribuir alimentos “não-perecíveis” foi um dos pontos mais generalizados, sendo uma de suas manifestações mais visíveis o pagamento de ingressos em teatros, cinemas, shows, eventos esportivos, sob a forma de alimentos, para a Campanha contra a Fome. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 31)

No Brasil, em 18 de fevereiro de 1998, o então Presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 9.608, denominada a Lei do Voluntariado, a qual define em seu texto considerar serviço voluntário “a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a

instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.”

Essa lei explicita já no Parágrafo Único de seu Art. 1º. que o trabalho voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. O Art. 2º define que o serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício. O Art. 3º dispõe que o prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias, caso as mesmas tenham sido expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Posteriormente, em 22 de outubro de 2003, foi incluído ao texto da Lei do Voluntariado os artigos da Lei 10.748, que autoriza a União a conceder auxílio financeiro, custeado com recursos da União por um período máximo de seis meses, ao prestador de serviço voluntário com idade de dezesseis a vinte e quatro anos, integrante de família com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, sendo destinado preferencialmente: I- aos jovens egressos de unidades prisionais ou que estejam cumprindo medidas sócio-educativas; II- e a grupos específicos de jovens trabalhadores submetidos a maiores taxas de desemprego.

Para ter direito ao auxílio, o órgão ou entidade pública ou instituição privada sem fins lucrativos deverá cadastrar-se previamente no Ministério do Trabalho e Emprego, utilizando recursos da União, mediante convênio, ou recursos próprios. A lei proíbe a existência de parentesco entre o beneficiário do auxílio e os funcionários da entidade na qual estiver sendo prestado o serviço voluntário, estendendo a proibição ao beneficiado pelo Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE).

Conforme se verá no Capítulo 4 desta tese, destinado à análise dos resultados da pesquisa de campo, esses mecanismos de “ressarcimento de despesas” ou de “auxílio financeiro” a voluntários, podem converter-se em formas precarizadas de trabalho, mediante o quadro atual de desemprego.

Em 11 de dezembro de 1998 foi aprovada a Lei 9.732 que trata da isenção de contribuição à Seguridade das entidades filantrópicas. E em 23 de março de 1999 foi sancionada a Lei 9.790, que trata das Organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), normatizando a relação Estado/sociedade no desempenho de ações no campo das políticas públicas e o acesso de organizações sem fins lucrativos aos recursos públicos.

Nesse período começam a ser criadas no Brasil diversas entidades e programas de estímulo e fomento ao trabalho voluntário como por exemplo: o Programa Voluntários, do Conselho do Comunidade Solidária criado em 1996; o RIOVOLUNTÁRIO, criado em 17 de junho de 1997; o Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário, em 2001; o Portal do Voluntário, em 2000; o Instituto Ethos<sup>37</sup>, dentre tantos outros portais na Internet de incentivo ao trabalho voluntário.

Do mesmo modo, começam a despontar inúmeras iniciativas de empresas privadas, no que diz respeito ao incentivo no desenvolvimento de atividades sociais por meio do trabalho voluntário dos funcionários da empresa, de seus respectivos familiares ou da comunidade. Essas iniciativas tomaram a denominação de Responsabilidade Social da Empresa (RSE): “Um dado novo no Brasil é o voluntariado empresarial. As nossas empresas, sob diferentes formas, estão incentivando o engajamento de seus funcionários, dos mais variados altos executivos a vendedores de lojas e caixas de bancos, em trabalhos voluntários.” (LINS, 2002, p. 67)

Dentre essas iniciativas inclui-se o “Amigos da Escola”, iniciado em 1999 pela Rede Globo: um projeto de comunicação que utiliza a força mobilizadora dessa rede de televisão para incentivar o trabalho voluntário em escolas públicas. Pode-se ainda listar projetos de empresas privadas como a Natura, o Boticário, Banco Itaú, Banco Bradesco, C&A, Nestlé, Banco Real, dentre tantos.

Alguns anos depois, também empresas públicas começaram a desenvolver projetos de RSE. Vide os exemplos da Petrobrás, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Furnas Centrais Elétricas, Itaipu Binacional, Companhia Paranaense de Energia (Copel), Universidades públicas em geral.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu, a partir de 2001, o Dia Nacional da Família na Escola, comemorado em 24 de abril. Na época, o Governo Estadual do Paraná

---

<sup>37</sup> O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização não-governamental criada com a missão de mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade sustentável e justa. Seus 1146 associados – empresas de diferentes setores e portes – têm faturamento anual correspondente a cerca de 30% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro e empregam cerca de 1 milhão de pessoas, tendo como característica principal o interesse em estabelecer padrões éticos de relacionamento com funcionários, clientes, fornecedores, comunidade, acionistas, poder público e com o meio ambiente. Idealizado por empresários e executivos oriundos do setor privado, o Instituto Ethos é um pólo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas que auxiliam as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seus compromissos com a responsabilidade corporativa. É hoje uma referência internacional no assunto e desenvolve projetos em parceria com diversas entidades no mundo todo. (INSTITUTO ETHOS, 2006)

instituiu a Semana da Família na Escola, estando o Dia Nacional da Família na Escola inserido nessa semana.

Como consequência da definição pela ONU do ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado, foi organizado

um Comitê Brasileiro e vários Comitês Estaduais do Ano Internacional dos Voluntários, todos liderados com expressiva participação dos centros de voluntários, que conseguiram divulgar, disseminar e valorizar o conceito de voluntário de uma maneira sem precedentes na nossa história. Eles alcançaram tanto espaço quantitativo e qualitativo na mídia que o Comitê Brasileiro foi convidado a relatar suas atividades numa reunião de avaliação do ano realizado pelo Programa de Voluntariado da ONU. (CARDOSO, 2002, p. 21)

Ainda por decorrência da definição do Ano do Voluntariado, ocorreu o Congresso Brasileiro do Voluntariado de 1.º a 4 de julho de 2001, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), realizado pelo Núcleo de Estudos em Administração de Terceiro Setor (Neats) da PUC-SP, em parceria com o Comitê AIV- Ano Internacional do Voluntariado, presidido por Milú Villela.

Como desdobramento do Congresso Brasileiro do Voluntariado foi organizado o livro: **Voluntariado e a gestão das políticas sociais** (PEREZ e JUNQUEIRA, 2002), que reuniu as conferências, artigos e depoimentos realizados no evento. O Ano Internacional do Voluntariado teve inúmeras outras consequências e desdobramentos, impulsionando ainda mais iniciativas dos governos, a atenção da imprensa e a criação de programas de voluntariado empresarial, na forma de RSE.

Porém, é preciso atentar para o fato de que “o campo da gestão é povoado por modismos gerenciais que pouca aplicabilidade têm na prática, mas que se difundem rapidamente no mercado como símbolo de modernidade, para depois serem abandonados.” (TEODÓSIO, 2002, p. 173)

Isso ocorreu, por exemplo, com a Gestão da Qualidade Total (GQT) que era afirmada por dez entre dez empresários na última década do Séc. XX. Atualmente a GQT generalizou-se no âmbito das empresas privadas, tendo sido sua concepção e terminologia amplamente incorporadas nesse campo. No setor público, percebem-se muitos governos municipais, estaduais e mesmo federal, desenvolvendo ações que visam incorporar os princípios da GQT ao cotidiano dessas organizações.

Mas o fato é que a GQT deixou de ser “a novidade”, incorporando-se ao campo do senso comum. A RSE da empresa é o assunto atual desse meio, sendo inclusive tema de incontáveis eventos, livros e disciplinas nos cursos de gestão empresarial ultimamente.

### 2.3- Trabalho voluntário e RSE.

O cântico dos cânticos da “função honorífica” e do “trabalho voluntário” não trata da permissão de mexer nas painéis financeiros quase vazias do Estado, mas torna-se um alibi para a retirada social do Estado, para os programas em curso de trabalho coercitivo [...] As instituições sociais oficiais abandonam a sua responsabilidade social com um apelo tão amigável quanto gratuito para que “nós todos” combatamos, por iniciativa privada, tanto a própria miséria quanto a dos outros, sem fazer nenhuma reivindicação material. (GRUPO KRISIS, 2003, p. 79)

Percebendo um processo de valorização do desenvolvimento de atividades sociais com as quais esteja envolvida, de alguma forma, a empresa privada, em sua relação com a perspectiva na qual se desenvolve atualmente o trabalho voluntário no Brasil e no mundo, Landim e Scalon lançam uma pergunta para a qual elas mesmas enunciam a resposta:

Por que numa sociedade como a brasileira vê-se a colocação crescente, na agenda de debates públicos, de práticas que estavam antes quietas no seu lugar – geralmente o domínio do privado – ou então vistas geralmente pelo senso comum cultivado como inócuas e mesmo perniciosas, enquanto ‘assistencialistas’, reprodutoras de clientelismo e dominação?

Claro, resposta óbvia e disseminada é a já mencionada funcionalidade que essas práticas podem adquirir diante dos projetos neoliberais de desmonte de políticas. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 19)

Para melhor contextualizar a questão, parece importante lembrar Godelier quando alerta para o fato de que a caridade diminui nos períodos de maior justiça social reaparecendo como necessária quando se tem aumento de excluídos. Alerta o autor também para o fato de que agora a caridade laicizou-se e justamente em um período em que o Estado alega não mais conseguir ofertar serviços sociais de modo igualitário. (GODELIER, 2001)

Tanto isso é fato que os organismos multilaterais, assim como os governos nacionais já não falam mais em eliminação da pobreza, mas sim em sua redução, tão-somente.

A caridade agora laicizada vai assumindo outras formas, que negam o caráter assistencialista das ações caritativas, afirmando que, nesse novo formato, as ações orientam-se pelo princípio de levar à sustentabilidade social os grupos atendidos pelos projetos pontuais.

Isso ocorre justamente em um período de reformulação do papel do Estado, o qual se tem desobrigado progressivamente de ofertar serviços sociais à população de modo igualitário. Agora somente os necessitados serão atendidos pelo Estado ou supletivamente pelas iniciativas de empresas e ONGs que se sensibilizarem pela situação de pobreza ou miséria mais alarmante que estiver ao seu entorno.

Expressão relativamente recente no mundo dos negócios, não se encontra na literatura de gestão empresarial disponível uma conceituação inequívoca do que seja a RSE, possuindo variantes terminológicas como “responsabilidade social corporativa” e “responsabilidade social empresarial”.

Essas ações sociais das empresas privadas consistem no desenvolvimento de alguma atividade de interesse público em diversas modalidades: seja na forma de repasse de recurso financeiro para entidades já existentes; seja na forma de criação de entidades sem fins lucrativos para desenvolver atividades determinadas ou atender a grupos sociais específicos; seja pelo estímulo a que seus funcionários e demais pessoas da comunidade atuem voluntariamente a favor de uma causa social. Por vezes, combinam-se todas essas modalidades ou apenas algumas delas.

O Instituto Ethos se posiciona da seguinte forma, acerca da RSE:

Os diversos setores da sociedade estão redefinindo seus papéis. As empresas, adotando um comportamento socialmente responsável, são poderosas agentes de mudança para, juntamente com os Estados e a sociedade civil, construir um mundo melhor. Esse comportamento é caracterizado por coerência ética nas ações e relações com os diversos públicos com os quais interagem, contribuindo para o desenvolvimento contínuo das pessoas, das comunidades e de suas relações entre si e com o meio ambiente.

Ao adicionar às suas competências básicas um comportamento ético e socialmente responsável, as empresas adquirem o respeito das pessoas e das comunidades que são atingidas por suas atividades e gratificadas com o reconhecimento e o engajamento de seus colaboradores e a preferência dos consumidores.

A responsabilidade social está se tornando cada vez mais fator de sucesso empresarial, o que cria novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo. (INSTITUTO ETHOS, 2006)

Muito próximo desse é o conceito apresentado por Patrícia Almeida Ashley:

Responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. (ASHLEY, 2004, p. 6-7)

Para interpretar melhor o que seja RSE, a partir do conceito de Ashley, é necessário definir que papel se atribui a uma organização na forma de empresa privada, por exemplo. Para a posição denominada neoclássica na teoria da administração, liderada por Milton Friedman, o papel específico de uma empresa privada é gerar lucros para seus proprietários ou acionistas, os “stockholders”.

Para outra corrente da teoria da administração, mais recente e na qual se sustentam os defensores da RSE, os gestores de uma empresa têm a atribuição ética de respeitar os direitos e promover o bem entre todos os agentes afetados pela firma, incluindo nesse conjunto os clientes, fornecedores, funcionários, acionistas ou cotistas, a comunidade local, bem como os próprios gestores, que devem ser agentes a serviço desse grupo ampliado, seus “stakeholders”. (MACHADO FILHO e ZYLBERSZTAJN, 2004, p. 243)

Em síntese, os autores adeptos da RSE definem a empresa socialmente responsável como aquela que atua com ética e transparência na relação com seus “stakeholders”, que são todos aqueles com os quais a empresa mantém relação: seus funcionários, clientes, investidores, comunidade e fornecedores.

No entanto, essa aparente divergência de ponto de vista entre as duas correntes acima apresentadas é apenas uma questão de retórica, pois as ações de RSE têm se mantido e crescido atualmente porque são lucrativas para os proprietários ou acionistas das empresas que as desenvolvem. Sendo assim, o pensamento de Friedman é plenamente compatível com o desenvolvimento de ações de RSE e as aparentes diferenças ou divergências entre essas duas correntes da teoria da administração não significam contradição de concepção ou de interesses que representam, mas configuram-se tão-somente em “perfumaria”.

Segundo o conceito de Ashley, a RSE também pode consistir no desenvolvimento de atividades de interesse público, seja quando a empresa executa de forma direta a atividade em questão, seja quando a empresa a executa de forma indireta, por intermédio de uma entidade, geralmente sem fins lucrativos, criada de forma vinculada à empresa.

Por se tratar de iniciativa de uma empresa privada (a Rede Globo de Televisão), ao desenvolver um projeto com o interesse específico de incentivar e catalisar ações voluntárias a favor de uma causa de interesse social (a educação pública), o projeto “Amigos da Escola” circunscreve-se como uma atividade de RSE desenvolvida de forma direta, o que não quer dizer que a Rede Globo desenvolva atividades sociais apenas desta forma.

Ela também desenvolve ações de RSE de forma indireta, atuando no chamado Terceiro Setor, e o faz por meio da Fundação Roberto Marinho, uma Organização Não-

governamental (ONG) criada com a missão de “mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes sociais e parcerias, para a criação e desenvolvimento de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2005)

Porém, mesmo havendo uma infinidade de questões que merecem ser estudadas, atinentes à relação da educação com o Terceiro Setor e a RSE, tanto no que diz respeito aos objetivos, quanto à natureza do trabalho que desenvolvem, esta tese se detém apenas na relação entre o trabalho voluntário na educação e a RSE, desenvolvida de forma direta, tratando do Terceiro Setor somente e apenas para explicitar pontos absolutamente imprescindíveis para a compreensão do objeto em estudo.

O movimento de valorização e fortalecimento do conceito de RSE passa a ocorrer sobretudo na última década, a partir de um novo quadro mundial, com marcos regulatórios nas questões ambientais e sociais, quando as empresas passam a ser obrigadas a desenvolver estratégias para melhorar ou manter sua reputação. Isso em função de que o processo de globalização e da velocidade das inovações tecnológicas e da informação, traz um novo ingrediente de complexidade aos negócios à medida que propicia uma vinculação estreita da reputação de uma empresa à sua imagem.

Mais do que nunca, o patrimônio de uma empresa e o valor de sua marca<sup>38</sup> estão fortemente vinculados à sua imagem e reputação:

Pesquisa realizada em 1999 pela Interbrand, uma consultoria de marcas, revela que 96% do valor da Coca-Cola no mercado de ações encontra-se intangível, como reputação, conhecimento e marca. Estima-se que a Kellogg's tenha 97%, a American Express, 84% e a IBM, 83%. (GRAYSON e HODGES, 2002, p. 32)

Ao mesmo tempo em que isso proporciona possibilidades de crescimento à empresa a partir do emprego eficiente de estratégias de marketing, também lhe impinge maior vulnerabilidade, pois seu patrimônio está cada vez menos diretamente vinculado à sua forma concreta. Nesse sentido, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação e informação, ao mesmo tempo em que são os grandes veículos pelos quais se realiza a massificação e a universalização da marca, a põe em risco, se houver motivos para crer que são usados meios impróprios para obter lucro oriundo da produção ou venda dos produtos vinculados à marca: “Um caso emblemático foi o que envolveu a Nike, em 1997, quando a imprensa divulgou que uma de suas fornecedoras, localizadas na Ásia, submetia os trabalhadores a maus-tratos. O

---

<sup>38</sup> Marca é um desenho, inscrição, nome, número, selo, símbolo, carimbo etc. que se coloca sobre um artigo para distingui-lo de outros, ou como indicação de propriedade, qualidade, categoria, origem. (HOUAISS, 2004)

fato levou a um boicote internacional aos produtos Nike, cujas ações caíram na Bolsa de Nova York.” (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 32)

No campo contraditório da realidade, ao mesmo tempo em que as grandes empresas têm na rápida difusão de idéias proporcionada pelo desenvolvimento da comunicação atualmente, um fator de massificação e universalização da marca, acompanhado pelo conseqüente consumo de seus produtos, este mesmo desenvolvimento da comunicação mundial pode difundir idéias sobre um comportamento reprovável da empresa.

O crescente movimento de sofisticadas organizações-não-governamentais (ONGs), aliado aos avanços tecnológicos nos meios de comunicação, fez com que a denúncia do comportamento das empresas chegasse a novos canais—as páginas da imprensa popular e as salas de bate-papo na Internet. As fofocas sobre algumas companhias se espalham tão rápido pelo mundo quanto as de estrelas do cinema. (GRAYSON e HODGES, 2002, p. 31)

E essa questão não afeta apenas os países centrais. Uma pesquisa realizada em 2001 pelo Instituto Ethos constatou que o consumidor brasileiro também se sente atingido por muitas atitudes da empresa: 63% dos entrevistados consideraram o tratamento dado aos funcionários e a ética nos negócios o principal fator de avaliação de uma empresa; 51% criticaram empresas que apresentaram condutas socialmente irresponsáveis; 30% recusaram-se a adquirir um produto ou serviço dessas empresas; 16% prestigiaram uma empresa socialmente responsável. (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 34-35)

Executivos e empresários passaram a perceber que vincular a imagem da empresa ao desenvolvimento de uma ação que se caracterize como sendo de responsabilidade social aumenta os lucros. Ao tratar disso, Percival Caropreso, presidente da McCann Erickson Social/Marketing, nova unidade da maior empresa de propaganda do mundo, que cuida exclusivamente de Marketing Social explica: “tornar a ação social mais eficiente não tem o objetivo de aumentar a milhagem das empresas em algum programa celeste, mas sim aumentar o próprio valor de suas marcas e seus lucros”. (LESSA, 2002, p. 22)

David Grayson e Adrian Hodges, no livro **Compromisso social e gestão empresarial** (2002), explicitam as mudanças ocorridas no mundo atualmente que levam a uma mudança de postura na gestão empresarial:

O maior ímpeto para a mudança das práticas empresariais não se encontra no crescente sentido de responsabilidade social, mas nas forças do mercado – clientes interessados, funcionários com voz ativa e investidores pragmáticos preocupados com o valor do seu patrimônio. O que já foi apenas bom fazer deve hoje ser obrigatório. (GRAYSON e HODGES, 2002, p. 7)

Note-se que os autores estão afirmando que se enquadrar no perfil de empresa socialmente responsável não é mais um poder discricionário do proprietário ou dirigentes da empresa. As atuais condições do mercado os obrigam a isso.

Essas novas condições de mercado são, por exemplo, exigências de consumidores e investidores, espontâneas ou organizadas por grupos de pressão com alcance ampliado pela mídia; a própria situação social e ambiental que, vistas de uma perspectiva estratégica, serão, por si mesmas, fatores limitantes da atividade empresarial; a necessidade imposta pelas crises constantes do capital, de redefinir os papéis do Estado e da empresa.

Já no prefácio à edição brasileira do livro **Cidadania corporativa** (MCINTOSH, 2001), o editor enfatiza que a sociedade se acostumou a enxergar as empresas como entidades exclusivamente econômicas, e que, no entanto, elas têm uma dimensão social. Nesta medida, continua o editor, é papel da empresa adotar novas práticas gerenciais que privilegiem não apenas o êxito dos negócios, mas também os aspectos social, ambiental e humano, “senão por convicção, certamente por sobrevivência.” (MCINTOSH, 2001, p. VII)

Assim, continua o editor,

Um grande número de consumidores já procuram se certificar de que os fabricantes adotam práticas corporativas responsáveis antes de adquirir um produto. Não bastasse esse apelo mercadológico, é incontestável que se as condições sociais não melhorarem, dentro de pouco tempo o mercado consumidor será tão reduzido que não poderá mais suportar o crescimento dos negócios. Vários setores da sociedade estão percebendo que o progresso econômico dissociado do desenvolvimento social é limitado pela impossibilidade de acesso da maioria aos bens produzidos, da mesma forma como a melhoria nas condições de vida são freadas por modelos econômicos produtores de exclusão, miséria e violência. (MCINTOSH, 2001, p. VII)

A direção das empresas não tomaram portanto essa iniciativa de desenvolver ações sociais por um compromisso com a humanidade e sim porque o capital responde às circunstâncias históricas e atualmente as condições do mercado as obrigam a isso.

Ocorre que no processo permanente de busca do aumento de lucros, além de tentar extrair o mais possível a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa da força-de-trabalho contratada, o capitalista busca também um outro tipo de mais-valia: a extraordinária. Ela ocorre quando, no processo de procura do aumento da produtividade, se descobre uma nova forma de produzir uma dada mercadoria com menor custo ou com maior produtividade. Decorre que, até que essa nova forma de produção se generalize à escala social, aqueles que a utilizam individualmente, conseguem um lucro extra. Fica claro portanto que esse tipo de mais-valia não acompanha o padrão e a normalidade da produção. Pelo contrário, ela só é

possível de ser extraída enquanto se mantiver na condição de diferencial de um processo de produção para outro, até que não seja apropriado pela concorrência.<sup>39</sup>

Em função dessa mais-valia extraordinária, o capitalista é impelido a sempre buscar o aperfeiçoamento das condições de produção e de circulação, que pode ocorrer na forma de melhoria dos processos de produção (o que se converte na redução de custos), ou das condições de circulação mediante a concorrência, como é o caso das ações de RSE. Isso se converte em vantagem para o capitalista somente enquanto essa nova forma de produção e/ou circulação não for adotada de modo generalizado pelo conjunto das organizações concorrentes em cada ramo de produção.

Então, quando a maioria das empresas em cada segmento tiver adotado a prática do desenvolvimento de ações de RSE, isso deixará de ser um diferencial de uma ou algumas empresas e a vantagem obtida em função dessas ações irá se reduzindo até sua extinção, iniciando-se o processo de busca de um novo diferencial.

Portanto, longe de querer achar que existe um maniqueísmo na mudança de atitude do empresariado hoje ao se apropriar da positividade *a priori* do trabalho voluntário, instrumentalizando-o como uma vantagem mediante a concorrência, o que quero demonstrar é que o próprio empresário é, em certa medida, determinado pelas condições históricas de desenvolvimento do capitalismo. Se ele (o empresário) não acompanhar o movimento da realidade, que se traduz nas tendências de mercado, estará induzindo sua empresa à falência.

Ou seja, a menos que o empresário esteja disposto a abrir mão de seu patrimônio, é obrigado a acompanhar as configurações que o capitalismo vai assumindo em cada momento histórico. A constatação abaixo, de um defensor da RSE exemplifica essa questão:

Todas essas idéias e paradigmas têm chegado muito rapidamente ao Brasil, especialmente nos últimos 10 anos. Muitas vezes por força de uma competição internacional que transforma questões sociais ou ambientais em **barreira não-tarifária**, em alguns casos de maneira tortuosa. (grifo meu) (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 34)

O argumento de que a preocupação com o desenvolvimento de ações sociais pela empresa dá-se em função de uma competição internacional, que não se constituem em obrigações legais, mas em barreira não-tarifária, demonstra bem que o desenvolvimento de ações sociais não ocorre por serem elas um valor em si para a empresa, mas por se constituir em uma nova exigência do mercado, assim como uma nova vantagem no mercado.

---

<sup>39</sup> A respeito da mais-valia extraordinária ver Marx (1986, p. 366-367).

Veja ainda que, além da tensão social causada pelo aumento da pobreza e da exclusão social, a questão da esgotabilidade dos recursos naturais impôs um limite ao capitalismo, já que não é mais possível o desenvolvimento ilimitado e o aumento da produção desenfreada, sem a preocupação com a recomposição dos recursos naturais.

Há cem anos, ou mesmo há 50 ou 25 anos, não parecia urgente compreender a relação entre o desenvolvimento econômico e um planeta saudável, porque os recursos pareciam ser inesgotáveis e a natureza parecia capaz de absorver qualquer lixo que produzíssemos. (MCINTOSH, 2001, p. 104)

Esse autor defende a RSE por reconhecer as contradições estruturais do modo de produção capitalista, seja no que diz respeito às questões sócio-econômicas, seja quanto à degradação ambiental provocada:

A verdade é que o mercado não-controlado faz com que as pessoas fiquem muito ricas, mas também produz enormes disparidades de riqueza e nem sempre é econômico com os recursos, sejam eles pessoas ou o planeta. Um mercado eficiente não significa necessariamente eficiência ambiental ou a observância aos direitos humanos. (MCINTOSH, 2001, p. 214)

Mesmo reconhecendo a irracionalidade do sistema capitalista, o autor procura soluções no interior desse mesmo modelo de organização da sociedade. Para isso, mescla em seu livro textos teóricos e conceituais com exemplos de empresas que implantaram programas e projetos daquilo que denomina de “cidadania corporativa”. Os exemplos divulgados invariavelmente relatam a situação da empresa anteriormente à iniciativa de “cidadania corporativa”, que se encontrava com as mais diversas situações de dificuldade de relacionamento com a comunidade e com risco iminente quanto aos seus níveis de lucro. Assim, os exemplos relatados conduzem ao entendimento de que a empresa desenvolve o projeto relacionado diretamente à questão que lhe causava problemas e o resultado é a melhora da imagem, das vendas, enfim, do lucro.

Os autores que defendem a RSE, mesmo quando reconhecem que o capitalismo só faz aumentar a desigualdade social e a degradação ambiental, tentam encontrar uma solução para tais questões readequando o papel da empresa na própria sociedade capitalista, indicando a sustentabilidade como o desafio da atualidade:

Nesse início do século XXI, nosso planeta e nós, seus habitantes, estamos diante de uma realidade inexorável: a forma como a humanidade vem mantendo suas relações de produção e de consumo estão se mostrando insustentáveis tanto do ponto de vista social quanto ambiental. A questão da sustentabilidade é o grande desafio para as atuais gerações. Encontrar uma solução positiva para essa questão representa ultrapassar um divisor de águas entre um mundo em crise e um mundo em que as

futuras gerações possam viver em condições sociais e ambientais dignas. É nesse quadro que a questão da responsabilidade social empresarial está colocada hoje, pois a sua prática, seja em escala global ou local, integra a solução para esse desafio. (GRAJEW, 2004, p. 213)

Mais adiante o mesmo autor reconhece de forma ainda mais incisiva a desigualdade gerada pelo capitalismo: “Na verdade, esse grande fosso social, com todas as suas conseqüências em termos de conflitos e miséria, é um entre os vários indicativos do caráter insustentável do atual modelo econômico instalado em escala mundial.” (GRAJEW, 2004, p. 214)

E mesmo reconhecendo a insustentabilidade do atual modelo de produção, o autor propõe no interior da sociedade capitalista a “sustentabilidade ambiental e social”, que, “para a empresa, isso vem representando o exercício da sua responsabilidade social e uma profunda reflexão sobre o conjunto de suas práticas.” (GRAJEW, 2004, p. 215) A posição do autor está presa à natureza contraditória de um argumento que, mesmo demonstrando o caráter destruidor do sistema capitalista, sobretudo em tempos de forte liberdade de mercado, mantém suas propostas de remendo dessa mesma lógica destrutiva.

Para demonstrar a questão da defesa das ações de responsabilidade social e sua relação com a melhora da imagem da empresa, pode-se contar com os argumentos dos próprios autores defensores dessa proposta, quando afirmam:

“O Programa de Voluntariado fortalece a imagem da empresa particularmente junto à imprensa e aos formadores de opinião, ou seja, atinge positivamente segmentos que influenciam a opinião pública em geral.” (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 49)

Ou ainda:

Ganhos de imagem para a empresa podem ser inferidos a partir de reportagens nos meios de comunicação sobre o programa de voluntariado. Uma maneira muito usada pelas assessorias de imprensa para quantificar esse dado é determinar o custo do espaço das reportagens, caso esse mesmo espaço estivesse ocupado por publicidade paga. E também inferir o público potencial atingido, a partir da tiragem da publicação, ou audiência da TV ou rádio. (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 98)

Uma outra vantagem que os defensores da RSE alegam, diz respeito aos funcionários, que melhoram seu desempenho e respectiva produtividade. Clotilde Perez e Luciano Prates Junqueira (2002, p. 245) constata que os funcionários que trabalham voluntariamente desenvolvem novas habilidades de liderança e trabalho em equipe, que são trazidas para o exercício profissional dentro da empresa, que passa a contar com funcionários mais

conscientes, experientes, preparados e produtivos, o que pode ser um diferencial para a empresa nas suas relações no meio empresarial.

Outra vantagem ainda é o sentido de pertencimento dos funcionários com relação à empresa, que aumenta pelo fato deles perceberem que ela estimula e valoriza a participação em ações sociais. Isso faz com que o funcionário contribua com a melhoria da imagem da empresa quando defende seu nome fora dela. Isso também aumenta a satisfação no trabalho, fator que eleva a produtividade dos funcionários, que passam a defender a empresa, dissimulando em certa medida a polaridade entre capital e trabalho.

“Sabe-se que no voluntariado empresarial o sentimento de pertencer a um grupo tem sido valorizado como componente não apenas da educação corporativa como também da criação de identidade organizacional.” (PEREZ e JUNQUEIRA, 2002, p. 115)

Os mesmos autores têm ainda mais argumentos acerca das vantagens relacionadas às ações de responsabilidade social desenvolvidas pela empresa:

Há relatos de empresas que registraram aumento na produtividade de seus funcionários após a implantação do voluntariado. [...] Os consumidores em condições iguais de preço e qualidade preferem adquirir produtos de empresas que praticam a solidariedade e que buscam a melhoria da sociedade por meio da melhoria das pessoas. A responsabilidade social é valorizada pelos consumidores. O governo muitas vezes declara sua satisfação de maneira pública com as ações sociais de muitas empresas, o que também colabora de maneira positiva para a construção de uma imagem favorável. (PEREZ e JUNQUEIRA, 2002, p. 258)

Também existe o fator da aproximação da empresa com os mercados consumidores, à medida que os funcionários se envolvem com trabalhos sociais voluntários.

Ao efetivar as ações de responsabilidade social visando maximizar ou mesmo realizar seu lucro e não visando a ação social em si, a empresa instrumentaliza a atividade social desenvolvida. Por isso, fica difícil pensar que haja um equilíbrio entre os benefícios gerados pela ação de responsabilidade social de uma empresa e as mazelas que a própria empresa possa gerar no processo de desenvolvimento das ações inerentes à sua atividade econômica.

Tanto que uma revista especializada em “cidadania corporativa” traz matéria com a seguinte afirmação: “Não há nada, absolutamente nada, que impeça, por exemplo, uma empresa, considerada responsável, de fazer demissões. Muitas vezes elas são inevitáveis. A questão é o modo como essa medida será conduzida.” (VASSALO, 2000, p. 10)

Em uma perspectiva crítica à RSE, Eugênio Bucci, que denomina essa “nova ‘solucionática’ voluntária” de “solidariedade de mercado” (2004a, p. 181), enfatiza:

Se há, como há, um “*marketing* do bem” que promove a solidariedade social, devemos admitir que a solidariedade se tornou um valor de mercado e um valor *para* o mercado. Logo, estamos diante de uma “solidariedade de mercado”, uma solidariedade que não é bem um sentimento interior, mas uma *imagem de solidariedade*. É uma imagem que ganha vida própria e que vai se associar a outras imagens para valorizá-las - imagens de empresas, de marcas, de governos, de governantes, de personalidades públicas. A solidariedade, assim posta, como imagem autônoma e como imagem que reforça outras imagens, existe no mercado não como um fim que se basta, um fim desinteressado, mas como um argumento para o consumo [...]. Portanto, esse tipo mercadológico de solidariedade, [...] “agrega valor” a produtos, marcas, empresas, pessoas e governos. A solidariedade assim posta, mais que um valor ético, é um fator de lucro [...] É necessariamente, uma solidariedade exibicionista. (BUCCI, 2004a, p. 182)

Com relação a esse exibicionismo, pode-se retomar as considerações de Max Weber a respeito do americanismo, da ética protestante e do espírito do capitalismo. O autor comenta o caráter utilitarista das atitudes morais de Benjamin Franklin ao defender que a honestidade, a laboriosidade ou a pontualidade são úteis porque asseguram o crédito, razão pela qual são virtudes.

Daí Weber depreende que a aparência de honestidade bastaria quando fizesse o mesmo efeito que a honestidade em si, e isto fica claro quando Franklin, em sua autobiografia, discute o valor da estrita manutenção da aparência da modéstia e da depreciação assídua dos próprios méritos com a finalidade de obter, posteriormente, reconhecimento geral. (WEBER, 1996, p. 32)

Da forma como essas virtudes são professadas por Franklin, constituem-se uma atitude de hipocrisia, à medida que não se baseiam no valor em si da honestidade, mas no crédito que a aparência de honestidade proporciona: no valor do reconhecimento geral.

O mesmo ocorre com as ações de RSE que necessitam de visibilidade para se reverter em benefício para a própria empresa, sob pena de perderem sua validade, o que demonstra que se está sob a regência da caridade cristã católica-protestante, na qual o ato de dar ocorre na medida em que gere benefícios e resolva os problemas de quem está dando. Mas essa caridade está agora laicizada, porque vinculada a empresas.

A aparência pode bastar se o que se pretende é uma ação que se converta em uma imagem de empresa socialmente responsável, tornando-a mais competitiva, trazendo como consequência o aumento dos lucros, na medida em que as ações de RSE, tornadas visíveis, passem a impressão de certa assiduidade da empresa em abrir mão de vantagens que teria, caso não desenvolvesse tais ações sociais.

Ou seja, essas ações não se baseiam na virtude em si, mas na sua aparência de virtude. Segundo esse raciocínio, no desenvolvimento de uma atividade exibicionista, a honestidade, a

laboriosidade ou a modéstia não seriam valores *per si*, mas pela utilidade que a sua aparência proporciona.

Ao adjetivar a “solidariedade de mercado” como exibicionista, Bucci está precisamente destacando o caráter de aparência que essa solidariedade assume em sua atual configuração. Nos termos marxianos, um caráter de fetiche. Trata-se da reificação do trabalho voluntário, da coisificação de uma relação social que assume agora a forma “mercadoria”. O trabalho voluntário passa de valor social para um valor de mercado e para o mercado.

Atualmente é visível o interesse crescente entre as empresas privadas em vincular e veicular sua imagem como empresa socialmente responsável. O apelo da postura de responsabilidade social assumida pela empresa opera no nível da superestrutura, no plano ideológico, entendido enquanto processo de ocultamento de uma realidade contraditória e invertida, possibilitando que as pessoas possam seguir consumindo com a consciência mais tranqüila, na medida em que acreditem que ao consumirem contribuem para atenuar os problemas sociais e não o contrário. “Não resta dúvida que, se a responsabilidade social se converte num fator de marketing é porque, afinal, o público (o tal consumidor) atribui alguma importância a essa atitude e está disposto a pagar mais pelas marcas relacionadas a ela.”(BUCCI, 2004a, p. 181)

Por isso, as empresas têm demonstrado um interesse crescente em buscar funcionários que desenvolvam atividades sociais de forma voluntária. Ao tratar do perfil, em termos de características pessoais que um voluntário necessita ter para desenvolver um trabalho social, Maria da Conceição Castro, professora de Administração e Economia, em artigo apresentado no I Congresso Brasileiro de voluntariado, afirma:

O setor privado, por exemplo, tem buscado “caçar” talentos com esse perfil no sentido de agregar valores às outras competências tradicionalmente requeridas, tarefa que não tem sido das mais fáceis, visto que isso depende menos de habilidades e competências adquiridas pelos profissionais, por meio de cursos e treinamentos, e muito mais de atitude. Esta é uma condição que envolve dimensões de valor que extrapolam as relações puramente de troca entre patrão e empregado. (CASTRO, 2002, p. 74)

Veja que, além de incentivarem o desenvolvimento do trabalho voluntário por seus funcionários, existe também uma antecipação da empresa, exigindo que o possível candidato a uma vaga demonstre que já desenvolve atividades de cunho social. A detecção do desenvolvimento ou não dessas atividades ocorre no processo de recrutamento.

O desenvolvimento de uma atividade social por meio do trabalho voluntário passa a ser condição a ser assumida também para os que ainda não estão empregados, mas têm a perspectiva de se inserir ou se reinserir no mercado de trabalho:

A intensa valorização que as empresas brasileiras vêm dando ao trabalho voluntário, até como um item positivo nos currículos dos profissionais que se candidatam a cargos em seus quadros, tem contribuído para modificar o perfil do voluntariado brasileiro. Essa prática, já antiga no mercado de trabalho norte-americano, tem se difundido rapidamente entre as empresas brasileiras. [...] Além disso, o altruísmo e a dedicação espontânea do voluntariado têm se misturado cada vez mais com interesses particulares de aperfeiçoamento de currículo e vivência profissional. (PEREZ e JUNQUEIRA, 2002, p. 174)

As empresas de recrutamento de pessoal, sobretudo de executivos, têm orientado que, no *Curriculum Vitae* de um profissional apto à empregabilidade<sup>40</sup>, não pode faltar a menção ao desenvolvimento de uma atividade voluntária de interesse social. Ou seja, para enquadrar-se no perfil da empregabilidade, atualmente, é condição que se desenvolva uma atividade voluntária.

Bastante exemplificativo disso é o fato de que uma dessas empresas de recrutamento de pessoal realizou uma pesquisa com 240 executivos. Destes, 84% afirmaram que têm observado maior preocupação das empresas com as questões sociais e quase a metade deles já desenvolve alguma atividade social voluntária.

Um dado interessante extraído da pesquisa é a comprovação do crescimento do mercado ético, ou seja, os consumidores estão valorizando mais os produtos e serviços de empresas que se preocupam com as questões sociais. Para 87% - 209 - dos entrevistados, a imagem social de uma empresa influencia a decisão dos executivos na hora de comprar produtos e serviços. Somente 10% - 24 - não levam em conta a responsabilidade social das empresas na hora do consumo.

Responsabilidade social não é só caridade – Para quase metade dos executivos entrevistados, o trabalho voluntário já é realidade: 48,3% (116) participam ou já participaram de algum programa de benefício ao terceiro setor. Dentre os tipos de programas praticados, visitas a creches, orfanatos e lares de idosos foram os mais

---

<sup>40</sup> A palavra Empregabilidade ainda não consta dos dicionários brasileiros, mas já é usual no mundo do trabalho, sobretudo no meio empresarial. Como nesse meio há uma grande influência de palavras, termos e expressões americanas, importa saber que “Nos Estados Unidos, o termo equivalente é *employability*: a condição de dar emprego ao que se sabe, a habilidade de ter emprego.” (MINARELLI, 1995, p. 37)

Ao tratar da origem do conceito de empregabilidade, José Augusto Minarelli esclarece: “Para se ajustar às exigências da economia global, as organizações modificam-se com rapidez e não podem mais garantir o emprego até o profissional aposentar-se, como acontecia antigamente. São, aliás, cada vez mais raras as carreiras feitas em uma só empresa. Resultado: os empregadores começam a adotar uma política de preparar os seus funcionários para que estejam em condições de ter trabalho quando deixarem a organização.” (MINARELLI, 1995, p. 38)

Em outras palavras, as empresas procuram preparar seus atuais funcionários para serem descartados. Considerando tais explicações, pode-se depreender que empregabilidade tem sido considerada a qualidade de estar apto ao emprego. São as condições que o trabalhador deve atender objetivando a possibilidade de conseguir emprego, considerando sua capacidade de enquadrar-se num perfil determinado pelas demandas do “mercado” de trabalho.

apontados (20). Auxílio em programas educacionais e alfabetização de adultos (12), doações e arrecadações (15), trabalhos comunitários na área de saúde (5), auxílio a desabrigados (5) e ajuda na recuperação de viciados em álcool/drogas (5) são outras ações sociais praticadas pelos executivos. É visível, portanto, que a responsabilidade social não se resume a doações em espécie. É preciso dedicar tempo, de modo que haja um maior envolvimento e, sobretudo, comprometimento por parte dos doadores. (MANAGER, 2003)

É possível exemplificar também tal situação em pesquisa publicada na Folha de S. Paulo, sobre o perfil dos executivos e respectivos fatores de sucesso em suas carreiras, que demonstra que 34% deles atuam como voluntários. (FOLHA DE S. PAULO, 2003, p. f 1)

Tratando desse fenômeno, Eugenio Bucci assevera:

O trabalho voluntário já se articula socialmente como uma atividade econômica à parte [...]. Há um mercado de trabalho se especializando na área. Há um jeito de operar bastante característico, autônomo, há um modo próprio de arregimentar pessoas, há um código discursivo diferenciado, que se articula na busca de financiamento e no recrutamento de gente. (BUCCI, 2004a, p. 183)

Todos esses fatores levam à percepção de um movimento de solidariedade induzida, governada, entre emprego e não-emprego no atual momento da sociedade capitalista. Não estou falando aqui da idéia de que todos trabalhem menos, propiciando que todos possam trabalhar e viver: isso seria impossível sem tocar na distribuição da riqueza produzida pela humanidade.

O significado que pretendo empreender à expressão “movimento de solidariedade induzida, governada, entre emprego e não-emprego” está estreitamente vinculado às atuais configurações do mundo do trabalho, demonstrando que tal solidariedade deve partir da atividade voluntária de quem tem emprego, para quem não mais o tem, contribuindo, dessa forma, na manutenção da sobrevivência dessa última parcela da população.

Para essa perspectiva, não somente os que ainda têm emprego devem desenvolver atividades sociais por meio do trabalho voluntário, mas também aqueles que buscam o primeiro emprego e aqueles que, mesmo desempregados, ainda se consideram aptos a se reinserirem no mercado de trabalho. São aqueles que buscam se adequar ao perfil da empregabilidade.

Já para aqueles que estão excluídos do mercado, resta apenas o trabalho informal, parcial, precarizado, sem cobertura do sistema de seguridade social e sem garantias trabalhistas. Para isso não é necessário adaptar-se ao perfil da empregabilidade.

Nesse sentido, Jeremy Rifkin (1995) demonstra o “declínio inevitável dos níveis de empregos” e, portanto, que “o mais provável é que nunca haja um número suficiente de

empregos capaz de absorver os milhões de pessoas que saem da agricultura, da manufatura e dos serviços.”(RIFKIN, 2000, p. 15) Portanto, propõe “Salários indiretos para trabalho voluntário” (RIFKIN, 1995, p. 279-280), assim como “Salário social por serviços comunitários”. (RIFKIN, 1995, p. 281-290)

É inegável o desemprego estrutural que afeta todo o mundo atualmente, tanto que documentos, livros, sítios eletrônicos de ONGs e defensores do trabalho voluntário e do Terceiro Setor têm anunciado que este último representa hoje um importante segmento da economia,<sup>41</sup> inclusive no que diz respeito à geração de postos de trabalho.

Dados de 1999 já demonstravam que “as entidades sem fins lucrativos garantem 2,5% dos empregos no Japão e 6,9% nos Estados Unidos.” (GRAYSON e HODGES, 2002, p. 38)

Em uma perspectiva crítica a esses novos postos de trabalho precarizado criados a partir de ONGs que desenvolvem ações sociais antes tidas como obrigações do poder público, Maria da Glória Gohn enfatiza:

O trabalho voluntário, combinado com o trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor, passou a ser a nova tônica dos programas sociais. Ele foi redefinido como pertencente ao campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro Setor e do mercado informal de trabalho. (GOHN, 2001, p. 93)

Sendo assim, pode-se compreender que o Terceiro Setor atua em uma combinação de três categorias diferentes de trabalho: o voluntário, o assalariado e o remunerado precarizado (parcial, temporário, por projetos, por produtividade, sem vínculo empregatício e sem direitos sociais).

Conforme explicitado anteriormente, o Terceiro Setor não é objeto deste trabalho. A menção a ele deu-se em função de que parecem existir intersecções entre ele e o trabalho voluntário, na configuração ora em análise, que é aquela vinculada à RSE, quando estimula o desenvolvimento de serviços sociais de interesse público pela comunidade e não pelo poder público, levando também em consideração as atuais configurações do mundo do trabalho.

Há uma estreita relação entre o incentivo ao trabalho voluntário e o desenvolvimento de ações paliativas para atender demandas do serviço social e para atenuar as conseqüências

---

<sup>41</sup> Rubem César Fernandes (2000, p. 27-8) aponta dados oficiais do Ministério do Trabalho, que em 1991 existiam mais de 200 mil organizações sem fins lucrativos no Brasil, empregando mais de 1 milhão de pessoas, mas que ainda existe dificuldade em mapear o contingente de informações nessa área. Matéria divulgada no Jornal Hoje, da Rede Globo de Televisão, em setembro de 2006, informa que o Terceiro Setor já é a 8ª Economia do mundo e já passam de 300 mil organizações atualmente no Brasil, gerando cerca de 4 milhão de empregos, o que representa 2,5% dos empregos no país.

do desemprego estrutural, em um período de reformulação da atuação do Estado no que diz respeito à oferta desses serviços sociais.

O desenvolvimento de atividades voluntárias, de natureza social, tem sido posto subliminarmente aos funcionários das empresas, como condição para manutenção do emprego e princípio a ser incorporado e desenvolvido por aqueles que buscam atender ao perfil da empregabilidade. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho voluntário desenvolvido por força da RSE, é involuntário, forçado, coercitivo, obrigatório.

Desse modo, pode-se afirmar que existe o trabalho que é de fato voluntário. Trata-se daquele que parte de iniciativa espontânea do indivíduo, como uma atividade de caráter solidário, humanitário ou de caridade. Porém, existe também o trabalho que se intitula voluntário, mas que na verdade é forçado. E o trabalho voluntário ligado à RSE enquadra-se nessa situação.<sup>42</sup>

Se o trabalho voluntário ligado à RSE não é necessariamente voluntário e integra o conjunto de atribuições e condições da relação de venda da força individual de trabalho, torna-se imperativo compreender de que forma se apresenta no processo de trabalho atual e de que modo compõe a exploração da força de trabalho.

O “trabalho voluntário forçado” compõe a força de trabalho quando possibilita o aumento do lucro da empresa, mesmo parecendo ao trabalhador estar fora da jornada e das atribuições do trabalho. O “trabalho voluntário forçado” compõe também as relações sociais de trabalho na sociedade capitalista, como auxiliar na manutenção e reprodução desse modo produtivo, no que diz respeito especificamente à sua contribuição para atenuar os efeitos do desemprego estrutural e ainda quando contribui para substituir parte do papel do Estado no desenvolvimento de atividades de natureza social, já que o próprio capitalismo exauriu sua capacidade de financiamento (do Estado).

“Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se transforma em capital apenas em condições determinadas.” (MARX, p. 69, s/d b.) Parafrazeando Marx pode-se dizer: O trabalho voluntário é trabalho voluntário. **Apenas em determinadas condições ele aumenta a possibilidade da realização monetária da mais-valia na circulação, diante da concorrência.**

---

<sup>42</sup> Para facilitar a referência, a partir desse momento denominar-se-á o primeiro apenas de trabalho voluntário e o segundo de “trabalho voluntário forçado”. Essa expressão virá sempre entre aspas por constituir-se uma forma específica de tratamento e conceituação que o presente estudo lhe confere.

Isaak Illich Rubin (1980) demonstra que a revolução que Marx realizou na Economia Política consiste em ele ter considerado as relações sociais que estão por trás das categorias materiais, as relações humanas por trás das relações entre as coisas. Nesse sentido, “Marx enfatizou, com frequência, que um único e mesmo fenômeno aparece sob uma luz diferente, dependendo de sua forma social.” (RUBIN, 1980, p. 60) Nessa mesma perspectiva, Lukács caracteriza esse processo como sendo uma “mudança contínua das formas de objetividade de todos os fenômenos sociais em sua ação recíproca, dialética e contínua.” (LUKÁCS, 2003, p. 85)

A RSE transforma o caráter apriorístico de positividade do trabalho voluntário em possibilidade de mais lucro. Dito em outros termos, o trabalho voluntário vinculado à RSE assume a forma social de possibilidade de mais lucro, já que, conforme demonstra Rubin (1980, p. 60), a determinação da forma social depende do caráter das relações de produção, que é a base para a formação e classificação dos conceitos econômicos.

A respeito da mudança da forma social e, portanto, do valor de mercado que o trabalho voluntário vem assumindo atualmente, quando ligado à RSE, cabe aqui o argumento de Eugênio Bucci:

A solidariedade de mercado vai demarcando seu lugar. E, se ela vai assim se firmando, isso não se deve tanto ao benefício social que ela produz, mas à sua capacidade de “agregar valor”. Isso se deve aos benefícios de imagem que ela rende. Que são óbvios: uma empresa rigidamente criteriosa em seu negócio e ao mesmo tempo reconhecidamente solidária tende a ter vantagem diante de uma concorrente que é apenas criteriosa em seu negócio. (BUCCI, 2004a, p. 183-184)

Não estou defendendo a negação do valor e da possibilidade da realização do trabalho voluntário como uma atitude que expressa uma iniciativa individual ou coletiva. Nem mesmo que a indignação do indivíduo perante as injustiças sociais e que se transforme em trabalho voluntário, seja negativa por princípio. Mas sim e apenas que, atualmente, sob o invólucro da RSE, o interesse proeminente é o aumento dos lucros.

A inconformidade com a situação de injustiça social é importante e necessária para a transformação da realidade, mas não é suficiente. O que ocorre hoje, por trás da RSE, é a apropriação de uma positividade *a priori* do trabalho humanitário, solidário e voluntário, e sua adequação às necessidades do mercado e aos interesses do capital já que “nenhuma lei natural pode ser extinguida. O que pode mudar, em circunstâncias historicamente diferentes, é apenas a forma sob a qual essas leis operam.” (RUBIN, 1980, p. 92)

Da questão da condição de inconformidade com a injustiça social ser necessária, porém insuficiente para a transformação da realidade, tratarei no item 2.5. Por ora, é necessário enfatizar que atuar voluntariamente para ajudar o outro é um valor social e histórico, e esse valor social adquiriu atualmente um significado diferente de outras épocas, pois circunstâncias historicamente diferentes modificam também a forma social de determinados valores. Nesse sentido, apresenta-se no trabalho voluntário ligado à RSE um interesse econômico que se expressa em uma relação social.

Essa solidariedade de mercado está voltada não para o exercício continuado da doação, mas, no fim da linha, para o prolongamento do processo de acumulação. É uma solidariedade que, fomentando o consumo, vira arma para a disputa de “fatias de mercado”, para a liquidação da concorrência. O que acaba virando uma solidariedade que nega a própria solidariedade: ela se destina a aprofundar e não a atenuar o processo de apropriação do valor socialmente produzido. (BUCCI, 2004a, p. 182-183)

Numa das tantas vezes em que Marx demonstra o processo no qual a avidez do capitalista leva-o a procurar estender a jornada de trabalho o mais possível, para que possa extrair mais trabalho excedente da força de trabalho, demonstrando ainda que há resistência dos trabalhadores, pois muitas vezes esse aumento do tempo de trabalho excedente se faz às custas da saúde e da longevidade do trabalhador, Marx coloca-se no lugar do trabalhador, como que em um diálogo com o capitalista, afirmando:

Exijo, por isso, uma jornada de trabalho de duração normal, e sem fazer apelo ao teu coração, pois quando se trata de dinheiro não há lugar para bondade. Podes ser um cidadão exemplar, talvez membro da sociedade protetora dos animais, podes estar em odor de santidade, mas o que representas diante de mim é algo que não possui entranhas. O que parece pulsar aí é o meu próprio coração batendo. Exijo a jornada normal, pois exijo o valor de minha mercadoria como qualquer outro vendedor. (MARX, 1996a, p. 264)

Quisera o trabalhador hoje percebesse que o capitalista “em odor de santidade”, ele sim, faz apelo ao coração e à bondade do trabalhador, para converter sua força de bondade, digo, de trabalho, em mais lucro.

## **2.4- RSE e educação**

Ao buscar o perfil do doador de bens ou serviços e de tempo de trabalho voluntário no Brasil, a pesquisa de Landim e Scalon, cujo levantamento de dados ocorreu em 1998, demonstrou que a atividade de trabalho voluntário vem crescendo no Brasil e que mais da metade (52,7%) das atividades realizadas por voluntários estava ligada à manutenção cotidiana da infra-estrutura da organização como trabalhos de escritório com atendimento ao público, manutenção das dependências, alimentação e outros serviços gerais, os quais não exigem maiores qualificações por parte do voluntário. Depois aparecem atividades para levantar recursos (15,3%), seguidas de atividades ligadas a práticas religiosas (14,2%) e, com menor frequência, as atividades de intervenção direta com os grupos atendidos. Cabe destacar que apenas 3% declarou prestar serviços profissionais, compreendendo-se atividades qualificadas tais como médico, dentista, advogado, etc. Com menor expressão apresentavam-se as atividades relacionadas a cultura e lazer, bem como cuidados pessoais diretos aos grupos atendidos como idosos, mendigos, crianças de rua, etc. (LANDIM e SCALON, 2000, p. 53-54)

A partir de 2001- o ano Internacional do Voluntariado, intensificou-se a quantidade de pesquisas realizadas e divulgadas pelos meios de comunicação tentando compreender qual a natureza do trabalho voluntário que já era desenvolvido até aquele momento, mapear a posição dos consumidores, se valorizavam de forma diferente ou não as empresas que desenvolvem atividades sociais, enfim, buscando um diagnóstico do trabalho voluntário no Brasil e suas perspectivas.

Também institutos ligados ao Terceiro Setor e às empresas que já desenvolviam alguma atividade social realizaram diversas pesquisas. Grosso modo, pode-se dizer que essas pesquisas detectaram que pequenas e micro empresas desenvolvem ações sociais pontuais e desorganizadas, quase fortuitas, não havendo, nesses casos, um programa de voluntariado.

Por outro lado, quanto maior a empresa, maior o nível de organização dessas ações sociais, havendo inclusive diversas empresas que já constituíram uma gerência ou um setor de responsabilidade social em seu organograma, com funcionários alocados e logística para atender essa estrutura. Muitas já buscam até contratar um executivo para essa pasta, com formação específica e experiência de trabalho em ONGs voltadas ao desenvolvimento de ações sociais. “Quanto maior e melhor sucedida a empresa, maior a necessidade de investir em responsabilidade social.” (ASHLEY, 2004, p. 7)

Uma outra questão que se infere a partir da análise dessas pesquisas é a preferência para a área da educação, no desenvolvimento das ações de responsabilidade social das empresas. Pesquisas mais antigas demonstram ocupar a área de saúde uma segunda colocação

na preferência das empresas, para desenvolver ações de responsabilidade social. As pesquisas mais recentes demonstram a substituição da segunda colocação da área de saúde por emprego e renda, cultura e artes ou cidadania e direitos humanos.

Soa irônico ou no mínimo contraditório, o fato de “a geração de emprego e de renda” ser a segunda prioridade nas ações de RSE, já que a eliminação crescente de postos de trabalho é consequência de uma característica estrutural do capitalismo, acentuada na atual fase.

Assim, a impossibilidade de vender a própria força de trabalho por não haver postos de trabalho para todos na forma de emprego nessa sociedade é causa de exclusão social de uma parcela crescente da população, fator esse que tem levado a uma forte tensão social. Desse modo, aos que defendem a conservação da sociedade capitalista, faz-se necessário criar alternativas para atenuar a exclusão social decorrente do desemprego estrutural crescente, contribuindo com a manutenção da sobrevivência daqueles que não conseguem fazê-lo por si, por não haver emprego.

No limite, as condições crescentes de desemprego (irreversíveis no atual estágio de desenvolvimento da tecnologia e automação, quando combinadas com a lógica da acumulação), contrariam os interesses do próprio modelo de sociedade que o impulsiona, pondo em risco sua sobrevivência no longo prazo.

Dessa circunstância decorre o fortalecimento do conceito de RSE e do incentivo ao trabalho voluntário dos empregados dessas empresas. Assim, pode-se melhor compreender a questão que tem sido posta de maneira tão incisiva atualmente para as empresas: “Ética nos negócios: uma questão de sobrevivência”. (VALOR ECONÔMICO, n. 387, 2001)

Além disso, não se pode esquecer que o “marketing social melhora a imagem e aumenta o lucro” (LESSA, 2002, p. 22) e que o trabalho voluntário é inegavelmente legitimado historicamente como ação humanitária, possuindo um apelo fortíssimo no plano ideológico.

Pesquisa realizada pelo Datafolha<sup>43</sup> e publicada na Folha de S. Paulo em 28 de outubro de 2001, em caderno especial que tratava do trabalho voluntário, revela que o tipo de trabalho voluntário que aparece como primeira opção para a maioria das pessoas entrevistadas é a área educacional/em escola. A segunda opção é a área de saúde.

---

<sup>43</sup> Essa pesquisa teve âmbito nacional e foi realizada no dia 18 de setembro de 2001 acerca do que o brasileiro pensa a respeito da ação voluntária. No levantamento foram entrevistadas 2.830 pessoas em 127 municípios de todos os estados do país.

O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), que reúne as maiores instituições sociais mantidas por capitais privados no Brasil, realizou uma pesquisa de escolha múltipla em 2001. A pesquisa revelou que de seus associados:

85,4% realizam ações de educação;

56,2% de cultura e artes;

43,7% de saúde;

43,7% de fortalecimento de organizações da sociedade.

Com relação aos públicos beneficiados, de seus associados:

70,8% investem em projetos voltados aos jovens e adolescentes;

66,7% às crianças;

56,2% à população em geral;

41,7% aos professores.<sup>44</sup> (CORULLÓN e MEDEIROS FILHO, 2002, p. 73)

Pesquisa realizada pela revista Carta Capital, cuja temática foi a responsabilidade social das empresas<sup>45</sup> demonstra: “A educação, na opinião da maioria [dos entrevistados pela pesquisa], é a área a ser priorizada pelas empresas que pretendem pôr em prática ações sociais, seguida pela geração de empregos e de renda.” (CARTA CAPITAL, 2004, p. 10-11)

As ações de RSE se afirmam no argumento de que buscam a cidadania e a sustentabilidade social e não pretendem manter uma relação de assistencialismo com os grupos sociais atendidos. Alega-se que essa cidadania tanto é propiciada a quem desenvolve o trabalho voluntário, quanto a quem o recebe. Segundo essa ótica, quem ajuda está desenvolvendo uma forma de cidadania, pela via da participação social e também quem recebe a ajuda, visto que a alegação é que se está buscando a sustentabilidade social. O jargão mais usado é aquele que diz que “não se deve dar o peixe e sim ensinar a pescar”.

Diante disso, é compreensível o motivo pelo qual as empresas preferem a área da educação para desenvolver seus programas de responsabilidade social. Ora, se o movimento é de negação do assistencialismo, não seria coerente manter atividades de distribuição de alimentos, roupas ou remédios. Fosse assim, essas ações se aproximariam muito mais do

---

<sup>44</sup> Os percentuais, se somados ultrapassam o limite de 100% já que a empresa pode realizar ações que envolvam mais de uma das opções apresentadas no formulário da pesquisa, que permitia respostas múltiplas.

<sup>45</sup> Durante sete anos a revista Carta Capital e a Consultoria *InterScience* realizaram a pesquisa “As empresas mais admiradas do Brasil”, a qual desdobrou-se na pesquisa que tratou da responsabilidade social da empresa. Na edição especial, publicada em agosto de 2004, a revista divulga a experiência das doze empresas mais destacadas na pesquisa. A Rede Globo de Televisão ficou classificada em 4.º lugar. A Natura, a Petrobrás e o Banco do Brasil em 1.º, 2.º e 3.º lugar respectivamente. Para a pesquisa foram entrevistados 26 líderes empresariais, 29 representantes do governo, 37 jornalista, 10 sindicatos, 8 ONGs e 16 políticos, totalizando 126 entrevistas. (CARTA CAPITAL, 2004, p. 10-11)

perfil da benemerência e da caridade cristã, negadas pelo menos no discurso das empresas que desenvolvem ações de Responsabilidade Social.

Justifica-se a educação ser a área escolhida pelas empresas pelo fato de ser compreendida no senso comum enquanto atividade possibilitadora da sustentabilidade e até da ascensão social. A educação, legitimada como direito subjetivo do ser humano assume a condição de modalidade de serviço social que tem enorme reconhecimento público.

O “Guia de Ação”, um documento produzido e enviado pelo projeto “Amigos da Escola” às escolas cadastradas, para orientar o desenvolvimento do trabalho voluntário, também apresenta sua opção pela área da educação:

A Globo entende que a educação é o tema prioritário a ser privilegiado nas ações sociais, representando o caminho ideal para se alcançar um consistente desenvolvimento com justiça social. Foi sob essa ótica que surgiu a idéia do AMIGOS DA ESCOLA – como contribuição à mais relevante das questões sociais, a educação – lançado em 1999. (AMIGOS DA ESCOLA, 2006, p. 22)

A legitimidade e reconhecimento da educação estão impregnados no senso comum, tanto que se ouve frequentemente pais argumentarem com os filhos que eles devem estudar, não pela compreensão de que a educação é um valor em si e um direito do ser humano, mas pelo fato desses pais acreditarem que a escolarização possibilitará aos seus filhos uma mobilidade social, demonstrando-se uma visão instrumental da educação.

Considerando que a imagem, a aparência, é fundamental para a eficácia das ações de RSE, não faz sentido as empresas correrem o risco de tentar construir para uma outra área uma legitimidade que a educação já possui.

Se de fato as ações de RSE na área da educação propiciam a sustentabilidade social, mesmo que somente dos grupos sociais ou comunidades atendidas, é uma outra questão. Uma coisa é o anunciado e outra é o efetivado. Bucci lembra que muitas campanhas publicitárias para divulgação das ações de RSE, “não raro, custam mais do que a própria obra social em questão.” (BUCCI, 2004a, p. 183)

Se é fato que muitas vezes a maior parte dos recursos destinados às ações de RSE vão para o “marketing social” e não para a ação social em si, é difícil acreditar no alcance da sustentabilidade dos grupos sociais atendidos com os recursos da sobra do “marketing social”.

No caso do projeto “Amigos da Escola”, pelo fato da promotora da ação de responsabilidade social ser uma empresa de televisão, a ação e o marketing ocorrem juntos, já que a ação é propriamente uma campanha de marketing. Mesmo que haja recursos financeiros da empresa destinados exclusivamente para a ação (o que é possível que não pois o “Amigos

da Escola” possui patrocínio de empresa pública federal), esses recursos são também integralmente aproveitados enquanto investimento em marketing social da empresa.

Uma outra questão é que as pesquisas acerca da RSE têm denunciado pouca ou nenhuma ação de acompanhamento da eficácia das ações de responsabilidade social. Sendo assim, é absolutamente questionável que as ações de RSE propiciem a sustentabilidade social dos grupos ou comunidades atendidas.

A Edição especial da revista Exame de 2003, traz matéria afirmando que, em pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), divulgada em 2002, demonstra-se a ausência de avaliação de resultados dos investimentos sociais ligados à RSE: “2% dos investidores privados controlam a destinação dos recursos, monitoram e verificam se suas ações implicaram melhoria de vida da população.” (EXAME, 2003, p. 8)

Tanto isso é fato, que poucas matérias acerca da RSE tratam do acompanhamento dos resultados sociais dessas ações; mas, dos resultados para a empresa, muitas tratam. Isso só reforça a premissa de que o objetivo da empresa que desenvolve ações de responsabilidade social não é a ação em si, mas o retorno que essa ação promove à empresa.

Max Weber demonstrou em “O espírito do capitalismo” (1996) que as orientações ou conselhos de Benjamin Franklin quanto ao “dever de um indivíduo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo” baseia-se numa aparência utilitarista de honestidade, pontualidade, laboriosidade e frugalidade, que garante o crédito e a conseqüente acumulação de capital.

O baixo nível de controle das empresas com os resultados de suas ações de Responsabilidade Social, parece indicar que o interesse delas está mais com a manutenção da aparência utilitarista de benevolência que a ação social desenvolvida pode lhe conferir, do que com os resultados da ação em si.

A aparência de benevolência, *per si*, já garante as vantagens às empresas que desenvolvem as chamadas ações de responsabilidade social, por meio da divulgação da ação, que se reveste de legitimidade, à medida que demonstra que a empresa, a favor da sociedade, até abre mão de parte de seu enriquecimento, tido como legítimo. Acrescente-se a esta situação a complexidade e dificuldade do consumidor individualmente verificar *in loco* o resultado de cada ação anunciada, que, a princípio, confia na veracidade das informações divulgadas.

Mas o interesse proeminente no desenvolvimento das ações de RSE na área da educação pode ter ainda outras explicações que se somam à questão da legitimidade da

educação na promoção da sustentabilidade social. A esse respeito, Nathalie Beghin, apoiando-se na análise desenvolvida por Bruno Lautier, assevera:

Na luta contra a pobreza os empresários dão ênfase à educação. Os investimentos no ensino fundamental e na alfabetização de jovens e adultos operam muito mais pelos seus efeitos indiretos—em matéria de saúde, de nutrição, de planejamento familiar—do que pelos seus efeitos diretos. A ajuda por meio do ensino permite dar um fundamento “econômico” à tentativa de racionalização dos comportamentos. A reeducação do pobre é uma reeducação econômica e um estímulo a um comportamento eficaz. (BEGHIN, 2005, p. 56)

Na seqüência a autora agora apoiada em Eli Diniz e Renato Boschi demonstra que a importância outorgada pelas lideranças empresariais à educação decorre do fato de a mesma ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica nacional e para a melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial. (BEGHIN, 2005, p. 56)

De fato inúmeros documentos de orientações e estratégias em educação oriundos de organismos de financiamento como, por exemplo, o Banco Mundial, afirmam há muitos anos que a escolarização, sobretudo das mulheres, em particular aquela equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, tem função estratégica para o crescimento econômico e a redução da pobreza.<sup>46</sup>

Tais documentos demonstram ainda ocorrer redução do nível de fecundidade e a existência de efeitos positivos sobre a capacidade da mulher em manter a si e a seus filhos de forma mais independente, necessitando de menos apoio do poder público, quando estuda em média no mínimo quatro anos.

Por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social.

A concepção de educação que norteia as ações de RSE reveste-se de um caráter instrumentalista e parcial, que abandona seu potencial emancipatório e igualitário. Isso se faz claro na sua opção tão-somente pela redução da pobreza e de investimentos públicos.

Porém, seria no mínimo ingênuo esperar ou crer que as empresas efetivariam uma proposta de educação portadora da possibilidade emancipatória do homem, já que isso representaria um movimento no sentido da auto-destruição do capital.

---

<sup>46</sup> A esse respeito ver o documento BANCO MUNDIAL, 1995.

## 2.5- “Solidariedade de mercado” e totalidade.

Incapazes de justificar uma ordem social irracional e inumana, e incapazes de responder às perguntas cada vez mais prementes que ela suscita, a ideologia burguesa se apega a conceitos anacrônicos e moribundos. Sua bancarrota se manifesta não tanto na criação de novos fetiches e meias verdades quanto na defesa teimosa de velhos fetiches e meias verdades que agora se transformaram em mentiras gritantes. E quanto mais esses antigos fetiches e essas meias verdades perdem o conteúdo de exatidão que outrora possuíam, tanto mais insistentemente são repetidos, como os *slogans* publicitários, na consciência popular. (BARAN & SWEEZY, 1978, p. 335)

Para seguir mantendo-se no mercado como uma atividade que “agrega valor” aos produtos ou serviços das empresas que desenvolvem atividades de responsabilidade social, a “solidariedade de mercado” necessita preservar imperceptível sua forma “mercadoria”. Para isso, é condição *sine qua non* que a população em geral, assim como os envolvidos (tanto quem desenvolve, quanto quem recebe a “solidariedade de mercado”) mantenham a visão de que tais ações são realizadas sem qualquer interesse de classe e que contribuem para reduzir a desigualdade social.

Ocorre que, sob o capitalismo, “os problemas sociais não são nunca solucionados, mas apenas adiados.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 281). Assim, ao senso comum não pode expor-se como perceptível o fato de que a RSE é apenas uma medida para atenuar ou adiar a tensão social atual criada pelo próprio capitalismo.

Essa visão superficial dos processos realmente essenciais, referente ao complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o que Karel Kosik denominou “o mundo da pseudoconcreticidade”. (2002, p. 15)

Um mundo no qual a práxis utilitária imediata e fragmentária dos indivíduos, o senso comum a ela correspondente, colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. (KOSIK, 2002, p. 14)

Na mesma direção do pensamento de Kosik, pode-se afirmar com Lukács que “a permanência numa consciência de classe confusa é pressuposto indispensável para a manutenção do regime burguês.” (LUKÁCS, 2003, p. 167)

Desse modo, a “solidariedade de mercado” é difundida para ser incorporada ao senso comum como atividade a ser assumida e desenvolvida por todos, independente da posição que ocupam no processo de produção. Por isso, não é de se estranhar e não é por acaso, afirma Bucci, que a solidariedade de mercado seja exibicionista, pois

Um traço especialmente interessante nessa solidariedade de mercado é a sua relação com a visibilidade. Essa solidariedade não precisa ser sentida ou, por assim dizer, vivenciada, mas precisa ser vista, exibida, mostrada, ostentada. Mas não assim, de chofre, de uma vez. Estamos aqui falando de uma espécie de ostentação que se faz por dissimulações. Para muitos, e há os que dizem isso abertamente, a solidariedade é um investimento. (BUCCI, 2004a, p. 183)

Pode-se portanto compreender que as contradições inerentes à RSE necessitam permanecer imperceptíveis<sup>47</sup>. Ou melhor, necessita permanecer parcial, fragmentada e difusa a visão dos envolvidos (sejam eles os que executam ou os que recebem a ação voluntária), mas sobretudo, daqueles que são a maioria: o consumidor-espectador.

Essa visão difusa, parcial, que se mantém preponderantemente pelo *marketing* na atual fase do capitalismo, é necessária aos interesses da acumulação e se contrapõe à visão de totalidade. Aliás, objetiva precisamente impedir que se alcance a visão de totalidade. Isto porque, quando possível, é salutar dissimular ou encobrir a relação de exploração entre capital e trabalho. Por isso, o ponto de partida do pensamento capitalista e sua meta são sempre “a apologia da ordem existente das coisas, ou, pelo menos, a demonstração de sua imutabilidade.” (LUKÁCS, 2003, p. 136)

Por totalidade compreende-se a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 2002, p. 44) Compreender a totalidade significa portanto compreender cada fenômeno como momento do todo: como fato social e histórico que desempenha uma dupla função ao definir a si mesmo na medida em que define o todo e vice e versa.

---

<sup>47</sup> Tais contradições são, por exemplo, o fato de que: 1) é possível que as empresas gastem mais recursos financeiros nas campanhas publicitárias para divulgar as ações de responsabilidade social desenvolvidas, do que nas próprias ações sociais; 2) objetivando o aumento dos lucros, que está subordinado ao princípio da acumulação, a “solidariedade de mercado” não pode contribuir necessariamente para a eliminação das desigualdades sociais, quando muito, para a sua redução, senão para seu possível aumento; 3) não há solidariedade numa ação cujo objetivo é servir de arma na disputa com a concorrência, para aniquilá-la; 4) as mesmas empresas que desenvolvem ações de responsabilidade social podem promover demissão em massa, fator esse que pode causar danos sociais muito maiores do que os benefícios específicos da ação de responsabilidade social desenvolvida pela empresa.

Essa recíproca conexão e mediação da parte e do todo, permite à análise de um fato isolado não constituí-lo em momento artificialmente separado do todo, mas sim em fato que, quando inserido no todo correspondente adquire verdade e concreticidade:

O conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 2002, p. 50)

Considerada nessa perspectiva, a análise isolada das ações de responsabilidade social leva a uma compreensão parcial de seu significado, que só é desvelada à medida que esse fato social seja relacionado com o todo estruturado que consiste a sociedade capitalista atualmente, com seus mecanismos de encobrimento, neutralização e adiamento dos sintomas de crise gerado por seus próprios determinantes estruturais.

A RSE pode ser compreendida como um remédio analgésico para aliviar os sintomas de uma doença provocada pelo capitalismo: o aumento da desigualdade social e das tensões decorrentes disso. Mas não é de modo algum um remédio capaz de curar essa doença.

Os efeitos das ações de RSE não se convertem em tratamento da doença, mas só de seu sintoma mais aparente e imediato. Porém, analisadas isoladamente, essas ações poderiam aparentar para uma determinada comunidade especificamente atendida que a condição social geral está melhorando. Mera aparência, tratar-se-ia de um olhar parcial da e para a realidade, uma “pseudoconcreticidade”.

Além disso, estas questões devem ser analisadas no caldo histórico que as constituíram, pois observar um fato em sua imediaticidade equivale à possibilidade de reduzir seu significado à aparência contígua. A afirmação do presente, assim como a correspondente desvalorização do passado, são estratégias necessárias à manutenção da ordem capitalista, por isso Lukács demonstra que “é fatal para a burguesia que a consciência se estenda à questão da totalidade”. (LUKÁCS, 2003, p. 167)

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa um processo cujos momentos são: 1) a destruição da “pseudoconcreticidade”, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, o que significa o conhecimento de sua autêntica objetividade; 2) o conhecimento do caráter histórico do fenômeno; 3) o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 2002, p. 61)

A caridade, a benevolência, a disposição de doar uma parte de seu tempo para ajudar o outro, são fatores que precedem o capitalismo e provavelmente acompanham o homem em todos os tempos na sua condição de ser social. Esses fatores existem independentes do capitalismo. No entanto, a partir de um olhar para a totalidade social atual, percebe-se que essas relações passam a ser apropriadas pelas relações capitalistas em seu movimento de reprodução.

O capitalismo imprime atualmente uma nova forma social ao trabalho voluntário e à solidariedade, benevolência e caridade correspondente a ele, que já existiam antes da vigência das relações sociais capitalistas.

Que a solidariedade quase sempre aparenta uma positividade *a priori* é verdade. Mas que a empresa objetiva sempre o lucro também o é, pois a acumulação é o que lhe dá sentido. Considerando que acumulação e igualdade são inconciliáveis, a imagem que a empresa que desenvolve ações de responsabilidade social pretende transmitir só pode ser falsa, ou, no máximo, uma meia verdade, uma visão parcial e obscura da realidade: uma “pseudoconcreticidade”.

História, reificação e consciência de classe são categorias caras a Lukács, pois que incompreensíveis isoladamente. Para o autor, é preciso construir as condições para superar a reificação na sociedade capitalista e isso se faz pelo desenvolvimento intencional da consciência de classe do trabalhador, o qual tem a possibilidade objetiva de transformação da realidade de reificação em que vive.

Mas isso não ocorre de forma espontânea e sim organizada. Para Lukács, o alcance pelo trabalhador da consciência de classe significa alcançar a auto-consciência de sua condição de classe, que é sinônimo do alcance da visão de totalidade.

O voluntarismo, o imediatismo, o recomeço, a *tabula rasa*, são formas de ação orgânicas ao interesse capitalista, que necessita dar sempre a idéia de que uma nova fórmula trará solução aos antigos problemas. O trabalhador não pode contentar-se com isso. Para ele é necessária a compreensão histórica dos determinantes da sua situação de classe.

Para a classe trabalhadora, a visão de totalidade é instrumento de luta, pois, para a transformação da realidade é necessária a compreensão da totalidade. Por isso Lukács foi exaustivo em demonstrar que a ciência burguesa é necessariamente parcial e que só o método dialético é capaz de levar à compreensão do objeto em sua totalidade. (2003, p. 106)

Lukács demonstra que a compreensão da totalidade para o trabalhador é o auto-conhecimento, é a consciência de sua própria situação de classe. Desse modo, posso agora retomar a questão que foi apresentada no item 2.3, de que a inconformidade com a situação de

injustiça social é importante e necessária para a transformação da realidade, mas não é suficiente. Agora parece claro que além da indignação e inconformidade, é preciso que o trabalhador conheça e reconheça sua condição de classe e isso significa alcançar a visão de totalidade, que é a auto-consciência, ou seja, a consciência de classe.

“Consciência e interesse se encontram, portanto, numa relação recíproca de *oposição contraditória*” (LUKÁCS, 2003, p. 159) e

A “falsa” consciência [capitalista] torna-se uma falsidade de consciência. A contradição, presente de início apenas objetivamente, torna-se também subjetiva: o problema teórico transforma-se em comportamento moral que influencia decisivamente todas as decisões práticas da classe em todas as situações e questões da vida. (LUKÁCS, 2003, p. 166-167)

A “solidariedade de mercado” constitui-se em uma medida voluntarista e imediatista para manter a reificação nos tempos atuais. Tanto que “empresas que demitem funcionários antigos como quem troca os cestos de lixo do corredor estão aí falando em responsabilidade social” (BUCCI, 2004a, p. 181) e necessitam constantemente legitimar suas ações e encobrir suas contradições.

“A solidariedade de mercado é uma mercadoria em forma de imagem” (BUCCI, 2004a, p. 184) e o fetiche dessa solidariedade de mercado mascara-lhe a natureza de mercadoria.

## **2.6- Televisão e educação: a Responsabilidade Social da empresa Rede Globo e o projeto “Amigos da escola”.**

Muitos ainda julgam que a TV faz o que quer com a audiência. Não é bem assim: ela não inventa, não impõe, não condiciona diretamente; ela tem os instrumentos para regular, quer dizer, ela consegue ordenar hábitos dispersos em códigos reconhecíveis e unificadores. Ela não determina o que cada um vai fazer ou vai pensar, não há um cérebro maquiavélico por trás de cada emissora procurando doutrinar a massa acrítica [...]; a massa de telespectadores não obedece irrefletidamente o que vê na tela; o que acontece é que a televisão se apresenta com os mecanismos necessários para integrar expectativas diversas e dispersas, os desejos e as insatisfações difusas, consegue incorporar novidades que se apresentem originalmente fora do espaço que ela ocupa e, em sua dinâmica, vai dando os contornos do grande conjunto, com um tratamento universalizante das tensões. (BUCCI, 2000, p. 12)

A importância da televisão em uma sociedade, atualmente, é diretamente proporcional às taxas de analfabetismo e de subdesenvolvimento. A influência desse veículo de comunicação tende a ser maior na pobreza do que na riqueza, seu poder e de cada uma das grandes redes é incomparavelmente superior em continentes como a América Latina do que na Europa ou América do Norte. (BUCCI, 2000, p. 15)

Guillermo Maurício Acosta-Orjuela (1999) faz um apanhado de diversas pesquisas realizadas no mundo acerca do papel e da influência da TV, afirmando que esses estudos revelam que o apego, a dependência e a valorização da TV são maiores para as camadas de baixa renda pelo fato delas não disporem de opções de lazer que os libertem do encerro do lar: seja por questões financeiras, dificuldade de locomoção, falta de opções culturais e de lazer e mesmo para evitar riscos de assaltos ou outras formas de violência urbana. O autor constata que os modelos da TV influenciam a aprendizagem social e o desenvolvimento de juízos morais no curso da vida.

Ressalte-se que influenciar não é sinônimo de determinar. O autor está assinalando que é inegável o fato de que atualmente os modelos da TV compõem a aprendizagem social no curso da vida, mas não a determina de forma integral.

Acerca do poder ou influência da televisão no Brasil atualmente, Renato Janine Ribeiro afirma que a TV, em especial a aberta, “demotizou-se”: sua programação visa o *demos* (povo), mas isso não significa que democratizou-se. Ao retirar da palavra democracia o étimo *cracia*, que indica poder, Janine demonstra que a televisão, na sua relação com a cultura e a democracia, tem promovido uma popularização da cultura, que não se reveste de projetos emancipatórios, nem tem por meta a mudança social. Para isso o autor distingue manipulação, de constituição de uma dignidade, constatando que nenhum desses dois pólos chegam a se realizar no que diz respeito à forma atual de fazer TV no Brasil, que se localiza numa posição intermediária entre ambos. (RIBEIRO, 2001, p. 222-224)

Atualmente 87% dos domicílios no país possuem um ou mais aparelhos de televisão. Priolli apresenta dados de pesquisa afirmando que 98% da população brasileira entre 10 e 65 anos assistem TV pelo menos uma vez por semana, seguida pelo rádio que alcança o índice de 90%. Ocorre que o rádio possui uma audiência muito mais “capilarizada”, pulverizada em quase 3.000 emissoras, que em sua maioria não se estruturam em redes nacionais, enquanto a TV, esta sim, em sua maior parte se organiza em grandes redes nacionais. (PRIOLLI, 2001, p. 168) Isso significa que a TV é o maior e mais importante meio de comunicação do Brasil.

Entendida a educação enquanto processo de formação humana que ocorre durante toda a vida, conforme discutido no item 1.3 desta tese, e, a partir da constatação da capacidade atual da televisão, ainda que relativa, em influenciar a aprendizagem social e o desenvolvimento de juízos morais dos telespectadores no curso da vida; integrar expectativas diversas e dispersas, os desejos e as insatisfações difusas; unificar no plano do imaginário um país marcado por rupturas e abismos sociais; dar contorno ou consolidar o modo de vestir, de viver e conviver com fatos e pessoas; parece claro o poder educativo da televisão, que, conforme demonstrou Renato Janine Ribeiro (2001), não está no Brasil hoje a serviço da emancipação humana.

Cabe contextualizar que a TV por assinatura tem demonstrado a consolidação de uma nova fase para a TV nos últimos anos. Existe uma tendência de declínio das grandes redes de TV aberta, que muitas vezes já vão marcando suas posições no terreno da TV por assinatura, carregando para lá o seu prestígio.

A tendência de declínio das redes de TV aberta não significa necessariamente um declínio do poder político e econômico das empresas proprietárias dessas redes. Pelo contrário pode lhes trazer um novo fôlego e uma concentração de capital ainda maior quando combinados os negócios da TV aberta com a pluralidade de canais da TV por assinatura. (BUCCI, 2000, p. 18)

A Rede Globo de Televisão é uma das maiores redes de televisão aberta e privada do mundo e a maior do Brasil. Detém poder obtido por relações políticas, mas também há que se reconhecer a existência de capacidade técnica e artística em seus quadros.

Mesmo nessa condição de principal indústria audiovisual do país, a Rede Globo de Televisão tem sofrido uma constante queda em sua audiência a partir da década de 90. Porém, se “a deusa está ferida”, se está perdendo poder, ainda é a maior e mais assistida rede de televisão do país. (BORELLI e PRIOLLI, 2000, p. 9-11)

Mediante a constatação de uma crise manifestada na queda de audiência da Rede Globo, Silvia H. Simões Borelli e Gabriel Priolli coordenaram uma pesquisa realizada por um grupo de professores de ciências sociais e comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para examiná-la.

Exemplificando a dimensão dessa crise, segundo essa pesquisa, a Rede Globo que chegou a registrar 49% de média anual nacional de audiência em 1979 no horário nobre, alcançando 53,5% em 1987 na cidade de São Paulo, caiu para 37% na média nacional em 1997, havendo uma pequena recuperação nos anos seguintes. De dezembro de 1999 a abril de 2000 os índices flutuaram em São Paulo na faixa dos 44 pontos.

Para se ter uma idéia do que isso representa: trata-se de um contingente de um público três vezes maior que o da Rede Bandeirantes de Televisão. Dito em outros termos: em dez anos a Globo perdeu três Bandeirantes. (BORELLI e PRIOLLI, 2000, p. 11)

Tratando mais especificamente da queda de audiência no horário nobre da Rede Globo de Televisão, que envolve o Jornal Nacional e as telenovelas, no qual o valor do comercial é o mais alto da televisão brasileira, Borelli e Priolli chegam à compreensão de que “mais do que propriamente um esgotamento da fórmula por assim dizer técnica do telejornal, existe uma crise ancorada fundamentalmente em dois eixos: de um lado, a crise de credibilidade, de outro, exatamente a crise de fidelidade de audiência.” (BORELLI e PRIOLLI, 2000, p. 63)

Segundo os pesquisadores, o agravamento dessa crise parece estar mais localizado de 1997 para cá (BORELLI e PRIOLLI, 2000, p. 38), determinada por fatores tanto internos quanto externos, sendo alguns deles por exemplo: o surgimento, a diversificação e a segmentação de emissoras de TV no país que passaram a absorver boa parte do público da Rede Globo; alguns elementos manifestados pelos telespectadores como falta de moralidade e excessiva violência nas telenovelas da Rede Globo; a prioridade da rede de televisão pela produção de telenovelas no horário nobre com enredos que se desenrolam na atualidade, em contraposição às telenovelas de época, que fizeram história e tanto marcaram e ainda marcam o imaginário dos telespectadores, mas que dificultam a inclusão de *merchandising* no interior da trama, fonte de boa parte do faturamento da rede de TV; a existência de uma certa fadiga do formato atual de telenovelas da Rede Globo; o desgaste do jornalismo, manifestado por exemplo na reação crítica do público em relação à suposta imparcialidade da técnica, sobretudo a partir do abalo causado quando o Jornal Nacional exibiu, no processo eleitoral de 1989, a versão editada de debate entre os principais candidatos à presidência da República; o crescimento da TV por assinatura, que vem ocupando um espaço antes tomado apenas pela TV aberta; a mudança de hábitos de vida da população em função da diversificação das formas de lazer, para além do hábito de assistir TV, traduzidas na utilização de novas tecnologias como o vídeo-game e a internet, por exemplo. (BORELLI e PRIOLLI, 2000)

A partir de então, Borelli e Priolli constatam que a Rede Globo de Televisão passou a empenhar-se em concretizar estratégias para equacionar essa crise. Dentre essas estratégias podem estar também algumas mudanças na forma de fazer TV da Rede Globo, que passa, em certa medida, a observar a produção das redes de TV concorrentes, quando essas priorizam um telejornalismo que se desloca do estúdio para a rua, utilizando-se do recurso a coberturas de teor sensacionalista ou dramático, um jornalismo-espetáculo; a opção por uma grade de programação mais popularesca e sensacionalista para atender a audiência com essa

preferência que migrava para outras redes de TV. Também a Rede Globo intensificou aquilo que já era sua característica: a busca incessante de um alto padrão de qualidade técnica. (BORELLI e PRIOLLI, 2000)

Esse conjunto de estratégias não é manifesto explicitamente pela Rede Globo de Televisão, tampouco a crise é admitida abertamente, já que ela continua liderando a audiência nacional bem à frente das demais. Essas interpretações são apresentadas por Borelli e Priolli, com base na pesquisa por eles realizada.

Cabe lembrar que, conforme demonstrado no item 2.3, os principais valores gerados pelas ações de responsabilidade social para as empresas são precisamente a valorização da imagem, o respeito e a credibilidade da marca<sup>48</sup>. Se a crise da Rede Globo é de fidelidade e credibilidade, e se a RSE proporciona mudanças sobretudo na valorização da imagem de respeito e credibilidade da empresa e, considerando ainda que o projeto “Amigos da Escola” se caracteriza precisamente como uma ação de responsabilidade social da Globo, é possível inferir que o projeto “Amigos da Escola” possa ser um dos componentes da estratégia da Rede Globo para enfrentar a crise pela qual está passando.

Além do projeto “Amigos da Escola”, outras ações da Rede Globo que podem contribuir para retomar ou proporcionar uma imagem de respeito, credibilidade, sensibilização e fidelização do telespectador são por exemplo: a campanha “Criança Esperança”, o projeto “Ação Global”<sup>49</sup>, além de vinhetas de caráter educativo quanto a questões sócio-ambientais no início e final dos intervalos comerciais dos filmes exibidos pela rede de TV e das ações em educação, meio-ambiente e preservação do patrimônio da humanidade desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho.

Questionado por grande parte do movimento organizado dos profissionais e estudantes da educação e suas respectivas entidades representativas, o projeto “Amigos da Escola” causou diversas ações e reações que foram levantadas por Adolfo Ignacio Calderón (2007) em pesquisa documental. A maioria dos textos levantados pelo autor está disponível na internet. Alguns representam o posicionamento de sindicatos, associações ou professores como a contra-campanha “Amigo da escola, inimigo da Educação – Campanha pela Valorização dos

---

<sup>48</sup> Na questão “Valor gerado para a marca” em decorrência das ações de responsabilidade social da empresa, a pesquisa já referida realizada pela Revista Carta Capital e pela Consultoria *InterScience*, aponta como sendo os itens mais destacados: valorização da imagem-72%; respeito e credibilidade-17%; bem-estar de funcionários e clientes-8%; visibilidade-3%; boas relações fiscais-3% e outros-10%. (CARTA CAPITAL, 2004, p. 11)

<sup>49</sup> O projeto “Ação Global” é uma espécie de mutirão que oferece serviços de saúde, emissão de documentos e ações de conscientização do público presente sobre a importância da prática de esportes para a qualidade de vida e inclusão social. A agenda de cidades e datas definida é divulgada no site da TV, havendo parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI).

Profissionais em Educação”, promovida pelo movimento nacional dos estudantes de Pedagogia<sup>50</sup>

Calderón cita ainda um documento produzido e divulgado em fevereiro de 2003 pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e entregue ao Ministério da Educação e parlamentares, denunciando a redução das verbas para a educação e a tentativa de aproximar a comunidade da escola pela via da substituição de profissionais da educação por “amigos da escola”, isto é, voluntários.

Outros tantos textos levantados por Calderón não ultrapassam a superficialidade, o tom panfletário de denúncia e o senso comum veiculado na Internet sobre o projeto da Rede Globo, e por isso não serão aqui citados ou transcritos. Em linhas gerais importa apenas transmitir que Calderón observou que tanto as críticas do movimento organizado quanto as manifestações individuais relativas ao projeto “Amigos da Escola” coincidem com o que está sistematizado na frase do representante da campanha “Amigo da escola – inimigo da educação – campanha pela valorização dos profissionais da educação”, quando afirma que o problema é o “despreparo dos voluntários para realizar atividades de ensino, a desvalorização dos profissionais de educação e o incentivo que o programa traz para o governo reduzir os investimentos nessa área.” (DIMAS, 2001; cf. CALDERÓN, 2007)

Quanto à falta de formação profissional dos voluntários e à desvalorização do magistério, o movimento organizado reivindica que seja respeitada a especificidade e respectiva responsabilidade profissional inerente ao trabalho em educação, como o é na maioria das demais profissões.

De fato, muitas vezes percebe-se no senso comum a idéia de que a educação é terra de ninguém ou de todos, desconsiderando-se um campo de conhecimentos científicos bastante desenvolvido. Extremamente adequadas a esse respeito são as considerações de Paro:

Ninguém ignora que precisa conhecer cientificamente medicina para proporcionar saúde e cura de moléstias, assim como ninguém ignora que precisa entender de arquitetura e engenharia para construir edifícios sólidos. Mas, infelizmente, parece que sobre uma coisa tão importante como a construção histórica do próprio cidadão

<sup>50</sup> Logotipo do projeto “Amigos da Escola” e da campanha “Amigo da escola, inimigo da educação”:



todos podem dar palpite ignorando os mais elementares conhecimentos científicos a esse respeito. (PARO, 2004)

A concepção de educação que orienta o projeto “Amigos da Escola”, sobretudo antes da reestruturação que sofreu a partir de 2004, demonstra que todos podem fazer tudo na escola pública, dispensando qualquer formação ou responsabilidade profissional. Exemplo disso são algumas das chamadas do projeto, veiculadas na campanha da TV, destacadas no texto de Maristela Angotti, professora do Depto. de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL/Unesp)-Araraquara quando anunciam, por exemplo, o seguinte:

Se você é um aposentado, você poderia se tornar um ótimo contador de histórias.  
 Se você é uma modelo, você poderia se tornar uma ótima recreacionista.  
 Se você é um arquiteto, você poderia se tornar um ótimo administrador.  
 Se você é um juiz, você poderia se tornar um ótimo pintor... (ANGOTTI, 2005)

A preocupação da professora da Unesp é com o fato de que uma pessoa com determinada profissão é estimulada a desenvolver atividades em uma área diversa daquela na qual possui formação e especialidade, quase como se fosse na verdade uma atividade de lazer e entretenimento para o voluntário.

Existe no argumento da professora uma preocupação com os saberes envolvidos necessariamente na atividade pedagógica, já que, conforme declara Angotti,

se aceitamos que qualquer pessoa, independente do que faz, possa entrar na escola e desenvolver atividades para a qual não tenham formação e preparo, atividades que não estejam atreladas ao projeto pedagógico da escola, realizadas por profissionais outros que não tenham formação pedagógica para entender o processo de ensino que prescinde de opções metodológicas claras, bem definidas para poder formar; que não tenham conhecimentos sociológicos, antropológicos para entender o seu aluno, -o Homem-, no contexto sócio-cultural-econômico no qual está inserido; que não tenham conhecimento sobre o como a criança aprende e se desenvolve nos seus aspectos cognitivo – afetivo- social - psicológico – motor, entre outros tantos conhecimentos necessários e previstos por exemplo nos cursos de Pedagogia que tem a docência como base da formação..., como podemos acreditar que de fato valorizamos a Educação? (ANGOTTI, 2005)

Corroborando a posição do movimento de estudantes e profissionais da educação ao assumir a defesa de uma concepção de sociedade que tem clara a obrigação do poder público em fornecer e manter igualmente serviços sociais básicos como educação, inúmeros são os estudos tanto de políticas municipais, estaduais ou nacionais a demonstrar que, em nome da participação da comunidade, muitas vezes o que se tem tido são políticas de

desresponsabilização do Estado e respectiva transferência da manutenção física e financeira da escola pública para os ombros da comunidade.<sup>51</sup>

A crítica do movimento dos estudantes e profissionais da educação ao projeto “Amigos da Escola” assume o caráter de um movimento de autodefesa dos trabalhadores em geral (na sua condição de homem que deve se fazer sujeito) na mesma medida em que é um movimento específico de defesa dos trabalhadores da educação. Isto porque por um lado entende-se o homem como valor fundamental que, na sociedade capitalista, só tem a relação de venda de sua própria força de trabalho como condição para manutenção e reprodução da sua existência, e, por outro lado, como qualquer outro trabalhador, o profissional da educação teme a eliminação progressiva dos postos de trabalho e o conseqüente desemprego, pela via da parcial substituição do trabalho formal pelo trabalho voluntário.

Calderón realiza também um levantamento dos estudos acadêmicos existentes acerca do projeto “Amigos da Escola”. Segundo o autor havia três dissertações de mestrado até a data da conclusão de sua pesquisa, que ocorreu no primeiro semestre de 2005, que eram os estudos de Figueiredo (2003), Martins (2002) e Ribeiro (2002). Posteriormente à conclusão da pesquisa de Calderón, localizei os estudos de Silva (2005) e de Silva (2006).

Calderón dialoga com os autores dos três trabalhos acadêmicos, que são unânimes ao compreender o projeto da Rede Globo no contexto do avanço do neoliberalismo, questionando os componentes ideológicos existentes por trás de suas finalidades e objetivos; ao detectar a fragilidade do trabalho voluntário no que diz respeito à falta de continuidade; ao constatarem a não utilização do material enviado pelo projeto às escolas cadastradas.

Conclui Calderón que a hostilidade contra o projeto “Amigos da Escola” é menor nas escolas do que em meio às entidades representativas de professores e estudantes universitários, que ele considera uma resistência pela via da neutralidade, do desânimo e da torcida em contrário, e conclui que os temores dessas entidades de que o projeto da Rede Globo iria substituir o professor pelo voluntário não tiveram nenhum tipo de sustentação. (CALDERÓN, 2007, p. 52)

Considero essa conclusão de Calderón bastante discutível e precipitada já que a natureza e o alcance de sua pesquisa não lhe propiciam isso. O objetivo declarado de sua pesquisa não era detectar se o trabalho voluntário substitui ou não o trabalho profissional em escolas públicas, mas sim “buscar respostas para a melhoria do cotidiano da escola” (2005, p. 7). Além disso, a pesquisa de campo realizada entrevistou tão-somente diretores de escola,

---

<sup>51</sup> A esse respeito ver os trabalhos: Almeida (2006), Hidalgo (1998), Lima (2004), Nogueira e Rizzotto (2003), Souza (2001), Zanardini (2001), dentre outros.

ficando de fora a maioria dos partícipes do processo escolar. Outro ponto de fragilidade dessa conclusão é o fato de que o próprio autor constata, dentre as escolas pesquisadas, quatro voluntários desempregados que acabaram sendo contratados, sem explicar se isso ocorreu por meio de concurso público ou por contrato direto com as escolas. Há o relato de que uma dessas voluntárias é professora e foi contratada como secretária da escola e os outros três atuavam na limpeza e inspetoria de alunos. (2005, p.54)

Em uma posição de defesa do projeto da Rede Globo, Calderón conclui que o “Amigos da Escola” “contribui para fortalecer processos voltados para o desenvolvimento da cidadania” (2005, p.11), e detecta a existência de dois discursos distintos no projeto da Rede Globo: um no material enviado às escolas cadastradas, o qual ele elogia, e o outro veiculado na campanha da televisão, no qual ele percebe problemas quando enfatiza um voluntariado utilitarista. O autor atribui a fragilidade ou falta de êxito do projeto nas escolas ao fato de que os diretores em geral não estão preparados para lidar com os voluntários e que eles se apegaram apenas no conteúdo da campanha de mídia, deixando de lado o material impresso recebido. Relata que o êxito na consecução do projeto da Rede Globo em algumas escolas ocorreu em função da existência de dirigentes que realizam suas atividades com dedicação e compromisso, e que a diferença pode estar no elevado espírito empreendedor e pró-ativo, de inovação e de inconformismo. (2005, p. 54)

Calderón questiona as dissertações por não serem capazes de realizar os questionamentos referentes a essa dualidade entre a campanha da TV e o material enviado pelo projeto às escolas, afirmando que seus autores estavam presos à atitude hegemônica existente no cenário educacional de oposição e rejeição ao projeto da Rede Globo, desacreditando a validade desses trabalhos ao ressaltar “que tais estudos tinham como objetivo a aquisição de títulos acadêmicos e, nessas condições, não seria muito aconselhável fugir das tendências hegemônicas.” (CALDERÓN, 2005, p.66)

Por final o professor Calderón encaminha o relatório da pesquisa coordenada por ele à Rede Globo, que lhe respondeu com uma carta recheada de elogios, a qual ele inclui como apêndice da publicação que resultou da pesquisa.

Com relação aos cinco estudos acadêmicos já realizados acerca do projeto “Amigos da Escola”, em uma linha crítica contundente estão os trabalhos de Gilmar Ribeiro (2002) e Artur Moraes Silva (2005). Já os estudos de Clícia Bühner Martins (2002) e Maria Adélia Nunes Figueiredo (2003), quando fazem crítica, esta possui um tom ameno. As autoras não discordam dos princípios do projeto e sim avaliam que ele fracassou em seus objetivos. Em

uma perspectiva aberta de defesa do projeto da Rede Globo está o trabalho de Luvia Bezerra Silva (2006).

Todas as pesquisas detectaram um baixo número de voluntários provenientes ou motivados pelo projeto da Rede Globo, com exceção da pesquisa de Gilmar Ribeiro que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em duas escolas nas quais a Globo atende diretamente com seu programa de voluntariado interno. Nessas escolas, localizadas próximo ao prédio da sede administrativa da Rede Globo, no Jardim Botânico, o autor relata até a presença vez por outra de artistas. Porém, em uma terceira escola pesquisada por Ribeiro, que se situa em bairro da periferia do Rio de Janeiro, não se encontra essa mesma situação.

As análises desenvolvidas por Ribeiro (2002) na dissertação sob o título “Amigos da Escola? Riscos e Limites da Ação do Voluntariado na Educação Pública”, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob orientação do professor Pablo Gentili, o levou a considerar que esses riscos e os limites se concentram fortemente: na substituição do trabalho de profissionais por voluntários, reforçando o processo de precarização das condições de trabalho e vida dos trabalhadores da educação; na fragilidade dos vínculos que se estabelecem (ou não) entre os voluntários e a escola; na descontinuidade das ações voluntárias decorrente dessa fragilidade, prejudicando os processos educacionais; no fortalecimento no processo de individualização e despolitização dos indivíduos que se confortam e acomodam em suas ações isoladas e pontuais; no distanciamento por parte do complexo gestor que compõe o sistema municipal de ensino em relação ao Projeto “Amigos da Escola”, embora seja desenvolvido em escolas públicas de ensino fundamental.

As contribuições do estudo de Artur Moraes Silva (2005), realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação do Professor Giovanni Semeraro, já foram incorporadas a esta tese no item 2.1, quando ele demonstra a emergência de um novo tipo de voluntariado no Brasil nos últimos anos, que compõe um conjunto de estratégias para reforçar o poder de dominação econômica do megaempresariado nacional e internacional e de direção política, cultural e ideológica da sociedade política associado à classe burguesa. Isso ocorre em um contexto de “uma reforma intelectual e moral” promovida no seio da reforma do Estado Brasileiro a partir de 1990, orientada pelo neoliberalismo da social-democracia, utilizando-se da função educadora do Estado.

A dissertação de Clícia Bühner Martins, intitulada “Projeto Amigos da Escola: os sentidos das articulações possíveis entre escola e comunidade”, defendida em 2002 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, tendo como orientadora a professora Rosilda Baron Martins, caracterizou o espaço da escola como possibilidade de

participação política da comunidade, analisando o Projeto “Amigos da Escola” enquanto real possibilidade de participação da sociedade civil na gestão da escola pública no espaço regional paranaense, mais especificamente em seis escolas públicas, na cidade de Ponta Grossa – Paraná. A autora analisa os documentos do projeto da Rede Globo e avalia-os como bons, atribuindo o fracasso na implantação desse projeto à falta de preparo das pessoas envolvidas para a cultura do voluntariado, à falta de planejamento das escolas e à falta de envolvimento dos representantes da Rede de TV. Mesmo inferindo que as atividades voluntárias nas escolas pesquisadas foram marcadas pela descontinuidade e por um caráter meramente assistencial e que o Projeto “Amigos da Escola” não se efetivou na realidade pesquisada enquanto possibilidade de participação política da comunidade, a autora alega perceber que:

a presença do voluntário na escola pode facilitar a articulação desta com os movimentos populares existentes na comunidade, que se constituem em espaços de educação não-formal e, a partir disso, a escola poderá se apropriar do referencial político próprio dos mesmos. Esse processo poderá facilitar a participação da comunidade na escola, enquanto mecanismo de representação política, a partir da construção da cultura da participação, para a qual esse processo poderá ter contribuído. (MARTINS 2001, p.2)

Por final, Martins chega a uma conclusão que parece no mínimo estranha, quando afirma que o projeto “Amigos da Escola” se constituiu “como resultado da pressão das massas populares pela efetivação do seu direito de participação” (2002, p. 132), quando é do conhecimento de todos que a iniciativa desse projeto partiu da Rede Globo, sem que tivesse havido qualquer movimento de pressão popular a esse respeito.

A dissertação de Maria Adélia Nunes Figueiredo, sob o título “A presença do voluntário na escola: o que muda? um estudo sobre duas escolas públicas no Distrito Federal e o projeto Amigos da Escola”, defendida na Universidade de Brasília (UNB), sob a orientação do professor Bernardo Kipnis, em 2003, declara o objetivo de efetuar “uma análise das relações estabelecidas entre a comunidade escolar e os voluntários atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal, procurando identificar as mudanças ocorridas no ambiente escolar” (2003, p. 20). Talvez, em função disso, ela tenha ficado bastante presa à descrição dos dados da pesquisa de campo “realizada em duas escolas pertencentes a localidades sócio-econômicas opostas” (FIGUEIREDO, 2003, p. 55), sem pretender fazer críticas ou avaliação do projeto da Rede Globo.

A autora relata que de nove escolas procuradas nas regiões pobres da cidade para realizar a pesquisa, somente uma possuía alguém desenvolvendo atividades voluntárias. Na

região de melhor poder aquisitivo também eram poucos os voluntários existentes. Nas duas escolas a pesquisadora constatou que: não havia qualquer registro das atividades realizadas pelos voluntários; há um conhecimento muito superficial de todos os entrevistados acerca do funcionamento do projeto da Rede Globo, que é ausente em termos de acompanhamento dos resultados do projeto que desenvolve; há um distanciamento entre a campanha da TV e a realidade da escola; os poucos voluntários encontrados já realizavam suas atividades antes da existência do projeto “Amigos da Escola”; apresentaram-se voluntários nas escolas somente no início do projeto, mas esses trabalhos foram descontínuos.

A autora demonstra que, de forma geral, há uma posição favorável à presença de voluntários na escola, restringindo-se sua atuação na regência de classe, no exercício da função de professor. Os integrantes da comunidade escolar, ao elencar as prioridades em relação às atividades a serem executadas pelos voluntários elegeram o setor de infra-estrutura, no sentido de manutenção do espaço físico.

Nas duas escolas a expectativa na época do lançamento do projeto era positiva, de que haveria mudanças na escola, mas após três anos a maioria passou a acreditar que o projeto não atingiu seus objetivos e nem alterou a rotina escolar. Mesmo assim, os entrevistados consideram a iniciativa viável e interessante, pois está sendo realizada uma maior divulgação sobre a questão do voluntariado, principalmente em escolas públicas.

Segundo a autora, existe o entendimento de que a responsabilidade de manutenção da escola pública é do governo, mas como esse não cumpre seu papel, os entrevistados não demonstram oposição à presença de voluntários na educação, em uma posição de que qualquer ajuda é bem-vinda.

A dissertação de Luvia Bezerra Silva, intitulada “Voluntariado e ensino público: um estudo do caso do Programa Amigos da Escola no município de Buíque-PE”, defendida em 2006, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação de Ramon de Oliveira, relata um estudo de caso na Escola Prof<sup>a</sup> Anália Simões de Oliveira Vaz, para o qual foram realizadas entrevistas com a direção da escola, com o responsável pela implementação do projeto no município e na escola, com professores que vivenciaram a implementação do projeto e com voluntários. A autora concluiu que houve uma contribuição muito limitada do projeto “Amigos da Escola” no tocante à qualidade das atividades na escola pesquisada, mas pondera que a experiência teve um significado importante para oportunizar a esses poucos voluntários o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento em relação à escola pública. A autora considera que o trabalho desses voluntários se constituiu em um experimento de amadurecimento democrático, uma vez que os mesmos conheceram a

dinâmica escolar e perceberam a importância do Estado para a materialização de uma escola pública e de qualidade.

Para a consecução de seus objetivos, o projeto “Amigos da Escola” contou desde que foi lançado até 2006 com o patrocínio da Petrobrás e a partir de 2007 passou para a Caixa Econômica Federal, ambas empresas públicas federais. Se o “Amigos da Escola” se propõe estimular, com o patrocínio público, o desenvolvimento de toda e qualquer natureza de trabalho voluntário na escola pública, não é de se perguntar: se se pressupõe que a escola pública precisa de tudo, não é porque antes disso ela precisa é de mais investimentos públicos materializados para o desenvolvimento com qualidade de suas atividades-fim?

Além disso, mesmo que o “Amigos da Escola” não recebesse patrocínio governamental, o estímulo incondicional ao voluntariado em uma campanha na maior rede de televisão do país contribui para a “internalização”<sup>52</sup> nos alunos, servidores, enfim na comunidade escolar, de pelo menos dois princípios: da naturalização da idéia de que o poder público não tem condições de atender a oferta de serviços sociais de forma adequada; e da naturalização da substituição de serviços sociais que deveriam ser ofertados pelo poder público de modo sistêmico, na condição de direito coletivo, passando agora para uma forma individualizada, que depende da iniciativa de alguns grupos que percebam pontualmente as demandas sociais.

Observa-se que a sociedade capitalista tem recorrido sistematicamente à mídia como instrumento para construção, ao nível da superestrutura, de um consenso contrário ao Estado e favorável ao trabalho voluntário e ao Terceiro Setor no que tange ao desenvolvimento de serviços sociais, já que “o sistema capitalista atual produz não apenas mercadorias, mas também subjetividade”. (GOHN, 2001, p. 92)

Bucci define a mídia, que tem na televisão sua maior expressão, como o “novo modo público de produção de significações”. (BUCCI, 2004b, p. 302) A mídia, na atualidade, é o veículo por excelência da disseminação dessa “subjetividade”<sup>53</sup> nos termos de Gohn, ou

---

<sup>52</sup> Conforme explicitado no Capítulo 1 desse trabalho, Mészáros demonstra como, no contexto da sociedade capitalista, as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas no terreno da manutenção da ordem vigente.

<sup>53</sup> A palavra subjetividade é aqui utilizada como aquilo que é relativo ao sujeito, que engloba todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo a capacidade sensorial, afetiva, imaginativa e racional do homem.

Toma-se então subjetividade como antítese de materialidade. Refere-se ao plano das idéias, àquilo que pertence unicamente ao campo da realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos do pensamento humano.

dessas “significações”, nos termos de Bucci, além de atuar como eficiente mecanismo de controle social:

Essa subjetividade é uma espécie de argila que vai sendo modelada sob a cultura dominante em cada sociedade. Quando nascemos não somos sujeitos de nossa vida, mas sim "objeto de cuidados" de nossos pais e somente aos poucos vamos aprendendo a viver com mais independência e autonomia, sempre relativas. Nesse processo de construção de nossa personalidade aprendemos uma língua, hábitos e costumes, incorporamos padrões de comportamento e valores, de apreciação estética do que é belo e feio, enfim, nos formamos (e somos formados) segundo as referências ou códigos, de uma certa cultura -- é muito diferente nascermos no Brasil, em Ruanda, no Japão ou na Suíça. Tais elementos que incorporamos ou que nos formam advêm das várias experiências de sociabilidade pelas quais passamos: nossa família, a escola, nossos colegas e amigos, a comunidade local, a igreja e, especialmente de maneira cada vez mais significativa, os meios de comunicação social. A mídia nos apresenta padrões estéticos, éticos e políticos. Ela nos traz informações selecionadas de todo o mundo a qualquer instante. Funcionando sob a lógica do acúmulo de capital, como empresa que deve ser rentável, através dos diversos canais de rádio, televisão e outros meios de publicidade utilizam-se recursos psicológicos, pedagógicos e estéticos sob estratégias de marketing, a fim de atingir a subjetividade do espectador, criar-lhe desejos, anseios, angustias e movê-lo a todo custo a consumir os produtos que as empresas anunciam em uma guerra de concorrências, a fazê-lo optar politicamente por aqueles que manterão intocados os interesses das próprias elites que detêm os controles dos próprios meios de comunicação de massa. (MANCINI, 1994)

Não se trata da afirmação de uma autonomização do pensamento, da cultura, enfim da subjetividade humana, em relação aos determinantes materiais, objetivos. Trata-se da constatação de que, atualmente, no que diz respeito à utilização da coerção e do consenso nas relações sociais de poder e hegemonia, o consenso se constrói, em grande medida, intermediado pelos meios de comunicação de massa, dentre os quais a televisão se destaca.

Mas isso não ocorre de forma direta, espontânea ou maniqueísta. Trata-se de um processo histórico, que possui especificidades em cada época e lugar, mas que persegue a orientação de manutenção do sistema de acumulação capitalista.

O que se realizou neste item, é uma reflexão acerca de um fragmento da relação entre estrutura e superestrutura nos dias atuais, no que diz respeito ao relativo papel e influência da televisão brasileira, na construção de uma certa subjetividade da população, respectiva a uma determinada objetividade.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Uma apresentação do que este estudo compreende por estrutura e superestrutura e da relação entre coerção e consenso na sociedade atual - que, devido a um maior grau de socialização da política, fortalece os mecanismos de consenso, próprios da sociedade civil, e utiliza menos ou de modo mais sutil a coerção da sociedade política, própria dos regimes tidos como autoritários, - foi desenvolvida no item 1.3 desta tese.

Combine-se isso com o fato de que a educação, legitimada como direito incondicional do ser humano, assume a condição de modalidade de serviço social que tem enorme reconhecimento público e que se constitui em um espaço possibilitador da “internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) de valores e princípios.

Também é preciso considerar que, dado o grau de precariedade do sistema público de educação no Brasil, que é tomado muitas vezes como referência para a ação “benevolente”, é possível desenvolver atividades consideradas educacionais com baixo custo financeiro e alto componente de improvisação. Esses fatores contribuem para compreender o fato da educação ser a área privilegiada pelas iniciativas de RSE.

Neste contexto, as perguntas que nortearão o 3º e 4º Capítulo, são as seguintes: qual é a natureza da contribuição ou mudança que o trabalho voluntário tem propiciado às escolas envolvidas? e qual é a natureza de participação que se tem efetivado a partir do projeto “Amigos da Escola”?

Afinal, trata-se de um projeto com quase dez anos de existência contínua, que obteve um índice de adesão significativo entre as escolas públicas de educação básica de todo o país. Porém, ressalte-se que essa adesão não ocorreu de forma homogênea, havendo muita variação quando se passa a analisar o percentual de escolas cadastradas por unidade da federação. O Distrito Federal chegou a contar com 55% de suas escolas públicas de educação básica cadastradas, seguido do Mato Grosso do Sul com 37,69%, Goiás com 37,10% e Paraná com 36,01%. Já os menores índices ficam com Piauí, que, no período de maior adesão, contou com apenas 3,94% de suas escolas públicas cadastradas, seguido do Maranhão com 4,18%, do Acre com 4,8% e do Pará com 5,52%.

De um universo de 7.436 escolas públicas de educação básica no Paraná, 2.678 escolas se cadastraram no projeto “Amigos da Escola”. Mas existe também variação quando se passa a olhar por município e por sistema (municipal, estadual ou federal). Na cidade paranaense onde foi realizada a pesquisa de campo, de um total de 27 escolas estaduais de educação básica, 16 se cadastraram no início do projeto, representando 59,2% de adesão.<sup>55</sup>

No entanto, além do alcance quantitativo do projeto “Amigos da Escola” em instituições públicas de educação básica do país, é preciso atentar também para questões de ordem qualitativa, pois, diferentemente de áreas como a medicina ou engenharia nas quais é mais fácil detectar objetivamente a negligência ou o erro profissional, na área da educação, por se tratar de um processo de formação humana, os efeitos da formação escolar podem

---

<sup>55</sup> Fonte: Seed e sítio eletrônico do projeto “Amigos da Escola”.

durar pela vida toda sem serem detectados objetivamente, sejam eles fruto de um trabalho competente ou negligente, contratado ou voluntário.

### **CAPÍTULO 3 - PARTICIPAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E O PROJETO “AMIGOS DA ESCOLA”.**

Partindo do pressuposto de que não há um conceito único de participação, na primeira parte deste Capítulo, serão apresentadas de forma sintética algumas conceituações de participação que me pareceram relevantes para compreender qual é a natureza da participação da comunidade que se tem efetivado a partir do projeto “Amigos da Escola”.

Porém, considerando que cada forma de participar implica determinadas conseqüências e desdobramentos para a organização da escola e da sociedade em geral, e, se se pretende a democratização da gestão escolar e da sociedade em geral, é preciso estabelecer as relações entre educação, participação e democracia. Isto será feito na segunda parte deste capítulo, para, na terceira parte, em mais uma fase da pesquisa documental, tratar especificamente da natureza de participação que se apresenta no material do “Amigos da Escola” enviado para as instituições que se cadastraram e/ou se recadastraram no projeto da Rede Globo.

#### **3.1- Participação: algumas possibilidades de conceituação.**

Existe a idéia de que a participação é sinônimo de descentralização. No entanto, não é o mesmo participar num contexto organizacional pré-definido ou, pelo contrário, participar no quadro da definição autônoma dos princípios organizacionais, administrativos e políticos de uma dada organização social, de forma independente e como realização de um princípio de autodeterminação. (LIMA, 1988, p. 27)

Não existe um significado único para a palavra participação. Ela é utilizada por diferentes pessoas em diferentes contextos, pressupondo sentidos diversos, muitas vezes não explicitados. Assim, pode-se supor que, utilizando a mesma palavra para tratar da participação dos pais numa escola, a direção pode estar se referindo à ajuda na realização de atividades

rotineiras ou em um evento escolar, à presença dos pais em uma reunião informativa, ou à atuação da comunidade nas instâncias deliberativas da escola.

A respeito dessa múltipla possibilidade de significados na utilização do termo participação, Juan E. Díaz Bordenave constata:

Algo surpreendente está ocorrendo com a participação: estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis às forças populares. A razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode se implantar com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns. (BORDENAVE, 1994, p. 12)

Note-se que a discussão é a mesma desenvolvida anteriormente ao se tratar do caráter potencialmente emancipador do trabalho e da educação. Agora se trata do caráter potencialmente emancipador da participação. Sendo assim, “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte.” (BORDENAVE, 1994, p. 23)

Partindo dessa compreensão, a simples multiplicação das instâncias de participação não garante, por si, a democratização das relações de poder na sociedade ou especificamente na escola. O que vai definir isso são os objetivos estabelecidos. Se esses objetivos tiverem a finalidade emancipatória, a definição do “como se toma parte” deverá ter por pressuposto uma relação de horizontalidade, de não submissão de um indivíduo ao outro, jamais podendo se constituir de forma autoritária.

Licínio C. Lima desenvolve um “esclarecimento terminológico” sobre o termo participação, enfatizando que tal palavra, muito relacionada com democracia, co-gestão, auto-gestão e descentralização, pode variar em formas e graus, em perspectivas e pontos de vista. Mas lembra também que “os fenômenos de participação não são separáveis das circunstâncias sociais, culturais e históricas, nem dos quadros políticos-constitucionais ou da legislação fundamental.” (LIMA, 1988, p. 20)

Coerente com esses pressupostos, Lima traça um histórico do desenvolvimento e da correspondente mudança de perspectiva atribuída à participação na teoria da administração, histórico este que contribui para melhor compreensão das configurações recentes que a participação tem assumido no mundo do trabalho.

Lima recorda que os primórdios da ciência administrativa - cuja preocupação sempre repousou nos critérios de rentabilidade e eficiência, - não integrava em seus pressupostos outra forma de participação do trabalhador que não fosse o integral cumprimento das diretivas superiormente selecionadas e executadas por sucessivas cadeias hierárquicas, do topo para a base. (1988, p. 40)

Nessa fase da teoria da administração, denominada teoria clássica, Lima enuncia pensadores como Frederic Winslow Taylor, Henri Fayol, Henry Ford, Gulick, Stakhanov, para os quais a atividade de planejar, coordenar, organizar, cabiam ao administrador, não havendo espaço para a participação do trabalhador no processo de decisão das formas em que seu próprio trabalho seria realizado. (LIMA, 1988, p. 41)

A forma de conduzir o processo de trabalho desencadeado a partir dos princípios da teoria clássica trouxe como consequência sobre o trabalhador individual a monotonia, o anonimato, a fadiga psíquica, a frustração e mecanização do homem, a incapacidade de valorizar a iniciativa e a criatividade. Das críticas a esse modelo, desenvolveu-se um novo pensamento que se denominou teoria neoclássica ou escola das relações humanas, na qual despontaram pensadores como Kurt Lewin, Elton Mayo, Douglas McGregor, R. Likert. (LIMA, 1988, p. 42)

Permanecendo baseada nos mesmos pressupostos de eficiência e rentabilidade da escola clássica, a escola neoclássica valoriza a perspectiva psicológica e psicossociológica, bem como a capacidade do homem, desviando-se o centro das atenções da organização das estruturas, que era o centro da teoria clássica, para os elementos humanos.

Licínio Lima descreve o papel da teoria neoclássica para uma mudança de perspectiva acerca da participação do trabalhador no processo de trabalho. Para isto historia a influência do trabalho de McGregor que desenvolve a Teoria X e a Teoria Y em um livro publicado em 1960. Na teoria X apresenta a hipótese de que o homem é naturalmente inclinado a trabalhar o menos possível e por isso tem forte necessidade de comando, direção e controle. Esta teoria, que se aproxima dos fundamentos da teoria clássica, é muito criticada por McGregor, que a contrapõe à teoria Y, na qual o homem é naturalmente vocacionado para o trabalho, de tal forma que a coação não é adequada para mobilizar a ação, mas sim a integração, que deve ser usada como mecanismo apropriado para isso. Assim, em um quadro de liberdade de controle de si próprio, em um clima de confiança, o homem é potencialmente capaz de elevar ao máximo suas capacidades e de aumentar a eficácia das organizações. Nesse contexto é que se descortina uma abertura para fórmulas administrativas descentralizadas e participativas do trabalhador no processo de trabalho. (LIMA, 1988, p. 42)

Daqui depreende-se que o estímulo à participação na administração não está relacionado com qualquer objetivo de democratização da sociedade em geral e muito menos de suas relações de decisão e poder. A posição da teoria da administração favorável à participação do trabalhador no processo de trabalho desenvolveu-se como uma estratégia para

evitar os desgastes e prejuízos ocasionados como conseqüências da forma clássica de gerir as empresas.

Assim, aproveitando-se da idéia de que participar envolve autonomia e descentralização, o discurso da participação é usado pela teoria neoclássica da administração para legitimar a autoridade já constituída. Isso é possível já que “a participação é, indubitavelmente, uma das matérias em que é mais fácil resvalar para o juízo de valor e para o discurso programático e normativo.” (LIMA, 1988, p. 40)

Tratando especificamente da participação na educação, Guy Le Boterf, na condição de especialista em Educação na América Latina e no Caribe, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), analisa diferentes estudos de caso reproduzidos em relatórios e documentos da Unesco, referentes à participação das comunidades na administração da educação, observando que, nos documentos por ele estudados, essa participação relaciona-se implícita ou explicitamente a três áreas: o financiamento da educação; a construção, programação, localização e gestão dos equipamentos; a gestão do processo educativo. (LE BOTERF, 1982, p. 114 e 115)

Por gestão do processo educativo o autor inclui tudo o que se refere às atividades de elaboração dos programas (diagnóstico de situações, escolha de objetivos e dos métodos, elaboração das progressões, elaboração do material didático), às próprias ações de ensinar ou de educar, à gestão do pessoal e dos estudantes, à organização da utilização do tempo e à avaliação das atividades. Trata-se, então, de tudo o que diz respeito ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades educacionais. (LE BOTERF, 1982, p. 118)

A análise permitiu ao autor distinguir três **tipos de participação** das comunidades na administração da escola:

1) A participação definida como **processo de informação** das comunidades, que, embora se trate de um nível elementar de participação, deve ser compreendida como um direito das classes populares, já que o acesso à informação constitui uma condição necessária ao exercício da participação democrática nas decisões;

2) A participação definida como um **processo de consulta**. Trata-se de um grau elementar de participação se a consulta não é acompanhada do poder de decisão por aqueles que foram consultados;

3) A participação que implique a **partilha de poder**. Nesse tipo de participação é preciso saber como se distribui o poder de decisão; quais os procedimentos e estruturas de decisão; quais os meios institucionais regulamentares que permitem à comunidade fazer prevalecer seu ponto de vista; se a participação nas decisões é permanente ou esporádica.

Esse tipo de participação pode tender para a auto-gestão ou para a gestão direta. Nesse caso, os grupos populares organizados intervêm diretamente, desde a definição das suas necessidades reais, a formulação dos seus problemas e a seleção de prioridades, até a elaboração de diversas alternativas de solução. Nesse caso até se poderia falar em poder popular, considerando também a frequência e a continuidade segundo as quais se realiza essa ação participativa, já que é questionável falar em participação quando a população implicada é consultada ou levada a decidir ocasionalmente. (LE BOTERF, 1982, p. 110, 111 e 123)

Distinguindo os diferentes tipos de participação, pode-se agora pensar se a participação da comunidade a partir do projeto “Amigos da Escola” implica ou não tomar parte no processo de decisão ou se apenas na execução de tarefas previamente definidas, situação na qual a comunidade apenas faz parte do conjunto de pessoas que colaboram na execução de uma ação determinada, não caracterizando descentralização das relações de poder, mas tão somente da execução de tarefas organizacionais. Nesse caso, poder-se-ia falar de uma **participação na forma de colaboração**, referindo-se à ajuda de um ou uns, na execução de um objetivo estabelecido por outrem.

Nessa condição, é possível que uma pessoa ou um grupo da comunidade possa ajudar na gestão da escola, participando do esforço de execução de determinada atividade, sem ter participado de seu processo de decisão e mesmo sem saber se tal atividade está, ou não, de acordo com os objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico dessa escola.

Pode-se também pensar na participação da comunidade em instâncias deliberativas da escola (como o Conselho Escolar ou equivalente), em reuniões pedagógicas, em processos de formação. Enfim, uma participação para além da posição de ouvinte, que esteja ao mesmo tempo articulada ao Projeto Político Pedagógico e ao processo de descentralização da tomada de poder na escola. Isso significaria uma participação no processo de decisão na escola, que implica, usando a terminologia de Le Boterf, “partilha de poder”.

Considerando a escola como organização, importa saber qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões e quão importantes são as decisões de que se pode participar. Ou seja, importa compreender sempre qual é o nível de participação pactuado ou conquistado em cada situação.

Existem diferentes níveis de relevância da decisão na participação, conforme os objetivos de uma organização. Assim, deliberar se a fachada da escola será pintada ou se a escola implantará o sistema de ciclos, constituem-se em participação nas decisões em níveis de importância diferentes.

Destaque-se ainda que mecanismos de participação no processo de decisão podem existir apenas no plano formal e no plano real as decisões continuarem sendo controladas por uma só pessoa ou por um grupo restrito. Isso quer dizer que a existência de mecanismos formais de partilha de poder, por si, não garante a democratização das relações. O que vai garantir isso é o nível de formação, articulação e organização dos diferentes grupos envolvidos na questão.

Da partilha de poder, auto-gestão ou gestão direta, é preciso distinguir a delegação de autoridade, que, constituindo-se em uma forma de gestão, repassa uma autonomia de decisão àqueles que a recebem, mas que pode ser completa ou restrita a algumas situações e circunstâncias. Então, a delegação de autoridade não implica obrigatoriamente partilha de poder, já que pode se restringir à delegação de autoridade para decisões em questões meramente organizacionais ou como estratégia de descentralização da execução de ações, sobre as quais as decisões tenham sido tomadas com alto grau de centralização de poder de decisão.

Lima também descreve tipos de participação e graus de iniciativa das comunidades na participação, com base em autores cujas conceituações são muito próximas das apresentadas por Le Boterf, e, por isso, não serão aqui reproduzidas. Porém, na sequência de sua análise, Lima desdobra outros critérios de classificação da participação, ao traçar um quadro conceitual de análise para uma perspectiva educacional.

Assim, Lima trata da participação pelo critério da representatividade: a participação direta ou indireta; pelo critério da regulamentação: a participação formal ou informal; pelo critério da forma: a participação ativa ou passiva; pelo critério dos objetivos fixados pela organização: a participação convergente ou divergente. (LIMA, 1988, p. 68-71)

A partir dessas classificações, o autor elabora um quadro onde se mostram as inúmeras possibilidades de co-relação entre essas diferentes formas de participação, que não são estáticas, nem tampouco estanques.

Em outro texto, ao tratar da escola como organização educativa, Lima retoma a categorização da participação e explicita uma outra natureza dela, que parece importante para melhor compreender a participação no sistema escolar formal, que é a **participação consagrada**. Trata-se da participação como direito reclamado e conquistado pela afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não-participação forçada ou imposta. (LIMA, 2001, p. 70)

Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não-participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos. Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*. (LIMA, 2001, p. 71)

Após o final da ditadura militar no Brasil, a “participação consagrada” ocorreu como resultado da organização e participação dos educadores, havendo a reformulação dos sistemas de ensino, que passaram crescentemente a prever e constituir formalmente a participação da comunidade na escola. Essas normatizações, em geral, prevêm a representação equitativa dos diferentes segmentos internos da escola (pais e alunos, funcionários administrativos e professores), havendo em alguns casos inclusive a previsão da participação de representantes da comunidade externa à escola.

Por vezes ocorre a previsão da participação da comunidade de modo deliberativo. Nesses casos, trata-se da regulamentação de mecanismos de co-decisão na gestão da escola, nos quais o Conselho Escolar ou equivalente (composto por membros da comunidade, servidores, pais e alunos da escola), constitui-se instância deliberativa nas questões de ordem administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Isso, no entanto, não garante por si a democratização da tomada de decisão no interior da escola, já que a democracia não se impõe apenas por uma lei. A efetivação da democratização das relações de poder é uma construção cotidiana, que depende das condições concretas para tal.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõem acerca da gestão democrática das escolas públicas no Brasil, consagrando ou garantindo mecanismos formais de participação. Esses mecanismos são necessários, mas não suficientes para democratizar a escola, já que a lei estabelece um princípio, garantindo-o apenas do ponto de vista legal ou formal.

Mas Licínio Lima define ainda uma natureza de participação que é decorrente dessa participação consagrada e que me parece pouco explorada pelos autores que estudam e discutem a categoria “participação”. Trata-se da **não-participação**, que foi forçada ou imposta na vigência dos regimes ditatoriais, mas que, de modo aparentemente contraditório, pode existir nos períodos de participação consagrada.

Assim, o autor esclarece:

Embora se possa afirmar que a consagração normativa da não-participação é mais rara, até pelo facto de os textos jurídicos empregarem predominantemente um discurso afirmativo, é pelo menos de admitir uma *não-participação consagrada* por omissão – por exemplo, não nomeando, ou não prevendo, a participação de certos actores, ou consagrando modalidades de participação que, ao carecerem de regulamentação para sua realização, podem vir a afastar certos actores, contrariando deste modo um princípio geral antes enunciado. (LIMA, 2001, p. 87)

A exemplo dessa **não-participação consagrada**, no Brasil, a gestão democrática da escola foi “consagrada” no texto da Constituição Federal de 1988 de forma muito ampla, permitindo regulamentações e interpretações dos diferentes governos, do que seja esta “gestão democrática”. No Paraná, diversas já foram as normatizações estaduais que aparentemente respeitavam a lei geral de gestão democrática, mas que, de fato, cerceavam o direito de escolha dos diretores de escola pública pela comunidade, direito esse conquistado no início do período de redemocratização do país.

Lima trata ainda da **não-participação decretada**. Mais freqüente, ocorre quando, sendo objeto de regras não-formais, quer através de consensos organizacionalmente estabelecidos, quer através da imposição de certas orientações e práticas por parte de certos grupos e sub-grupos sobre outros, desenvolvem-se e operacionalizam-se regras formais de não-participação ou limita-se de forma mais ou menos sutil, as possibilidades de participação formalmente estabelecida. (LIMA, 2001, p.88)

Um exemplo de não-participação decretada é a situação na qual os professores estabelecem o consenso da não-participação dos alunos no Conselho de Classe, sob o frágil argumento de que se constitui em um órgão que trata de assuntos relativos aos exames e avaliações dos próprios alunos. Estes têm sua participação garantida nos órgãos colegiados da escola, inclusive no órgão máximo que é o Conselho de Escola, mas, na prática, não participam de alguns deles, em conseqüência de uma regulação sutil e informal.

Licínio Lima trata ainda de uma **não-participação praticada** que é imposta, forçada, estimulada ou induzida, em uma situação na qual, mesmo que a participação seja “consagrada”, os arranjos organizacionais concretos, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação, podem conduzir a situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras da não-participação. (2001, p. 88)

Como exemplo de não-participação praticada, pode-se citar uma situação muito comum nas escolas públicas, quando profissionais da educação dificultam ou constroem a participação dos pais de alunos nas decisões pedagógicas do Conselho Escolar, sob a alegação do desconhecimento técnico. Existe o direito consagrado dos pais participarem, mas o cotidiano das relações de poder na escola os constroem de exercer esse direito. E, à medida

que a escola não cria qualquer oportunidade de acesso desses pais a esse conhecimento, contribui para eternizar essa ignorância, no sentido desse desconhecimento pedagógico dos pais.

Se essa não-participação ocorre em uma base de orientações individuais ou de opções estratégica de grupos ou sub-grupos, sem que descortinem elementos concretos de imposição ou de indução da não-participação, Lima categoriza ainda uma **não-participação voluntária**. (2001, p. 89)

É evidente que podem existir ainda uma gama de especificações de tipos diferentes de participação, que variam por seu grau ou natureza. Ocorre que este não é um tratado acerca da participação em geral, mas somente um estudo sobre a natureza da participação estimulada pelo “Amigos da Escola”, que é um projeto cujo objetivo declarado é o de estimular o desenvolvimento de trabalho voluntário na educação pública. Para atender a esse objetivo, as conceituações, caracterizações e especificações até aqui desenvolvidas, acerca da participação, parecem suficientes.

Por todas essas distinções conceituais acerca dos diversos significados que pode assumir a participação, pode-se dizer que muitas vezes tem ocorrido uma apropriação indevida e não tão inocente desse termo e dessa ação.

A participação apenas na execução das ações pode contribuir para dar uma aparência de democratização às relações de poder na sociedade. No entanto, participar sem tomar parte na definição de objetivos, na formulação das diretrizes e estratégias de uma organização, seja qual for ela, pode ter pouca ou nenhuma relação com a democracia, sobretudo quando se trata de educação para a emancipação humana, que é impossível de se constituir se não for de maneira democrática. Este é o tema do próximo item deste capítulo.

### **3.2- A relação entre educação, participação e democracia.**

“Quem ensina sem emancipar, embrutece.” (RANCIÈRE, 2002, p. 37)

Para demonstrar que uma educação para a emancipação humana só é possível a partir de relações democráticas entre os envolvidos, o que pressupõe a “partilha de poder” (LE

BOTERF, 1982), portanto a participação nas decisões, é necessário compreender a natureza e especificidade do trabalho docente e do processo educacional, que diferem de muitos outros processos de trabalho e de produção, sobretudo da produção material na sociedade capitalista, pois,

Se é evidente que formas de organização e cooperação são necessárias ao trabalho humano, não é evidente e sim ideológico que estas formas, na educação, tenham que ser as da burocracia, ou, e principalmente, as da empresa capitalista, que separa a concepção da execução e a decisão da ação. (GONÇALVES, 1980, p. 83).

Assim, farei uma rápida descrição da natureza e especificidade do trabalho em educação, em uma relação comparativa com o processo de trabalho material, diferenciando-os, já que é histórico o fato de muitas obras que versem sobre administração escolar defenderem a transposição das regras da administração empresarial para a administração da educação, como se houvesse uma igualação na natureza de ambas as atividades.<sup>56</sup>

A caracterização a seguir apresentada tem como fundamento o referencial teórico e a conceituação elaborada e sistematizada por Marx acerca do trabalho e do processo de produção na sociedade capitalista, que foi apresentada em forma de síntese no Capítulo 1 desta tese. A descrição acerca da natureza e especificidade do processo de trabalho e de produção na educação tem por base o conjunto da obra de Vitor Henrique Paro, que trata dessa temática sob diferentes aspectos em vários textos.<sup>57</sup>

Entendo que a partir da compreensão da natureza e especificidade do processo de produção e de trabalho na educação é impossível negar a necessária inalienabilidade da participação dos envolvidos na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982) no processo educacional e, mais do que isso, da indissociabilidade entre educação, participação e democracia em um processo educacional que se proponha emancipador.

Essas especificidades do processo de trabalho e de produção em educação apresentadas por Vitor Paro consistem fundamentalmente no seguinte:

1) Com base na conceituação marxiana de trabalho, o produto do trabalho material e do trabalho não-material possui diferenças entre si. O trabalho material produz um objeto tangível, enquanto o trabalho não-material produz um serviço.

Existem duas naturezas de produto do trabalho não-material: um que assume uma corporeidade para entrar no mercado capitalista, como a produção de livros enquanto

---

<sup>56</sup> Acerca do caráter inadequado da transposição das regras da administração empresarial para a administração da educação, ver os trabalhos de Maria Dativa de Salles Gonçalves (1980, 1994).

<sup>57</sup> Os textos de Vitor Henrique Paro que tratam especificamente dessas questões são: 1986, p. 135-49; 2001b, p. 33-47; 1997, p. 29-37 e 2001a, p. 43-44.

resultado do trabalho do escritor, por exemplo. Nesse tipo de produto do trabalho não-material ocorre a separação entre produção e consumo.

A outra natureza de produto do trabalho não-material caracteriza-se pelo fato de, em parte, a produção e consumo ocorrerem simultaneamente. É o caso do trabalho do professor na sala de aula, do ator no teatro, do palhaço no circo. O consumo dessa natureza de produto do trabalho não-material ocorre em parte durante o próprio processo de produção e parte pode perdurar por toda a vida da pessoa. Assim, os efeitos do trabalho do professor ocorrem no ato do processo de ensino, mas também podem perdurar por toda a vida do educando.

2) Ocorrendo no trabalho em educação escolar que a produção e o consumo desenvolvem-se em parte ao mesmo tempo, é pressuposto que o processo de educação não pode ocorrer sem a presença e participação direta do “consumidor”, que, no caso, é o educando. O consumo dá-se no processo necessariamente com a participação do educando que, se dele não fizer parte, não há possibilidade de ocorrer a aprendizagem.

Mas, parte do consumo do produto do trabalho pedagógico ocorre também depois do processo. Durante toda a vida o educando relaciona-se com o que foi incorporado no processo de educação escolar. Há, portanto, um intervalo entre produção e consumo em parte do processo de trabalho pedagógico. Já na produção material o consumo ocorre completamente separado do processo de produção do objeto ou mercadoria.

3) O educando entra no processo pedagógico como objeto de trabalho, já que além de consumidor ele é também a matéria-prima e, ao mesmo tempo, entra como sujeito da ação, já que participa necessariamente no processo de produção. Mas não só participa: é co-produtor da sua própria educação com as demais pessoas envolvidas. No processo educacional o “consumidor”, que é o educando é, ao mesmo tempo: sujeito, objeto e co-produtor.

Como na produção material, o educando, na condição de matéria-prima do processo de educação escolar, reage e se modifica no processo. Mas as semelhanças com a produção material acabam aí. As transformações ocorridas no educando não são apenas de ordem material, como no processo de produção de um objeto. Elas correspondem a valores, atitudes, conhecimentos, tudo o que diz respeito à apropriação da cultura produzida pela humanidade. Uma outra especificidade é que a resistência da matéria-prima no processo de produção material é passiva, na educação é ativa.

4) Na produção material, é possível um relativo rigor no controle do desempenho dos produtores diretos. Na educação escolar isso não é tão simples. O professor no processo de trabalho pode deixar marcas na formação do aluno que podem demorar anos ou décadas

para serem detectadas. Pode até não serem jamais detectadas. Já na produção material a negligência ou excelência no desempenho do trabalhador, em geral, são passíveis de serem objetivamente localizadas.

5) No processo de produção material, fatores extrínsecos violadores da condição de sujeito do produtor (autoritarismo, ameaças, punições) não comprometem necessariamente a qualidade do produto. Um trabalhador de uma indústria de televisões, por exemplo, pode estar totalmente descontente ou desmotivado com as condições de trabalho e isso levar a certa ineficiência ou desperdício de tempo e recursos, mas essa sua condição subjetiva não se incorpora na mercadoria. Assim, a televisão que em seu processo de produção passou pelas mãos desse trabalhador, não sairá diferente das outras televisões produzidas por trabalhadores expostos a outras condições extrínsecas. Se sair diferente, é possível detectar o setor do processo de produção no qual se originou o defeito e a obtenção da qualidade do produto é sempre possível e detectável pelo exame de suas propriedades.

Já no trabalho educacional, a natureza dos fatores extrínsecos interferem no processo de produção e na qualidade do produto. Tanto o educador quanto o educando, se forem expostos a condições extrínsecas violadoras da sua condição de sujeito (autoritarismo, ameaças, punições), passarão para a condição de objeto, o que consiste no comprometimento da qualidade do produto.

6) O trabalho em educação, como qualquer outro, está subordinado à forma social de trabalho da sociedade capitalista. Mas no que diz respeito à “subsunção real do trabalho” (MARX, 1969), do educador ao capital, pode-se dizer que existe a possibilidade concreta de que isso não ocorra. A natureza do trabalho em educação faz com que ele não possa atender estritamente à divisão pormenorizada do processo de trabalho regente na sociedade capitalista, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual e promove a desqualificação crescente do trabalhador.

No trabalho material, o saber, na condição de instrumento, separa-se do trabalhador individual, concentrando-se nos departamentos de planejamento e controle da empresa.

No processo de trabalho em educação também existe um saber instrumental que pode se subsumir realmente ao capital: trata-se do saber metodológico, didático, instrumento do trabalho docente. Mas o processo de trabalho docente lida com a cultura produzida pela sociedade, e, esse saber é a matéria-prima do processo de trabalho do professor e, por isso, não pode alienar-se totalmente do processo de produção, ou com a mesma intensidade e rigor com que ocorre na produção material.

Um desdobramento dessa condição potencial de não subsunção real do trabalho do educador ao capital, é que o controle do desempenho dos produtores diretos é também diferenciado da produção material. No caso de se proceder a uma avaliação do processo ou do produto do trabalho escolar, se educador e educando são co-produtores, ambos necessitam serem avaliados.

Além disso, todas as características específicas do trabalho educacional até aqui apresentadas demonstram a existência de um caráter subjetivo desse processo de trabalho, o que lhe imprime essa característica de trabalho sobre o qual é difícil exercer um total controle, existindo possibilidade de maior dose de autonomia das partes envolvidas do que no trabalho material.

7) Na produção material, adquire-se a matéria-prima a partir de uma escolha no mercado, de acordo com determinadas especificações. No processo educacional, o educando, na condição de matéria-prima, não pode ser escolhido, pelo menos na escola pública de educação básica, que é direito de todos, sem restrições.

Pelo simples fato de ter nascido, o homem é herdeiro do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade, e o acesso a esse saber é hoje reconhecido como direito universal e inalienável a todos, sendo inclusive formalmente legitimado pela legislação.

Porém, mesmo tendo o direito formal de acesso à sua herança humano-histórica, questões externas à vontade e iniciativa do educando (que é a matéria-prima do processo educacional), interferem em sua formação e em sua condição de aprendizagem, tais como: fatores sócio-econômicos, emocionais ou de saúde. Assim, a miséria, a necessidade de começar a trabalhar em idade precoce, o desemprego, as diferentes formas de violência às quais está submetido, a dificuldade de acesso ao usufruto de bens culturais produzidos pela humanidade, tudo isso interfere na qualidade da aprendizagem e da formação do educando.

8) O produto da ação educacional, como na produção material, é a matéria prima modificada, diferente de como entrou no processo. Mas o produto do processo educacional, que é o educando, é sempre inacabado. Na formação inacabada do homem, há uma porção que foi realizada pela escola, se esta pessoa conseguiu usufruir seu direito de acesso e permanência na educação básica. É nessa porção que se encontra o produto da ação da escola.

O produto do processo educacional não é portanto a aula, que consiste apenas na atividade que dá origem ao produto do ensino. A aula é o próprio trabalho pedagógico e não o produto dele.

Por tudo o que foi alegado nesses 8 itens extraídos das reflexões de Paro, fica clara a necessidade da significativa adesão das partes envolvidas, aos objetivos e às formas do

processo educacional, sob pena de não se conseguir realizá-lo. Na produção material, pode-se conseguir produtos de boa qualidade a partir de trabalhadores descontentes. Na escola a não-identificação dos agentes com os objetivos estabelecidos compromete necessariamente a qualidade dos resultados, fato que pode permanecer oculto pela dificuldade de avaliação imediata do produto e do processo.

Entendendo a educação como “atualização histórico-cultural” com vistas à emancipação humana e a escola como “agência encarregada da educação sistematizada”, portanto espaço formal da sociedade cuja atribuição consiste precisamente em promover a atualização histórico-cultural, a participação dos envolvidos deve dar-se de forma intencional, pois não cabe pensar que a emancipação possa ocorrer de forma espontânea ou menos ainda admitir que a emancipação ocorra de forma concedida ou imposta.

No entanto, para compreender esse caráter necessariamente democrático da educação para a emancipação, é preciso ainda perceber que a educação é também necessariamente política. Para isso, é fundamental esclarecer acerca de que conceito de política e de democracia se está partindo, já que essas não são palavras que possuem um sentido único.

O conceito de política tomado aqui está alinhado com o estabelecido por Vitor Paro, que assim o apresenta:

A política, por exemplo, não pode ser pensada apenas como partidos, eleições, ou mesmo apenas como luta pelo poder. A política se faz necessária porque o homem não é um ser isolado. Ele é um ser social, ou seja, necessariamente plural, pois depende do outro (melhor dizendo, dos outros, de todos os outros) para viver. É, pois, um sujeito (autor, senhor de vontade), entre outros sujeitos. Daí que precisa conviver com outros. E é aqui que surge o conceito de política em seu sentido amplo e rigoroso, como a produção da convivência entre sujeitos sociais. (PARO, 2004)

Acerca desse conceito de política como produção da convivência (necessária) entre sujeitos sociais, o autor segue ainda explicitando:

Essa convivência pode ser imaginada de duas maneiras. Ela é imposta, quando uma parte exerce sua subjetividade, reduzindo a outra à condição de objeto. É o autoritarismo, a dominação. Mas ela também pode ser dialógica, ou seja, aquela convivência que preserva e promove a condição de sujeito (autor, portador de vontade) de todos os envolvidos. Neste último caso, temos a política exercida como democracia, isto é, como convivência pacífica e livre entre sujeitos históricos. Se, a par disso, entendermos a educação como apropriação da cultura, com o fim de produzir sujeitos históricos, fica fácil deduzir que esse processo só pode dar-se de modo democrático, isto é, a relação pedagógica construtora do homem histórico exige a condição de sujeito do educando, pois que ninguém se faz humano-histórico se não quiser, se não se fizer autor (condição de sujeito). Por isso que o principal desafio da pedagogia é precisamente o de levar o aluno a querer aprender, ou seja, proporcionar uma relação eminentemente democrática, uma relação entre sujeitos que se afirmam como tal. (PARO, 2004)

Pensada dessa forma, a democratização das relações educacionais torna-se imperativa e pressupõe a participação autônoma dos envolvidos no processo de tomada de decisão, o que abarca a vontade, entendida essa como intenção, interesse. No entanto, mesmo admitindo que essa participação autônoma muitas vezes necessite ser provocada, não se pode admitir que seja dirigida ou manipulada.

Já o conceito de democracia que se toma neste trabalho não é visto somente em seu sentido etimológico de “governo do povo” ou de “vontade da maioria”, mas em um sentido mais amplo e atual, de “mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.” (PARO, 2001, p. 10)

A perspectiva do estabelecimento de uma sociedade democrática de que parte este trabalho é aquela na qual a liberdade e convivência construídas, só são admitidas quando baseadas em uma relação de horizontalidade entre sujeitos, e não de verticalidade entre sujeito e objeto. Relação de verticalidade existe entre o homem e a natureza, quando ele a submete a seu interesse e necessidade. A esse respeito, afirma Paro:

Se me suponho humano por minha posição de sujeito diante da natureza, ao submeter um semelhante, com minha dominação, à condição de objeto, nego nele, (portanto, nego em mim), a condição de sujeito, reduzindo-o (e reduzindo a mim, seu semelhante) à condição natural. Conclui-se com isso que qualquer tipo de dominação é desumana, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem. (PARO, 2001, p. 17)

O presente esclarecimento faz-se necessário para distinguir esse conceito assumido de radicalização da democracia (que se toma enquanto meio de estabelecimento da relação entre sujeitos, que só pode estar baseada no princípio da igualdade), da democracia burguesa (que se contenta com o sufrágio universal, com a liberdade e representatividade política, com o cumprimento da lei).

Porém, a efetivação plena de uma democracia de massas é impossível na sociedade capitalista, que, por objetivar a manutenção da reprodução de interesses privados, torna-se incompatível com aquela (democracia de massas), que representa o interesse da maioria. Se se tem como objetivo a emancipação humana, que passa necessariamente pela abolição das relações sociais na forma como a sociedade capitalista as impõe, a busca e a realização processual da radicalização da democracia formal, representativa (portanto da democracia burguesa), é o limite a que se pode chegar com a democracia na sociedade capitalista. A democracia participativa da forma mais direta possível, radical, ou de massas, pode propiciar

a participação da população em geral, enquanto a democracia representativa restringe a participação a um mínimo que favorece a reprodução da dominação burguesa.

Então, se a educação a favor da emancipação humana deve constituir-se necessariamente com a adesão dos envolvidos tomando parte no processo, o que traz como pressuposto que essa participação se dê pela via da democracia participativa, um outro ponto intimamente ligado a esse é o fato de que toda educação é também essencialmente política.

Assim, a perspectiva da participação assumida por esta tese, compreendida como necessidade inalienável em um processo de educação para a emancipação humana, alinha-se com o pensamento de Licínio Lima quando esclarece:

Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas de gestão, nem para o domínio das tecnologias pedagógicas, antes a entendo por referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados. Por isso se rejeita uma concepção imanentista de participação, admitindo-se a não-participação, e se orienta o seu estudo na perspectiva de um fenómeno social e político que, enquanto tal, e dadas as suas repercussões em termos de poder, não é um pressuposto, ou um dado mais ou menos omnipresente. (LIMA, 2001. p. 71)

Ao me dispor a analisar o projeto “Amigos da Escola” não estou propondo a negação da participação voluntária da comunidade na gestão da escola. Ao contrário, o presente trabalho toma como pressuposto que a participação da comunidade na escola é salutar e uma das condições para a consecução de sua qualidade, compreendendo-se a necessidade da continuidade entre a educação familiar e a educação escolar. Portanto, afirma-se uma relação de

integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverte-se em benefício dos pais, na forma de melhoria da educação de seus filhos. (PARO, 2000, p. 25)

Longe de contrariar a participação da comunidade na educação escolar, é certo que a qualidade da educação depende também da participação dos pais, o que implica freqüentar a escola como espaço de cultura, lazer, desenvolvimento de práticas desportivas: assistir espetáculos teatrais, de dança ou música, participar de uma aula de artes plásticas ou de culinária, freqüentar a sala de biblioteca ou de informática.

Essa natureza de participação, muitas vezes não ocorre nas escolas públicas por falta de condições concretas para tanto e mesmo pela falta de compreensão de que a escola, na sua

condição de espaço educacional, deve ser muito mais do que um espaço de aulas componentes de um currículo formal e somente para alunos.

No entanto, mesmo essa participação, quando há, constitui-se em uma participação como usufruto, que é direito do cidadão e não concessão de um governo ou da direção da escola.

Mas além da participação como usufruto, se se tem um compromisso com a democratização das relações sociais, é preciso pensar a participação no processo de tomada de decisão como “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p. 118), o que implica participar nas instâncias institucionalizadas de gestão da escola. Mas não só isso, pois assim poder-se-ia correr o risco de haver uma participação meramente formal, uma “participação consagrada” por parte da comunidade (LIMA, 2001, p. 70). Por isso é importante participar também do cotidiano da escola, nos espaços informais. Nesse sentido, concordando com Paro, quero afirmar que:

A democracia e o respeito ao usuário devem estar presentes não apenas nas reuniões do conselho ou na eleição de seus membros, mas em todas as ações e relações da escola, desde as que se dão na situação de ensino, em sala de aula, passando pelo atendimento na secretaria, e atingindo todo o relacionamento que se faz entre servidores, alunos e pais. (PARO, 2001b, p. 83-84)

Participar no processo de tomada de decisão na escola implica participar na construção, execução e acompanhamento de sua proposta pedagógica. Implica ainda o conhecimento das intenções da escola no processo de formação de seus alunos. E essa participação constitui-se de maneira estritamente voluntária.

A aproximação da comunidade à escola pode conter ainda outra positividade, na medida em que seja convertida em possibilidade de demonstração do valor e importância de uma escola de qualidade e de sua contribuição para a construção de uma sociedade cujo valor fundamental seja o homem.

A participação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola é atividade-meio e atividade-fim ao mesmo tempo, na medida em que propicia a melhoria da qualidade da educação, e, por meio dessa mesma participação, põe-se em ação uma espécie de exercício para a democratização das relações sociais em geral. Também a aproximação da comunidade à escola possibilita a percepção das deficiências dessa instituição social, de suas necessidades e importância enquanto valor social.

A percepção de tais fatores pode desenvolver também a consciência de que propiciar o fornecimento de uma ação social da envergadura que possui a educação é demais mesmo para

os ombros da comunidade, devendo ser propiciada sua oferta de modo sistêmico e na modalidade pública, garantidas as condições de acesso e permanência do estudante, o que envolve decisões de estado e de governo, decisões político-econômicas e sociais. Nesse sentido, é bastante esclarecedora a frase de Gaudêncio Frigotto: “Uma instituição que precisa de adoção, padrinhos, amigos, voluntários é porque o responsável morreu.” (informação verbal)<sup>58</sup> Também Miguel Arroyo se posiciona sobre o assunto: “O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos.” (ARROYO, 2000, p. 22)

Por isso é preciso tomar como fundamento a relação entre uma educação emancipadora e a gestão democrática da escola, já que é impossível fazer educação para a emancipação de forma autoritária. E é também inaceitável pensar em gestão democrática da escola sem a participação dos pais na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982), pois daí estar-se-ia restringindo a participação somente aos servidores da escola, o que já significaria uma gestão autoritária. Também não se trata de participação na forma de adoção voluntária de parte do financiamento da escola pela comunidade.

Acerca dessas relações entre gestão democrática da escola e participação da comunidade, Vitor Paro afirma:

Se falamos “gestão democrática da escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações da escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. (PARO, 1997, p. 15-6)

Para estar articulada a um processo de democratização das relações de poder na escola, a participação da comunidade deve ocorrer em todo processo de tomada de decisão no interior da instituição e não tão-somente no usufruto do direito à educação integral de alunos e comunidade, ou, o que é pior, apenas na execução de tarefas organizacionais previamente determinadas. No último caso, ter-se-ia apenas a participação apenas na forma de colaboração da comunidade e não a participação na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982),

---

<sup>58</sup>Informação verbal obtida em palestra proferida por Gaudêncio Frigotto durante a Semana de Educação da USP, ocorrida em 23/05/2004, sob o título: **A crise da teoria em sua capacidade explicativa da crise do capitalismo.**

com vistas à democratização da gestão da escola e a promoção da emancipação tanto do aluno quanto dos pais.

Assim, é preciso compreender se a atividade desenvolvida pelo voluntário na educação envolve algum nível de “partilha de poder”, ou trata-se de uma atividade de colaboração para com a execução de atividades previamente definidas pela escola. Nesse último caso, a participação pode traduzir-se em uma relação passiva, como por exemplo na atividade de um tarefeiro, de um ativista, cujo objetivo seria manter os educandos em atividade.

Por isso é necessário analisar o material do “Amigos da Escola”, que é enviado a toda escola que se cadastra no projeto, para tentar dali extrair qual é a natureza de participação que ele estimula. Essa análise será apresentada no próximo item deste capítulo.

### **3.3- Participação e “Amigos da Escola”.**

No que diz respeito à natureza da participação da comunidade na escola que tem sido estimulada por grande parte das políticas governamentais recentes (sobretudo a partir da mudança na natureza da atuação do Estado no desenvolvimento de suas ações, correspondente ao atual estágio de reestruturação do modo de produção capitalista), pode-se perceber o fortalecimento de uma concepção na qual ocorre a descentralização da execução das atividades rotineiras e organizacionais e uma centralização da tomada de decisão acerca das questões político-pedagógicas.<sup>59</sup>

A esse respeito, o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução. (PARO, 1997, p. 50)

Meus estudos anteriores (SOUZA, 2001, 2004a e 2004b), assim como os de Ângela Hidalgo (1998), Izaura Mônica Zanardini (2001) e Janaína Aparecida de Matos Almeida (2006), apontaram, com respeito às políticas públicas educacionais do Paraná, sobretudo a partir da década passada e da atual, o fortalecimento das Associações de Pais, Mestres e

---

<sup>59</sup> Com respeito à descentralização da execução de tarefas pré-determinadas e à centralização da tomada de decisão nas políticas públicas e no cotidiano escolar do Brasil, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, ver Fávero, 1999; Mendonça, 2001; Oliveira, 1999 e Paro, 1997.

Funcionários (APMFs), que têm assumido uma função de execução de tarefas organizacionais, assim como contribuído com a manutenção financeira da escola.

Já os conselhos escolares, que têm sob o ponto de vista legal função deliberativa sobre todos os aspectos da escola, têm sido instâncias legitimadoras das decisões previamente tomadas pela direção da escola, ou instância “apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades.” (PARO, 1997, p. 102)

No que diz respeito à natureza da participação estimulada e personificada pelo projeto “Amigos da Escola”, uma especificidade é o fato de ultrapassar os limites da comunidade escolar<sup>60</sup>, pretendendo-se envolver toda a sociedade. A propaganda veiculada na TV e o material enviado às escolas cadastradas no projeto convidam a todos para participar no desenvolvimento dos mais diversos trabalhos na escola, independente da condição de ter filhos nela estudando.

Situação que serve como exemplo ocorre quando, em um dos folhetos componentes do material enviado às escolas cadastradas, em resposta à questão: “Quem pode participar [do projeto “Amigos da Escola”]?”, apresenta-se o seguinte:

Todos podem participar! Familiares dos alunos, vizinhos e outros moradores da comunidade, pessoas aposentadas, estudantes, profissionais com diferentes conhecimentos, escolas de magistério, faculdades e universidades, escolas particulares, associações de moradores, empresas, sindicatos e associações de classe, organizações não-governamentais, fundações, clubes de serviços e outras.  
(CENPEC, 1999c)

Outra especificidade do “Amigos da Escola” é o fato de não se tratar de políticas de governo, exclusivamente, mas de um movimento da sociedade em geral, capitaneado pela chamada Responsabilidade Social da empresa privada, para contribuir com iniciativas voluntárias no desenvolvimento de ações de cunho social.

Porém, mesmo não se constituindo em política pública, o projeto “Amigos da Escola” objetiva atingir exclusivamente a rede pública de educação, tratando-se então de uma política de empresa privada que objetiva interferir ou influenciar o encaminhamento de determinadas ações na escola pública.

---

<sup>60</sup> Por comunidade escolar, este estudo compreende todos os funcionários da instituição escolar, alunos, pais ou responsáveis de alunos, ou seja, pessoas que estejam, naquele momento, diretamente afetadas ou relacionadas com o desenvolvimento das atividades da escola.

Em geral, percebe-se uma relação de consentimento e de permissividade do público para o privado, já que não se ouve manifestação pública contrária ao projeto “Amigos da Escola”, vinda das autoridades educacionais, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Às vezes ocorre, isto sim, manifestação de apoio.

Um exemplo disso é o fato de que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed) divulgou no jornal “Educação”<sup>61</sup> (abr/2000, p. 4) a meta de que todas as escolas da rede estadual fizessem parte do projeto desenvolvido pela Rede Globo de Televisão. Acerca disso, o artigo “O projeto ‘Amigos da Escola’ e a ‘Gestão Compartilhada’ no Paraná: primeiras aproximações” (SOUZA, 2004a), resulta de pesquisa documental que constata o alinhamento das políticas públicas educacionais do governo Jaime Lerner no Paraná (de 1995 a 2002) com o projeto “Amigos da Escola”.

Com relação à “Gestão Compartilhada”, é a denominação que o governo do Paraná, de 1995 a 2002, conduzido por Lerner, conferiu à forma de gestão escolar por ele implementada e que se apresentava como alternativa às formas de gestão escolar desenvolvidas por diferentes governos desde o período da redemocratização até aquele momento, que sempre denominaram o modelo de gestão escolar proposto como “Gestão Democrática”.<sup>62</sup>

O objeto de minha pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação foi a análise da natureza da participação estimulada pela proposta de “Gestão Compartilhada” nas escolas públicas do Paraná. Mesmo que o projeto “Amigos da Escola” não fosse objeto de tal estudo, ao analisar o conteúdo das matérias veiculadas no jornal “Educação”, publicado nos dois últimos anos do Governo Lerner (2001-2002), já me foi possível perceber que poderia haver aproximações entre a concepção de educação que orientava a “Gestão Compartilhada” no Paraná e o projeto “Amigos da Escola”.

Concluído o mestrado iniciei a pesquisa exatamente acerca desse possível alinhamento entre a “Gestão Compartilhada” e o projeto “Amigos da Escola” na rede estadual de educação do Paraná, que resultou no artigo antes referido.

Como os princípios da “Gestão Compartilhada” já estavam claros graças à pesquisa de mestrado, a análise dos jornais do governo Lerner passou a ser orientada pela busca de matérias que tratassem de gestão escolar, mas que fizessem relação com o projeto “Amigos da Escola”.

---

<sup>61</sup>“Educação” era o título de um jornal desenvolvido e editado durante o governo Lerner pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed) e enviado a todos os servidores públicos a ela ligados.

<sup>62</sup>Para uma melhor compreensão do que seja o modelo de gestão escolar denominado “Gestão Compartilhada” implementado no estado do Paraná, ver: Souza, 2001.

A pesquisa demonstrou que ambos os projetos (“Gestão Compartilhada” e “Amigos da Escola”) propõem a participação da comunidade na execução de tarefas rotineiras e de cunho organizacional e não na discussão da concepção da proposta pedagógica da escola, ou no encaminhamento da descentralização do processo de tomada de decisão.

Uma evidência disso é o fato de não haver diferença na natureza da participação da comunidade nos exemplos de escolas consideradas exitosas veiculadas pelo jornal “Educação”, quando tratava de experiências de “Gestão Compartilhada” e de escolas que implementaram o projeto “Amigos da Escola”, implicando, na maioria das vezes, situações nas quais a comunidade auxiliava a escola em sua manutenção físico-financeira. Isso caracteriza um movimento de legitimação da desresponsabilização do poder público com a manutenção do sistema de educação básica.

Cabe lembrar o fato de que o documento do Cenpec (1999a, p. 11), relativo ao “Amigos da Escola”, é claro em afirmar que o trabalho voluntário não pretende substituir o Estado, nem tampouco se contrapõe ao trabalho remunerado e que a escola deve funcionar normalmente sem os voluntários.

Os documentos do governo do Paraná, referentes à “Gestão Compartilhada” nunca negaram explicitamente a responsabilidade do poder público na manutenção da educação básica. No entanto, os exemplos divulgados nos jornais e revistas, de escolas que implantaram o referido modelo de gestão, na maioria das vezes culminavam demonstrando que a comunidade de alguma forma contribuiu com o financiamento direto daquela escola.

A aproximação, entre o “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná, no que diz respeito à transferência de parte da responsabilidade com a manutenção financeira da escola pública pela comunidade, deve ser analisada à luz da compreensão de que o momento histórico vivido atualmente, de reestruturação da sociedade capitalista, apresenta o determinante da readequação do papel do Estado na sociedade.

Em 2003 o governo do estado do Paraná foi assumido por Roberto Requião, que não deu continuidade às políticas de defesa e implementação da denominada “Gestão Compartilhada” na rede pública estadual.

No entanto, é preciso esclarecer que não estou afirmando que houve no Paraná o retorno à democratização da gestão escolar no governo Requião, mas apenas que houve um rompimento no plano formal com as políticas de “Gestão Compartilhada”. Pelo fato de se tratar de políticas recentes e em curso, parece não haver ainda estudo acerca das implicações, em termos de gestão escolar, relativo à mudança de governo ocorrida no Paraná a partir de 2003 com a entrada do governo Requião.

Após a mudança do governo do Estado em 2003, a Seed não se manifestou mais publicamente acerca do projeto “Amigos da Escola”. Atualmente não se percebe incentivo nem cerceamento à participação das escolas da rede estadual do Paraná no projeto, apenas silêncio.

Porém, esse mesmo governo que silencia acerca do “Amigos da Escola”, lançou um projeto chamado “Anjos da Escola”, que objetiva captar recursos financeiros para a escola pública da rede estadual do Paraná, a partir da estratégia na qual a comunidade é chamada a convencer possíveis doadores para a APMF da escola, por meio de desconto direto na fatura da conta de luz. Uma nova forma de privatização velada da educação pública no Paraná.

A presente pesquisa não tem como objeto de análise as políticas públicas de incentivo ao projeto “Amigos da Escola”, nem tampouco as políticas de “Gestão Compartilhada no Paraná”, esta última já realizada em estudo anterior. A referência a eles deu-se apenas para contextualizar a relação entre o projeto “Amigos da Escola” e a rede de educação na qual foi realizada a pesquisa de campo relativa a esta tese. Também para melhor explicitar que o “Amigos da Escola” se constitui em política privada que pode influenciar a rede escolar e, mesmo não se tratando de política pública, pode partilhar os mesmos princípios de determinadas políticas públicas.

Todas as quase 30 mil escolas que se cadastraram no projeto “Amigos da Escola” de 1999 até a reestruturação iniciada em 2004, receberam um material composto por diversos folhetos de divulgação e de orientação sobre como organizar o voluntariado escolar e, ainda, sete fascículos da coleção “Amigos da Escola”: 1. Amigos da Escola- voluntários e parceiros; 2. Gestão escolar- um trabalho conjunto; 3. Reforço escolar- construindo o sucesso; 4. Estímulo à leitura- o prazer da descoberta; 5. Esportes e artes- o jogo da imaginação; 6. Saúde- por uma melhor qualidade de vida; 7. Instalações e equipamentos- cuidando da escola.

Já as 6 mil escolas recadastradas após a reestruturação do projeto “Amigos da Escola”, receberam um kit composto de: um CD Rom de auto-estudo intitulado: Programa Amigos da Escola - Gestão do Voluntariado; algumas camisetas com a logomarca do projeto, o “Guia de Ação- 2006” do projeto, 20 exemplares de uma cartilha intitulada “Sou + Nós”, do Instituto Akatu e que trata da questão da preservação ambiental, duas coleções com seis volumes cada da série “Arte Brasileira para Crianças” da Pinakothke Cultural.

Esse material enviado serve para orientar a escola a estimular, receber e conduzir atividades com voluntários. As duas escolas pesquisadas receberam apenas o primeiro material, cuja chegada foi anunciada aos professores no horário do intervalo. Não receberam o segundo porque a direção de nenhuma delas tomou a iniciativa de recadastrar as respectivas

escolas no projeto da Rede Globo. A pedagoga da primeira escola pesquisada disse que guardou o material na sala da Coordenação Pedagógica, de modo que o material não fica exposto ao alcance público. A diretora da segunda escola pesquisada relatou que depositou o material na biblioteca.

O material se refere insistentemente à participação da comunidade na escola, estimulando-a. Importa a este trabalho, neste item, compreender de que natureza de participação o material está se referindo. Para isso, serão destacados os trechos do material que possam contribuir para esse esclarecimento, efetuando a respectiva análise.

Acerca do que é preciso fazer para participar do projeto, um dos folhetos orienta:

A lista de escolas que irão participar do Projeto estará afixada em locais públicos que serão divulgados pela mídia; procure a escola mais próxima que aderiu ao projeto. Procure conhecê-la, saber quais são suas necessidades e o que ela já faz para enfrentá-las; converse com o diretor ou com o coordenador do Projeto na escola. Ofereça-se para ajudar; se você tem filhos na escola, pergunte a eles e aos seus professores como poderia colaborar; fale com outros pais e mães da comunidade e juntos pensem como poderiam contribuir; você conhece pais de alunos que fazem parte da Associação de Pais e Mestres (APM), do Caixa Escolar ou do Conselho de Escola? Converse com eles!; se você é membro da APM, Caixa Escolar ou Conselho de escola, converse com o diretor da escola e participe; ofereça o tempo que tiver: algumas horas ou dias na semana, à noite ou finais de semana; você pode atuar em vários locais: na escola, em outros lugares da comunidade ou mesmo em sua casa; colabore com o que você sabe fazer, por mais simples que seja! (CENPEC, 1999c)

A busca das escolas públicas cadastradas do país é possível no *site* do projeto “Amigos da Escola” na Internet, que são apresentadas por estado e por município; não foram encontradas e não soube notícias, durante toda a realização da pesquisa, de listas afixadas em locais públicos. Nem mesmo no site há uma lista.

Quanto à natureza da participação estimulada, note-se que as orientações quanto ao que é preciso fazer para participar do projeto enunciam iniciativas que aproximam a comunidade da escola consultando o que é possível fazer, estimulando uma participação na forma de colaboração e em uma situação que pressupõe um planejamento da escola já elaborado, pronto, no qual o voluntário irá se inserir.

Já que importa saber como se participa, a pergunta é se essa participação está relacionada à execução de tarefas pré-estabelecidas, à definição das prioridades da escola ou a ambos os aspectos.

Na continuidade, encontra-se nesse mesmo folheto a seguinte pergunta: em que o voluntário pode colaborar? E a respectiva resposta:

Apoiando os alunos nas atividades escolares para que aprendam mais e melhor; trazendo de volta para a escola alunos faltosos ou que desistiram de estudar; ajudando a montar bibliotecas e a estimular os alunos para a leitura; organizando e desenvolvendo atividades culturais, artísticas e esportivas; orientando as famílias e os alunos sobre cuidados com a saúde; auxiliando famílias de alunos que apresentem problemas de saúde a encontrar atendimento na comunidade próxima ou em outra localidade; ajudando a escola a conservar seu prédio, móveis e equipamentos; participando de reuniões do conselho de escola e da associação de pais e mestres ou do caixa escolar. (CENPEC, 1999c)

Sem dúvida, todas são atividades importantes para a melhoria da qualidade da educação escolar. Note-se, no entanto, que a maioria dessas atividades sugeridas promove a participação da comunidade na forma de colaboração na execução de um programa previamente estabelecido. Apenas a última pode propiciar a “participação na gestão do processo educativo” (LE BOTERF, 1982, p. 118), quando propõe a relação da comunidade com a escola no planejamento escolar, na decisão conjunta de seus objetivos, quando chama à participação nas reuniões do conselho de escola.

No plano formal, o Brasil é constituído por sistemas estaduais nos quais existem as mais diferentes formas de combinação da organização da comunidade escolar em entidades como APM, APMF, Caixa e Conselho Escolar, que se constituem em órgãos de natureza, atribuição e competência as mais diversas na organização da estrutura escolar. Porém, no plano prático, muitas vezes eles se confundem.

Em geral, quem realmente tem uma atuação visível é o órgão que recebe o repasse de recursos financeiros (como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, vinculado ao governo federal)<sup>63</sup>, ao ponto que às vezes as pessoas acham que essas figuras jurídicas é que respondem pela escola. Ora, a existência por si de uma entidade jurídica de direito privado na escola, não torna essa entidade o órgão mantenedor de qualquer escola pública, que permanece sendo o poder público, na esfera a qual a escola é vinculada (municipal, estadual ou federal). No caso das escolas envolvidas nesta pesquisa, o órgão mantenedor é o governo do Estado do Paraná.

Essa confusão ocorrida freqüentemente no cotidiano escolar, combinado com a coexistência de diferentes organizações nos mais diversos sistemas em um país de dimensões continentais como o Brasil, pode justificar essa fusão subliminar no material do projeto “Amigos da Escola” entre o Conselho, APM ou APMF ou Caixa Escolar.

---

<sup>63</sup> Trata-se de um programa do Governo Federal, cuja finalidade é prestar assistência financeira, em caráter suplementar às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio, ou instrumento congênere, e destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos. (MEC, 2007)

Ocorre que esse “equívoco” que consiste na fusão e confusão da função deliberativa e da função executora dos diferentes órgãos no interior da escola, contribui para manter a participação da comunidade escolar atrofiada e desorganizada no que diz respeito à coletivização da tomada de decisão na escola. Se não se objetiva ampliar o processo de participação na forma de “partilha de poder”, não é preciso negá-la, bastando ignorá-la, mantendo a atual situação de fortalecimento da participação da comunidade na forma de colaboração, na execução de tarefas pré-estabelecidas, embaçando a diferença fundante entre essas duas formas de participar: decidindo ou executando.

No Paraná o Conselho Escolar possui função deliberativa em aspectos administrativos e pedagógicos da escola a qual está ligado, enquanto que APMF é, e sempre foi, órgão auxiliar em atividades assistenciais à comunidade escolar e tem assumido historicamente a função de produtor de recursos próprios da comunidade para a escola e também de receptor e executor de recursos financeiros repassados pelo governo federal ou estadual, como é o caso do PDDE e do Fundo Rotativo.

Por isso, diversos estudos têm demonstrado que o Conselho de Escola deve ser fortalecido no sistema de ensino desse estado da federação<sup>64</sup>, já que se constitui em uma das instâncias possibilitadoras da promoção da democratização da tomada de decisão e das relações de poder naquelas escolas públicas, ocupando seu espaço que, em geral, tem sido tomado pela APMF, que historicamente assumiu o papel de instância de auxílio na manutenção físico financeira da escola e de execução de tarefas previamente definidas, articulando-se muito bem aos interesses dos governos que objetivam se desfazer da responsabilidade de custeio do sistema público de educação básica.

Continuando a análise do material, na seqüência o texto sugere mais atividades que podem ser desenvolvidas pela comunidade na forma de trabalho voluntário, dividindo-as por segmentos: jovem; profissional; empresa; organizações e associações; escolas particulares, de magistério e faculdades.

Por se tratar de uma relação extensa de atividades sugeridas, elas não serão transcritas na íntegra. Porém, pode-se reafirmar que a natureza da participação que está presente na maior parte dessas atividades é também executiva de tarefas organizacionais ou trata-se de atividades supletivas da função do poder público no fornecimento de estrutura física, financeira ou de pessoal para desenvolver um ensino de qualidade.

---

<sup>64</sup> A esse respeito ver: Almeida, 2006; Bueno, 1987; Garcia, 2003; Paro, 2001b, p. 79-89, dentre outros.

Por exemplo, as atividades sugeridas para os jovens giram em torno da organização de campeonatos esportivos; grupos de música, teatro ou dança; reconstrução da história do bairro e organização de uma feira relativa a esse trabalho realizado no bairro; oferta de aulas de reforço; realização de campanhas de educação ambiental.

Já para os profissionais são sugeridas atividades que contribuam na administração e manutenção física do prédio e mobiliário da escola com serviços de pedreiro, eletricista, encanador, marceneiro; contabilidade da escola ou da APM; oferta de cursos e assessoria à equipe escolar; organização de eventos; ajuda na organização de um programa de rádio ou jornal do bairro; orientação na utilização de programas de informática ou ainda na reserva de um horário para atender alunos, caso o voluntário ou a unidade escolar possua consultório.

No caso das empresas sugere-se que participem de campanhas desencadeadas pela escola ou outras entidades; coloquem à disposição da escola seus produtos, serviços, recursos humanos e espaço físico; patrocinem equipes esportivas, grupos de teatro, excursões, festivais, feiras de ciências; instituem prêmios para práticas pedagógicas inovadoras.

Em se tratando de escolas particulares, de magistério ou faculdades, o texto do material sugere que participem promovendo cursos, debates, palestras; participem do planejamento, execução e avaliação de projetos educativos; coloquem à disposição da escola seus especialistas para assessorias específicas; reservem bolsas de estudo em cursos de formação e especialização; produzam material de apoio às atividades escolares como textos, vídeos e material didático.

Note-se que somente na participação de escolas particulares, de magistério ou faculdades é sugerida uma atividade cuja participação envolve planejar o trabalho da escola, ou seja, uma atividade que contempla uma possibilidade de ampliação dos processos de tomada de decisões na escola, enfim, de partilha de poder.

No entanto, como se trata de uma atividade sugerida para escolas particulares, de magistério e faculdades, parece que se está propondo uma participação muito mais baseada na tecnocracia do que na democracia: no conhecimento técnico (já que se trata de uma atividade sugerida para centros de formação de professores), do que na idéia de democratização das relações de poder no interior da escola.

Essa suposição pode ser efetuada pelo fato de que nas atividades propostas aos demais segmentos da comunidade (jovens, empresas, associações), são raras e ainda discutíveis as atividades propostas que possam promover a ampliação das decisões na escola para além da figura do diretor e pelo fato de serem sugeridas majoritariamente tarefas organizacionais e executivas de decisões previamente tomadas por outrem.

Para as organizações e associações, o folheto sugere que participem em reuniões, colocando-se à disposição para colaborar nas necessidades da escola; identificando as causas locais de evasão e propondo soluções; articulando ações de combate ao analfabetismo e trabalho infantil; envolvendo Rádios Comunitárias; envolvendo o Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar na solução dos problemas educacionais da região onde se situa a escola; participando com a escola em campanhas de saúde e educação ambiental.

Da forma como são apresentadas as atividades possíveis de se realizar por meio do trabalho voluntário na educação, parece que está sendo proposto que o voluntário ao chegar à escola, consulte e observe qual é a necessidade em termos de atividades a serem desenvolvidas e passe a executar a atividade que lhe for possível dentro desse rol apresentado pela direção ou coordenação do projeto.

Isso demandaria por parte da escola certa disponibilidade de tempo de algum profissional para receber, orientar, encaminhar e acompanhar o trabalho dos voluntários; efetuar levantamento de necessidades, organizar dados e informações; contatar pessoas, entidades e fazer visitas, articular interesses e horários.

Todavia, apesar do material referir-se a uma coordenação do projeto “Amigos da Escola” em cada unidade cadastrada, nas escolas pesquisadas não se ouve falar em instituição escolar pública que tenha tal coordenação. Em geral, esse primeiro contato do voluntário com a escola, quando ocorre de maneira formal, é estabelecido com a direção ou coordenação pedagógica, sem que se refira a uma atribuição específica de coordenar trabalho voluntário.

Nem mesmo a estrutura de gestão do projeto “Amigos da Escola” na Rede Globo funciona conforme o anunciado. O site descreve a existência de três instâncias de implementação do projeto: o Núcleo de Estratégia, que conta com representantes máximos de TV Globo, Faça Parte, Consed e Undime, tem por função estabelecer e validar diretrizes e macro-estratégias do projeto; o Núcleo de Planejamento e Ação Nacional, que conta com representantes das emissoras Globo e afiliadas, Faça Parte, Consed (todas as secretarias estaduais convidadas) e Undime (todas as Undimes Estaduais convidadas), e que tem por função estruturar toda a operação do projeto; e os Núcleos Estaduais/Regionais, que contam com representantes de emissoras Globo ou Afiliadas, Consed (secretaria estadual de educação) e Undime Estadual (ou secretarias municipais de educação) e que, segundo o site do projeto, tem por função estabelecer estratégias, planejamento e calendário locais, realizar atividades, projetos e eventos (como dias temáticos), buscar parceiros locais, motivar e apoiar escolas (know how, contatos, materiais, fontes), acompanhar desenvolvimento de atividades

em grupos de escolas, encaminhar sugestões de pautas para jornalismo, site e boletins e relatar atividades periodicamente.

No entanto, na entrevista com a funcionária da afiliada local da Rede Globo, na cidade onde foi realizada a pesquisa de campo, pessoa esta que responde no plano local e regional pelo projeto “Amigos da Escola”, ela relatou que tem muito trabalho na sua atividade funcional contratada e não consegue dar muita atenção para o “Amigos da Escola”. Ela conta que faz o que é possível, mas não ganha nada mais por responder pelo projeto e que essa é uma atribuição acessória. Em tese, essa funcionária compõe o Núcleo Estadual/Regional do projeto, mas, ao ser-lhe perguntado como funciona essa estrutura, ela responde:

Então assim: eu tenho conhecimento dos Comitês tá, mas assim, nas praças de interior, como aqui, a gente não chegou a organizar um Comitê desse propriamente dito né? Com um representante nosso, um representante da Undime, daí tem o outro representante do Comitê que eu não lembro o nome [refere-se ao Consed], como é o nome?

Eu só tive algumas conversas com a Secretária de Educação Municipal, mas a gente não chegou a criar esse Comitê. Em cidades maiores como Curitiba eu sei que tem, que o pessoal da RPC lá participa, essas grandes cidades acabam tendo.

Pelo menos aqui no interior do Paraná, que eu tenha conhecimento, não foram criados esses conselhos. Então a gente aqui, como uma regional, como uma das praças da RPC e afiliada da Globo, que é a criadora desse projeto, então aqui a gente serve como braço da ação. Só que a gente atua mais..., não sozinho, mas como é que eu vou te explicar? A gente não tem um contato constante com as escolas. Até porque no marketing aqui sou só eu. Eu temporariamente estou até sozinho. Eu tinha uma estagiária, mas temporariamente não estou. Estou com mais uma questão de falta de pessoal, a gente não consegue estar acompanhando isso de perto, tudo o que está acontecendo, todas as mobilizações que tem, que a gente sabe que a nossa comunidade tem. Então a gente acaba focando mais nas datas temáticas, que a Globo estabelece quatro datas temáticas ao ano e daí cada ano eles vão variando os temas né para estar abordando coisas diferentes. Esse ano a gente só trabalhou um deles aqui. Até porque assim, você gasta um tempo negociando, organizando, daí a gente não conseguiu organizar os quatro.

Ou seja, conforme a entrevista da responsável pelo projeto “Amigos da Escola” na afiliada regional da Rede Globo onde realizei a pesquisa, nem mesmo a própria Rede Globo possui de fato em funcionamento a estrutura descentralizada anunciada, e não garante uma disponibilidade de pessoal suficiente para tanto. Imagine então as escolas públicas, que constantemente sofrem com a falta de servidores contratados para as mais elementares funções cotidianas, vão conseguir destacar um funcionário para coordenar o projeto “Amigos da Escola”?

Um material produzido especificamente pela Coordenação Estadual do projeto no Paraná, anuncia a existência de oito comitês no estado, mas a funcionária da afiliada local afirma que só sabe da existência de um. Ela conta que em Curitiba há uma equipe que cuida

das ações globais na área social, mas reclama que as definições são feitas pela Coordenação Nacional e que há falta de informação:

Por exemplo, se você me perguntar qual é a relação de escolas daqui que são Amigas da Escola, a gente não tem esse tipo de informação aqui. Então quando a gente tem uma..., por exemplo, falta um mês para uma data temática, mais ou menos o tempo que a gente tem que começar a trabalhar antes, é um desespero, porque saindo ligando para escola, ligar para a Secretária Municipal de Educação, para ver se tem alguma ação, porque a gente não tem esse tipo de informação, as escolas não passam isso para a gente. Até uma das minhas intenções é conseguir né ter essa relação, só que eu ainda não consegui fazer isso. Então daí é um Deus nos acuda, correndo até achar alguma escola que tenha um trabalho voluntário que se encaixe naquela.... Mas a nossa intenção era trabalhar pelo menos as quatro datas temáticas. Porque assim a gente consegue dar visibilidade para o trabalho do voluntário, a gente consegue motivar aquele trabalho né? A gente consegue estimular outras pessoas né? Vendo aquela ação né? Se mobilizarem também para estar fazendo alguma coisa dentro das suas habilidades. A gente vê muita importância nisso. Só que por falta de tempo, de gente e até...

Dando continuidade a análise dos textos, um outro folheto intitulado “É importante ter amigos e contar com eles!”, ao apresentar o projeto “Amigos da Escola”, enfatiza que a escola pública é responsabilidade de todos, esclarecendo que todos podem participar do projeto, apresenta diversos focos possíveis de atuação para o trabalho voluntário na escola e, por fim, orienta como a escola pode participar.

Nesse último item, o folheto define formas de atuação para o diretor da escola; professores, funcionários e técnicos; alunos; Conselho de Escola; APM ou Caixa Escolar e Grêmios Estudantis. Somente quando trata das formas de atuação de professores, funcionários e técnicos é que se apresenta a atribuição de definir prioridades. Ou seja, o material do projeto “Amigos da Escola” orienta-se por uma perspectiva de gestão escolar tecnocrática, na qual somente os servidores da escola têm a atribuição de definir prioridades. Para todos os outros segmentos são propostas atividades de execução de atividades as mais diversas na escola, nenhuma delas relacionadas à partilha de poder no processo de tomada de decisão ou de discussão de prioridades da escola. Essa concepção contraria uma perspectiva de educação popular, na qual as decisões sobre o encaminhamento de qualquer atividade de interesse social, dentre as quais se enquadra o trabalho escolar, deve considerar os interesses e necessidades da população atendida, o que significa a disposição permanente dos trabalhadores da escola em dialogar com quem seja da comunidade que se apresente na escola interessado nessas questões.

Na continuidade esse folheto orienta os primeiros passos da implantação e execução do projeto “Amigos da Escola”, sempre enfatizando que os voluntários deverão se “integrar” às propostas da escola.

Integrar-se pura e simplesmente a algo que já está dado, construído e pensado, pressupõe uma posição de concordância prévia do novo integrante com o processo no qual passará a partilhar. Diferente disso seria se o projeto “Amigos da Escola” propusesse que o voluntário tentasse ativar ou fortalecer instâncias de decisão coletiva na escola, e não somente se adaptar, ou nos termos do folheto, se “integrar” ao já existente, seja qual for ele, sem perspectiva de questioná-lo, caso haja discordância de princípios, ou simplesmente a perspectiva de aperfeiçoá-lo.

Um outro folheto intitulado “Organizando o voluntariado escolar” pode ser utilizado para tratar melhor dessa questão. Ele apresenta os seguintes assuntos: coordenando os voluntários na escola; o que a escola espera do voluntário; o que o voluntário espera da escola; por que é importante coordenar o trabalho voluntário; atribuições do (grupo) coordenador; orientações para a coordenação de voluntários.

Esse último item é dividido em: 1. Divulgação; 2. Recepção; 3. Seleção; 4. Formação de voluntários; 5. Avaliação; 6. Valorização. No item 3, que trata do processo de seleção dos voluntários pela escola, explica-se:

É preciso tomar cuidado para não restringir a participação de pessoas por preconceitos de qualquer natureza; a escola aceita ou não um candidato em razão de sua missão, que é promover a aprendizagem. Pessoas que discordam das propostas da escola ou da Secretaria da Educação devem ser informadas claramente sobre os interesses e focos da escola e dispensadas com gentileza, caso o desacordo se mantenha. (CENPEC, 1999c)

É claro que o histórico e o acúmulo que a escola possui em termos de discussão e encaminhamento de suas propostas de trabalho até o momento em que o voluntário se apresenta devem ser respeitados, por isso é compreensível que a escola se manifeste no caso de haver divergência entre a proposta da escola e do voluntário.

Porém o que se tenta demonstrar com a transcrição desse trecho é que de fato o projeto “Amigos da Escola” não estimula a aproximação da comunidade à escola para participar na forma de partilha de poder, e sim na execução do projeto que se pressupõe que a escola já possuía. Senão, em vez de dispensar o voluntário por motivo de desacordo de sua proposta com a da escola, o que deveria ser estabelecido era o diálogo permanente, já que o conflito é

salutar no processo democrático, não devendo ser evitado conforme o texto do material do “Amigos da Escola” propõe.

Em uma relação de horizontalidade, as partes necessitam estar dispostas a colocar suas convicções em dúvida todo o tempo. Tem-se que estar disposto a pensar outras possibilidades para além de suas próprias idéias, a mudar de opinião, a ser convencido se for o caso.

Mas o material que deixa mais claro a concepção de gestão democrática do projeto “Amigos da Escola” é intitulado “Guia de Ação 2006”, que compõe a fase nova do projeto da Rede Globo, após a sua reestruturação. Ao tratar da integração escola/comunidade, o texto refere-se à LDB, afirmando que essa lei considera “que a gestão democrática é um **método gerencial** a ser perseguido.” [grifo meu] (AMIGOS DA ESCOLA, 2006, p.15) Dessa afirmação é possível depreender que, para o projeto da Rede Globo, a gestão da escola deve ser democrática não porque estaria articulada ao objetivo mais amplo de contribuir para a democratização da sociedade em geral, mas simplesmente porque a gestão democrática, dentre tantos outros “métodos gerenciais”, é possivelmente o que propicia administrar a coisa pública com menor grau de resistência dos envolvidos, por reduzir a perspectiva de conflitos. Daqui se depreende, como Weber depreendeu do discurso de Benjamin Franklin, que apenas a aparência de gestão democrática seria suficiente para se alcançar o objetivo de administração escolar pretendido pelo “Amigos da Escola”. Além disso, esse trecho demonstra da parte de quem o escreveu um total desconhecimento acerca da LDB, que não trata em nenhum de seus artigos da gestão democrática como “método gerencial”. Essa pode ser a interpretação que alguém faça do conjunto desta lei, mas não é legítimo afirmar que a LDB trate diretamente da gestão democrática desse modo. Para o projeto “Amigos da Escola”, a democracia é rebaixada da condição de concepção de sociedade, para simples ferramenta, instrumental de trabalho.

E algumas páginas adiante, ao tratar da gestão escolar como uma das possíveis áreas de atuação para o voluntário, o mesmo texto dispõe que: “Administrar uma instituição de ensino é uma tarefa bastante complexa **que pode, caso o diretor assim entenda**, envolver professores, funcionários, alunos, mães, pais e toda a comunidade.” [grifo meu] (AMIGOS DA ESCOLA, 2006, p. 42)

Nesse excerto do “Guia de Ação” fica claro que, na concepção que orienta o “Amigos da Escola”, democratizar a gestão é um poder discricionário do diretor, o que demonstra novamente a falta de conhecimento dos elaboradores desse material acerca da LDB, que, mesmo sendo uma lei controversa, define a gestão democrática como princípio a ser observado e regulamentado nos sistemas públicos de educação e que portanto, não é condição discricionária da diretor. Esse trecho demonstra também que a concepção de gestão e

participação que se apresenta no material do projeto “Amigos da Escola” centraliza o poder na figura do diretor da escola, fortalecendo a perspectiva de que a escola deve funcionar de forma a haver um líder, o que pressupõe que todos os outros envolvidos devam se comportar à condição de liderados.

O fascículo n.º 1 do material enviado às escolas, intitulado “Amigos da Escola: voluntários e parceiros”, propõe-se a dar “orientações gerais sobre como mobilizar a comunidade para a participação, estabelecer parcerias e organizar ações de voluntariado na escola.” (CENPEC, 1999a, p. 3)

Nesse fascículo apresenta-se o que é o projeto “Amigos da Escola”, destaca-se o objetivo da promoção de um ensino de qualidade, estimulando e esclarecendo a importância da participação da comunidade para isso. Alerta a escola para o fato de que o trabalho voluntário deve ser bem acolhido e organizado para que possa contribuir no alcance dos objetivos da escola, que deverão estar estabelecidos em seu projeto educativo.

Caso a escola não tenha ainda seu projeto educativo delineado, o material orienta que pode-se ir construindo-o aos poucos, com a participação da comunidade. (CENPEC, 1999a, p. 9) Nesse momento o material estimula a participação da comunidade na construção da proposta da escola. Mas só nesse momento. Depois, por diversas vezes o material deixa claro que cabe aos servidores construir a proposta de trabalho da escola e planejar suas atividades e, que cabe ao voluntário se “encaixar” naquilo que foi proposto pela escola, auxiliando na execução de ações previamente determinadas.

Quando não há a negação expressa da participação da comunidade na tomada de decisão, há um silêncio a respeito disso e uma forte afirmação de que o voluntário deve aproximar-se da escola, verificando o que ela necessita e, caso haja discordância entre a proposta do voluntário e a da escola, o voluntário deve ser dispensado, afastado da escola.

O fascículo n.º 2 da coleção “Amigos da Escola”, intitulado “Gestão Escolar: um trabalho conjunto”, enuncia:

O objetivo principal da escola é promover a aprendizagem dos alunos; no entanto às vezes é impossível não se deixar envolver por questões emergenciais e perdê-lo de vista. É preciso evitar que isso aconteça, corrigindo o rumo em direção às **metas estabelecidas pela equipe escolar**; a partir das diretrizes do sistema de ensino. (grifo meu) (CENPEC, 1999b, p. 4)

Parece contraditório que, dentro do mesmo conjunto de material, um fascículo apresente que as metas são estabelecidas pela equipe escolar, e outro fascículo afirme que a comunidade pode participar na construção do projeto educativo da escola, que compreende

justamente o estabelecimento de seus objetivos e metas. No mínimo, o confronto dos trechos desses dois fascículos demonstra uma concepção diversa dos elaboradores do material, no que diz respeito a um aspecto relevante da administração escolar que é o fato de democratizar ou não o processo de elaboração da proposta da escola.

Ao tratar do “fortalecimento dos espaços coletivos de participação”, o fascículo n.º 2 explicita o papel do voluntário muito mais no que diz respeito ao conhecimento que ele deve ter da existência dos diferentes órgãos dentro da escola, à divulgação da existência das instâncias de gestão democrática da escola, do que participando delas propriamente.

Exemplo disso é o fato de que, após anunciar um conjunto de ações acerca das quais o Conselho Escolar tem a atribuição de decisão, o fascículo apresenta a seguinte afirmação: “Conhecendo a função do Conselho, os voluntários e parceiros irão valorizá-lo e fortalecê-lo com suas ações nos diferentes focos do Projeto *Amigos da Escola*.” (CENPEC, 1999b, p. 9)

Os focos do projeto “Amigos da Escola”, segundo o material em análise são: gestão escolar, reforço escolar, estímulo à leitura, artes e esportes, saúde e qualidade de vida, instalações e equipamentos.

Na seqüência, ao tratar do “Espaço e voz da comunidade na escola”, o fascículo se limita a enunciar cuidados necessários para a realização de uma boa reunião (CENPEC, 1999b, p. 9) e na página seguinte apresenta outras idéias de espaço e voz da comunidade na escola:

Em comissões organizadas pelo Conselho, os voluntários poderão se reunir e colaborar em várias frentes: organizando os pedidos de matrícula no sentido de atender adequadamente a demanda recebida; fazendo estudos das características da clientela; percorrendo a região vizinha da escola para fazer levantamento de crianças e jovens em idade escolar; ajudando na organização de festas, feira do verde, feira de ciências e outros eventos culturais; colaborando em campanhas especiais como de vacina, distribuição de materiais, aplicação de flúor; desenvolvendo atividades de recreação e distribuição de merenda; organizando grupos de alunos que necessitam de ajuda nos deveres de casa; auxiliando na conservação da limpeza do prédio escolar, ao mesmo tempo, sensibilizando os alunos para colaborarem. (CENPEC, 1999b, p. 10)

Mesmo que o material do projeto “Amigos da Escola” afirme que não se pretende substituir o trabalho formal, nem mesmo a responsabilidade do governo na manutenção da escola pública, muitas dessas atividades propostas são atribuições do poder público e não um simples complemento às atividades da escola.

Limpeza de prédio, organização de matrícula, levantamento de crianças em idade escolar são sim atribuições do poder público e estão dispostas entre as sugestões de atividades a serem realizadas pelos voluntários na gestão da escola.

As outras atividades propostas estimulam o voluntário a participar tão somente na execução de tarefas organizacionais e não em pensar coletivamente os problemas e necessidades da escola. Trata-se da participação na alocação de recursos, administração de operações e na execução das ações.

Já o Boletim “Amigos da Escola” (que faz parte do período pós-reestruturação do projeto da Rede Globo, ocorrida a partir de 2004), adota aquilo que denominei “pedagogia do exemplo” (SOUZA, 2001, p. 55), que consiste na estratégia que objetiva legitimar uma determinada concepção através da disseminação de exemplos considerados exitosos. Para se ter uma idéia de como essa estratégia funciona, em um dos exemplos exitosos divulgados no Boletim, que pretende despolitizar a luta pela educação de qualidade, um ex-aluno que retorna à escola na condição de voluntário, afirma: “Vemos que, para mudar a educação no país, não é preciso muito dinheiro nem grandes investimento. Com boa vontade e criatividade, nós conseguimos fazer qualquer coisa.” (BOLETIM AMIGOS DA ESCOLA, 2007)

A participação da comunidade que se propõe no material do projeto “Amigos da Escola” consiste em uma missão de ajuda, em uma colaboração na execução das atividades da escola. Mas é impossível pensar nisso sem refletir acerca da responsabilidade do poder público em manter integralmente o desenvolvimento das atividades na escola, tanto em termos de fornecimento de recursos físico-financeiros quanto em termos de contratação de profissionais adequados a um padrão de qualidade.

A ajuda do “Amigos da Escola” já pressupõe uma precariedade no atendimento da escola pública por seus órgãos mantenedores e, mesmo que o material do projeto seja insistente em dizer que não pretende substituir o poder público e o trabalho formal, pretende complementá-lo parcialmente em sua precariedade, já que o Estado na atual fase da reestruturação capitalista necessita reduzir gastos sociais para aplicar seus recursos no auxílio ao setor produtivo, com a promessa de que isso criará novos postos de trabalho.

Em termos de gestão, o material do projeto “Amigos da Escola” não pretende a descentralização do poder na escola, mas sim fortalece a perspectiva da existência de uma direção escolar que centraliza a decisão acerca dos objetivos da escola. Além disso, existe o estímulo a uma “não-participação praticada” (LIMA, 2001, p. 88), que é induzida nas instâncias decisórias da escola, à medida que silencia acerca do papel deliberativo do Conselho Escolar, confundindo-o com a APM. Essa postura não guarda qualquer relação com participação da comunidade na escola visando a partilha de poder, a democratização das relações sociais e portanto a promoção da emancipação humana.

## **CAPÍTULO 4 - TRABALHO VOLUNTÁRIO NA EDUCAÇÃO: A PESQUISA DE CAMPO**

### **4.1- Considerações preliminares.**

Antes mesmo da realização desta pesquisa, em conversas informais com professores e funcionários de escolas municipais e estaduais cadastradas no projeto “Amigos da Escola”, pude perceber a existência de freqüentes relatos de dificuldades em implementar a ação voluntária nas escolas em que esses profissionais trabalhavam.

Para se fazer uma pesquisa é preciso estar incomodado, é como se existisse uma pedra no seu sapato. Observando os textos enviados às escolas, oriundos do “Amigos da Escola”, assim como as inserções de exemplos de sucesso veiculados na televisão, respectivos ao mesmo projeto, o que me incomodava era o fato de que o relato dos profissionais acerca das dificuldades de efetivação do trabalho voluntário na escola diferia do ideário de sucesso apresentado pelo projeto.

Também parecia denotar que as formas efetivadas de trabalho voluntário nas escolas eram de natureza diferente dos exemplos apresentados e divulgados na Rede Globo de Televisão, nos chamados “vídeos” referentes ao projeto “Amigos da Escola”.

As dificuldades relatadas pelos trabalhadores em educação, nessas conversas em momentos anteriores à realização da pesquisa, respectivas ao desenvolvimento do trabalho voluntário nas escolas em que atuavam, eram diversas, tais como:

- Os profissionais da escola, sobretudo os ocupantes de cargo de direção, acabam obrigados a trabalhar nos finais de semana, que seriam seus dias de descanso, pois, muitas vezes, é nesses dias que os voluntários têm disponibilidade de tempo para realizar atividades diversas na escola;
- Existe um risco de causar algum tipo de lesão nos alunos que estejam sendo objeto de trabalho voluntário, que envolva recreação ou qualquer atividade física, sem que haja possibilidade de responsabilizar o voluntário por qualquer dano causado, dessa ou de outra natureza;
- Há descontinuidade no desenvolvimento do trabalho voluntário, que pode ser ocasionada por diversos fatores combinados ou não: alguns voluntários se desinteressam

rapidamente pela ação desenvolvida; outros encontram trabalho naquele mesmo horário; a escola pública tem dificuldade em custear despesas do voluntário, como por exemplo locomoção ou material; às vezes, o voluntário, que em geral provém de um nível sócio-econômico mais elevado do que o da comunidade assistida, após contato com a comunidade, passa a ficar com medo do acesso à localização da escola ou do público alvo, indo uma vez ou outra na escola e depois interrompendo a atividade;

- Existe o risco de que o voluntário, decorrido algum tempo do trabalho desenvolvido na escola e movido pela falta de recursos para prover materialmente sua existência, em função do desemprego, acione a escola na justiça do trabalho;
- Alguns voluntários buscam desenvolver um trabalho social como terapia para si, às vezes até por recomendação médica, sem que a escola saiba disso: a chamada “volunterapia”<sup>65</sup>;
- Falta formação ao voluntário naquilo que é a necessidade específica da escola (noção de didática, de fases e processos de aprendizagem);
- Alguns voluntários são recém-formados em cursos de nível médio ou superior, e buscam desenvolver atividades na escola com o interesse de “fazer currículo” ou adquirir experiência, usando a escola como uma espécie de campo de estágio profissional, mas de forma velada, descontinuando a atividade quando encontram trabalho remunerado.

Desse modo, percebi contradições entre as ações divulgadas como passíveis de serem desenvolvidas pelo projeto “Amigos da Escola” e os elementos da realidade concreta, que parecia merecer estudo mais aprofundado.

Incomodada com essas visíveis contradições, fui em busca de possíveis explicações. Já aprovada e matriculada no curso de doutorado com um projeto de pesquisa que levantava essas inquietações, recorri à leitura de inúmeros textos da gestão empresarial e da comunicação social. Mas, de fato, só era possível compreender a natureza do trabalho voluntário desenvolvido em escolas públicas, seja por força do projeto “Amigos da Escola” ou não, com a realização de pesquisa de campo. Foi preciso antes ir para a escola para depois conseguir escrever os capítulos teóricos, que são nada mais do que a definição dos conceitos e teorias que nortearam a interpretação dos próprios dados da pesquisa de campo. Um movimento, uma atividade teórico-prática.

---

<sup>65</sup>Cynara Menezes utilizou essa expressão em matéria assinada veiculada no jornal Folha de S. Paulo, em 1º de abril de 2001 (MENEZES, 2001), quando discute os benefícios e riscos do trabalho voluntário como componente do tratamento de pessoas com problemas emocionais ou de outra natureza.

A esse respeito, a reflexão de Karel Kosik é bastante explicitadora: “Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*.” (KOSIK, 2002, p. 28, grifo do autor)

Some-se a isso a dificuldade de pesquisar a história em curso, posto que o inacabamento dos acontecimentos pode conduzir a erros de interpretação. A esse respeito recorro novamente à contribuição de Kosik, quando afirma: “É sabido como é *cansativo* elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer uma certa eliminação e ‘crítica’.” (KOSIK, 2002, p. 28, grifo do autor)

A opção pelo estudo de inspiração etnográfica, que exige uma descrição densa e aprofundada da realidade analisada, foi a escolha que pareceu mais acertada para a situação. Ao contrário de uma descrição jornalística, o estudo etnográfico constitui-se de muitos detalhes não deixados a si próprios, mas analisados a partir de conceitos e teorias. Nesse tipo de estudo, a análise e a interpretação ocorrem juntas: o autor não pode ir arrastado pelos dados.

As opções teórico-metodológicas são como as lentes através das quais se vai olhar para a realidade, já que não é possível partir para uma pesquisa a “olho nu”. Nesse movimento de análise e interpretação do trabalho voluntário na educação, ligado à RSE e ao projeto “Amigos da Escola”, fui para o trabalho de campo partindo do entendimento de que a participação da comunidade é importante para a construção de uma educação democrática e de qualidade, e que essa participação deve ser estritamente voluntária e não coercitiva, conforme discutido no Capítulo 3. Mas era preciso levar em consideração também que, muitas vezes, o trabalho voluntário pode ser usado como véu para encobrir outros interesses.

Assim, no início do ano letivo de 2005 contatei por telefone a diretora da escola pública da rede estadual que havia escolhido para realizar a pesquisa de campo, considerando que aquela escola era conhecida por ter atividades desenvolvidas por voluntários, tendo sido inclusive protagonista de matéria jornalística exibida na emissora local da Rede Globo de Televisão, na condição de instituição que desenvolve atividades do projeto “Amigos da Escola”.

Dois de meus orientandos de Estágio Supervisionado e depois de Iniciação Científica no curso de graduação em Pedagogia já haviam realizado levantamentos e entrevistas que envolviam aquela escola, entrevistas que ajudei a elaborar o roteiro semi-estruturado. Escolhemos aquela escola para o trabalho pois já tínhamos a desconfiança de que aquele seria

um rico campo de análise. O acesso, na condição de orientadora, ao material do trabalho desses orientandos reforçou ainda mais minha opção de fazer a pesquisa naquela escola.

Nesse primeiro contato relatei à diretora minha intenção de efetuar a pesquisa na escola que ela dirige. Até esse momento estava definido que faria pesquisa em apenas um estabelecimento escolar. Conforme relatado na introdução desta tese, no decorrer da realização das atividades de campo nessa escola é que constatei que seria necessário conhecer a experiência de outra instituição pública de ensino básico.

A diretora me informou que, em uma reunião dos diretores das escolas estaduais e o NRE (Núcleo Regional de Educação), o qual a escola está vinculada, foi-lhes dito que só seria possível receber estagiários de uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES) privada da cidade, por ser a única que possuía convênio com a Seed (Secretaria de Estado da Educação) até aquele momento.

Cabe aqui explicar que o convênio citado se destina a proteger a instituição que acolhe estagiários dos cursos de graduação, no que diz respeito a possíveis acidentes e para documentar que não existem relações trabalhistas entre estagiário e a instituição na qual ele desenvolve suas atividades de estágio. A formalização desse convênio passou a ser exigida pela Seed exatamente na época em que fui procurar a escola para iniciar minhas atividades de pesquisa, por isso, havia naquele momento apenas uma instituição que já havia formalizado tal convênio com a Seed.

Expliquei à diretora que a natureza do trabalho de pesquisa é diferente do de estágio, e que, portanto, não havia necessidade de convênio algum. Nesse momento ela pediu-me que procurasse o NRE (Núcleo Regional de Educação) para esclarecer se necessitaria o convênio ou não.

Ao procurar resolver a questão no NRE, falei com uma pessoa que trabalha no gabinete da chefia desse órgão de governo, que não soube responder minha pergunta. Tomou nota do meu telefone e disse que me retornaria com a informação precisa. Posteriormente fui procurada por um professor da equipe de ensino do NRE, que é professor na mesma IES que eu<sup>66</sup>, dizendo que a Universidade onde trabalho teria que fazer um convênio com a Seed para que pudesse realizar a pesquisa.

Tentei em vão mostrar a ele que estágio e pesquisa são coisas diferentes e que, no caso do estágio, era compreensível a necessidade da existência prévia do convênio. Sendo ele,

---

<sup>66</sup> Trata-se da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

além de funcionário do NRE, também professor universitário, seria de esperar que já compreendesse a diferença, sem que eu tivesse que lhe explicar.

No entanto, o professor em questão faz parte de um grupo conservador na universidade onde trabalhamos e já me confrontei com ele em diversos movimentos como greves e assembléias. Desse modo, pelo fato dele estar naquele momento em uma posição da qual eu dependia em certa medida para iniciar minhas atividades de pesquisa e, pelas diferenças políticas existentes entre nós, percebi que a atitude dele não seria outra senão exigir gentilmente o fiel cumprimento de procedimentos burocráticos, que se originou a partir de uma confusão de interpretação da diretora da escola, confusão essa que ele fingiu não perceber. Assim, esse professor, na condição de porta-voz do NRE, respondeu-me que só abriria mão do convênio caso recebesse uma ligação telefônica da Seed para autorizar o meu caso em específico.

Como conhecia grande parte dos profissionais que compunham naquele momento a equipe da Seed, da qual fazia parte vários educadores provenientes de vínculo profissional com universidades, saí confiante da conversa com o professor. Sabia que conseguiria a autorização, mesmo que isso demorasse um pouco, em face da agenda bastante requerida da Superintendente da Seed, pessoa que teria autoridade para efetuar a “autorização”.

Fiquei pensando nos demais pesquisadores do Paraná que, caso fossem vítimas desse mesmo equívoco de interpretação e que não tivessem conhecimento pessoal com os integrantes da Seed, por certo não conseguiriam a autorização. Pensei que não seria lícito utilizar relações pessoais para resolver esta questão. Pensei também em solicitar a efetivação do convênio da Unioeste com a Seed e assim obrigar o esclarecimento da distinção entre estágio curricular, desenvolvido por um estudante da graduação, e pesquisa científica de campo, relativa ao desenvolvimento de um curso *stricto sensu*.

Além disso, no caso em questão, a pesquisa estaria sendo desenvolvida pelo fato de eu ser aluna do curso de doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e não pelo fato de ser professora da Unioeste. Então, caso se concluísse pela necessidade do convênio, o mesmo teria que ser firmado entre a Seed e a USP, ainda que se tratasse de uma pesquisa desenvolvida por profissional devidamente atendida no que diz respeito às questões trabalhistas, em face de meu vínculo funcional com uma Universidade.

Por final, convencida do tamanho da confusão na qual havia me metido e, movida pela questão dos prazos, optei pelo mais fácil, já que, segundo o cronograma que havia estabelecido para concluir o doutorado em quatro anos, seria necessário realizar a pesquisa de campo no ano de 2005.

Liguei para a Coordenadoria de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica (Cadep), órgão da Seed, para o qual eu já havia realizado algumas palestras, cujo público alvo era os diretores das escolas estaduais do Paraná. Pedi para as pessoas daquele setor que intermediassem a consulta informal à Superintendência da Seed (Sued), acerca da necessidade de firmar o dito convênio.

Na semana seguinte a pessoa que contactei na Cadep me respondeu por email que, em conversa com seu chefe, concluíram que eu deveria formalizar um pedido de autorização à Sued, relatando minhas “intenções”.

Indignada com a resposta, respondi, também por e-mail, que gostaria de saber quais seriam os critérios para autorizar ou não a realização da pesquisa: seria o objeto da pesquisa? Se faz críticas ou não ao governo? Estaríamos então retornando aos tempos da censura? Ou, se fosse alegada mera formalidade, assumir-se-ia o burocratismo?

Não havendo retorno do email, dois dias depois liguei para outro setor da Seed. Mandeí um fax da carta de apresentação que escrevi para a escola e a pessoa que me atendeu, a qual também conhecia pessoalmente, se prontificou a falar com a Superintendente.

Vinte dias depois consegui uma resposta definitiva quando, ao entrar em contato novamente com essa pessoa, que me passou para a recepção da Sued, obtive a informação de que o ofício da Superintendente estava pronto e que seria enviado por fax para a escola na qual pretendia realizar a pesquisa. Uma semana depois dessa conversa liguei para a escola, quando a diretora me informou que a autorização havia chegado.

Já era início do mês de maio quando, finalmente, pude me apresentar na escola, situação na qual fui muito bem recebida pela diretora, que me levou a todos os setores, solicitando que os servidores me atendessem naquilo que fosse necessário.

#### **4.2. A Escola Aquilino Soto<sup>67</sup>: localização, perfil dos alunos, quadro de pessoal, estrutura física e organizacional.**

A Escola Estadual Aquilino Soto situa-se em um bairro composto por camadas populacionais de renda média, numa cidade de cerca de 300 mil habitantes, no interior do

---

<sup>67</sup> O nome da escola, assim como dos entrevistados, são fictícios para garantir a condição de sigilo das fontes de pesquisa.

Estado do Paraná. Das escolas públicas estaduais da cidade, é a que possui alunos com nível sócio-econômico mais alto, sendo uma das escolas cujas vagas são as mais disputadas. O bairro onde se localiza a escola é um dos mais antigos da cidade e não há favelas ou ocupações na região.

As atividades na escola começaram em 1980, atendendo inicialmente apenas o ensino de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> séries do então Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau, havendo o Ciclo Básico de Alfabetização que durava dois anos letivos. A partir de 1985 a escola passou a ofertar também o Ensino de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries do Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau. Atualmente, em função da municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná, a escola só oferece o Ensino de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries, nos períodos matutino e vespertino, em um total de cerca de 700 alunos.

O terreno da escola é bem arborizado e conta com estrutura física de dez salas de aula, uma quadra poli-esportiva coberta, uma quadra poli-esportiva sem cobertura, dois pátios cobertos, sendo um equipado com mesas e bancos para refeição, dois banheiros para alunos (masculino/feminino), dois banheiros para os professores (masculino/feminino), dois banheiros para funcionários (masculino/feminino), dois banheiros de uso geral próximo à biblioteca, cozinha, depósito de alimentos, cantina comercial, clínica dentária, almoxarifado, depósito para material de limpeza, biblioteca, sala de vídeo, setor administrativo composto de secretaria, sala da direção, sala de supervisão e sala de professores. Não há na escola qualquer adaptação para deficientes físicos, nem recursos pedagógicos e profissionais para trabalhar com deficiência visual ou auditiva.

Mas esse não é um problema exclusivo da Escola Aquilino Soto. Apenas as escolas construídas recentemente já possuem seu desenho arquitetônico prevendo banheiros amplos e adaptados com barras de apoio e rampas. A maioria das escolas públicas do Paraná, cujos prédios são antigos, não têm essas adaptações, e só as fazem quando são forçadas pela necessidade, em decorrência de um aluno com alguma necessidade especial que se matricule na escola.

Existe solicitação da comunidade para que a escola abra o curso de Ensino Médio ou mesmo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso a escola teria que funcionar no período noturno ou ser ampliada para atender mais alunos no período diurno. Percebe-se da diretora e da pedagoga da manhã uma postura contrária à ampliação, seja de turno, seja de turmas, sob a alegação de que não é possível manter o padrão de qualidade em uma escola de grande porte. O argumento é frágil, mas encontra forte apoio no corpo de profissionais da escola.

A escola é muito limpa, organizada e relativamente pequena. Se comparada com outras escolas públicas, o setor que mais se destaca é a biblioteca, já que muitas dessas escolas sequer possuem uma, e, quando a possuem, o acervo é composto em grande parte por livros didáticos.

A biblioteca da Escola Aquilino Soto possui um acervo de cerca de 10 mil livros (excluídos os livros didáticos), 300 fitas VHS e 2 mil livros de literatura infantil. Nesse acervo constam livros de literatura clássica e infanto-juvenil, enciclopédias, dicionários e demais livros das diferentes áreas (biologia, história, geografia, química). Existe na biblioteca inclusive uma prateleira de livros da área da educação, destinados à atividade de formação e aperfeiçoamento dos educadores.

As carteiras da biblioteca são próprias para serem dispostas em círculo e existe um canto com almofadas. Existem dois aparelhos de televisão e DVD fixos na biblioteca, usados em atividades orientadas, atividades coletivas de cunho pedagógico ou de entretenimento.

Ao que me parece, a precariedade de muitas bibliotecas de escolas públicas, assenta-se em diversos fatores, dos quais os de ordem material podem ser prioritariamente os seguintes: baixo investimento dos diferentes governos em aquisição de acervo para as escolas públicas ou falta de um programa consistente e contínuo de destinação de recursos financeiros direto para a escola fazer as suas aquisições; falta de previsão de espaço adequado para a biblioteca nos projetos arquitetônicos das escolas; falta de servidor permanente para atender à biblioteca, fator que proporciona descontrole, com o conseqüente extravio constante de obras do acervo das escolas.

A biblioteca da Aquilino Soto conta nos dois períodos com um funcionário concursado, que é um professor readaptado funcionalmente, o qual orienta os alunos e controla o movimento de empréstimo dos livros. Mesmo havendo um funcionário fixo, quando os alunos vão à biblioteca em grupo, em decorrência de alguma atividade de determinada disciplina, o professor respectivo acompanha seus alunos.

As pessoas com as quais conversei acreditam que a qualidade da biblioteca deve-se à continuidade da política da escola de busca de acervo, de adequação do espaço e da existência de funcionário dedicado exclusivamente às tarefas relacionadas à biblioteca. A escola faz constantemente campanhas na comunidade para doação de livros, está sempre se correspondendo com editoras para receber doação e compra livros sempre que tem recursos próprios disponíveis ou do PDDE.

Outra prática da escola com relação à melhoria do acervo da biblioteca é a seguinte: ao mandar para os pais a relação de material escolar individual do aluno a ser comprado no início

de cada ano letivo, a escola solicita que, se possível, seja comprado um livro de literatura para ser doado para a biblioteca. A diretora relata que nem todos compram, mas já é uma ajuda.

A biblioteca é muito freqüentada como espaço para estudo e às vezes para outras atividades, até porque a escola não possui um auditório. Um exemplo disso ocorreu logo que cheguei à escola pela primeira vez, quando a diretora estava na biblioteca recebendo os pais para assinatura de boletins.

Dando continuidade à caracterização da escola, a Aquilino Soto oferece 20 turmas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental no período diurno. Para isso conta com 30 professores, 11 funcionários administrativos e de serviços gerais. No cômputo dos professores está incluída a diretora, as duas pedagogas<sup>68</sup> e o professor readaptado que atua na biblioteca. Dos

---

<sup>68</sup> No Sistema Estadual de Educação do Paraná, o pedagogo é o articulador do trabalho pedagógico na escola e tem as seguintes atribuições: coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político-Pedagógico da Escola; participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico; organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e

11 funcionários, cinco são auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e quatro secretários. Uma das merendeiras é concursada e a outra é contratada e remunerada pela APMF da escola. A escola não possui inspetor de alunos e nem vigias.

Cada uma das pedagogas tem contrato de 20 horas semanais. Uma delas atende o período da manhã e a outra o período da tarde. A pedagoga da manhã é concursada e está lotada na escola há mais de 13 anos. Ela é bastante integrada ao trabalho da diretora e demonstra uma concepção de seu trabalho como articulador do trabalho pedagógico na escola. Ela mantém uma relação muito boa com os alunos, trata-os com respeito e orienta-os fazendo brincadeiras.

A pedagoga da tarde que atuava à época da realização da pesquisa de campo era recém-formada e seu contrato era por tempo determinado. Estava cursando bacharelado em direito e pretendia seguir carreira nessa área. Talvez por esses motivos não percebi características próprias do seu trabalho na escola. Ela adotou uma postura bastante respeitosa com as práticas anteriores à sua chegada, consultando a todos sobre o melhor encaminhamento a ser dado às suas ações. A cada ano muda a pedagoga do período da tarde na Escola Aquilino, pelo fato não ter sido ainda lotado profissional concursado para essa vaga.

A atual diretora está na função há 19 anos, por meio de reeleições consecutivas para mandatos de dois ou três anos cada <sup>69</sup>. Apenas uma vez houve candidatura concorrente a ela. O longo período que ela permanece no cargo foi possível graças a mudanças no processo de eleição de diretores no Paraná, aos sabores das mudanças de governo, que permitiram a reeleição dos diretores por um longo período <sup>70</sup>. Existe uma unanimidade na fala das pessoas da escola de que essa diretora deve ser mantida, alegando-se que ela faz um excelente

---

metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais. (SEED, 2007)

<sup>69</sup>Essa variação de tempo de mandato do diretor de escola ocorreu no Paraná por força de alterações nas políticas dos diferentes governos.

<sup>70</sup> Em 1984, a Lei 7.961 estabeleceu a escolha direta dos diretores das escolas da rede estadual do Paraná, por meio de eleição direta da comunidade, permitida apenas uma recondução. Essa forma de escolha foi referendada em 1989 pela Constituição Estadual do Paraná.

No entanto, em 1991 esse processo foi interrompido, visto que o então governador do Estado Roberto Requião impetrou junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), uma ação de inconstitucionalidade do inciso e artigo da Constituição Estadual que tratava da eleição direta de diretores.

A partir de 1991, não havia eleição direta de diretores, mas tão somente um processo de escolha pela comunidade escolar, de um professor cuja nomeação dependia do referendo do governador, e a recondução sucessiva à função de diretor não era vedada.

trabalho. Há uma legitimidade do trabalho da diretora entre todos (alunos, pais, profissionais da escola, representantes do governo), os quais ela trata com respeito e cordialidade.

O objetivo de educação que a diretora propõe é de uma educação de qualidade do ponto de vista da instrução, da transmissão do conteúdo curricular estabelecido, não se apresentando um compromisso com um projeto de educação popular, direcionado à emancipação das camadas mais amplas da população, com as quais, em tese, a escola pública deve ter compromisso inequívoco.

Ressalte-se que, mesmo que não fique explicitado um compromisso com a educação popular na escola, é evidente que a diretora é plena de boas intenções para com a formação dos alunos. Seu modo de compreender a função da escola na sociedade transparece no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola que, após apresentar em um parágrafo um breve diagnóstico da população atendida, constata os problemas sociais atualmente vividos pela sociedade brasileira, sem conseguir perceber a vinculação da desigualdade econômica com a má distribuição da riqueza produzida.

Mesmo propondo “compreender, usufruir e transformar a realidade”, o texto do PPP não chega aos determinantes dessa situação, limitando-se a afirmar que “a apropriação crítica do saber historicamente acumulado é um pré-requisito para a organização das camadas populares nas lutas mais amplas”.

É claro que essa afirmação do PPP da escola é verdadeira, mas parcial e insuficiente, já que o saber historicamente acumulado pela sociedade é conteúdo, que é ensinado de uma determinada forma, que é o método, que pode ser tomado também como um conteúdo, mas como um conteúdo político.

A forma ou método de ensinar pode estar a favor dos interesses do capital e não da classe trabalhadora. Por isso, limitar a perspectiva da instrumentalização das camadas populares à defesa da necessária apropriação do saber historicamente acumulado pela sociedade, por meio da escola, considerando uma forma pretensamente neutra dessa apropriação, pode significar, ainda que inconscientemente, a defesa dos interesses da reprodução e manutenção da ordem vigente.

A organização das camadas populares nas lutas mais amplas exige o domínio crítico do saber historicamente construído pela humanidade, o que contempla a compreensão dos interesses antagônicos entre capital e trabalho. Nesse contexto, faz-se necessário explicitar o caráter político da educação, que tanto pode estar a serviço da reprodução das relações vigentes na sociedade capitalista, quanto da sua alteração. No entanto, a perspectiva da boa

escola como sendo aquela que propicia tão-somente a instrução é, infelizmente, uma forte vertente na concepção dos professores brasileiros, conforme discutido nesta tese no item 1.3.

Desse modo, mesmo que o PPP da escola Aquilino Soto afirme que a apropriação do conhecimento pelo aluno se dará de forma crítica, falta adjetivar a favor de quem. Além disso, o documento todo não enfrenta a questão da não-neutralidade do conhecimento científico, ou do interesse de classe contido na forma de ensinar. Também não toca na relação entre desigualdade social e distribuição da riqueza produzida.

Contentar-se com uma escola sob o ponto de vista de sua função de *locus* de instrução, mesmo que se afirme que de forma “crítica”, significa esconder sob o tapete a discussão dos interesses de classe, significa conceber a educação sob uma perspectiva pretensamente neutra, que tem tomado forma na concepção tradicional da educação. Afinal, as escolas promovidas por regimes autoritários em geral são muito zelosas do ponto de vista da “transmissão do saber acumulado pela sociedade”, mas é sabido que não necessariamente são escolas que têm por objetivo promover a ampla emancipação das camadas populares. Em se tratando de processos de formação humana, é preciso refletir sobre a “forma” como se ensina, dando-lhe o mesmo grau de importância que se dá ao refletir sobre o “conteúdo” que se ensina.

Retomando ainda a caracterização da escola, no que diz respeito à disposição dos órgãos de direção, atendimento e apoio, em seu organograma (Quadro 1), consta o Conselho Escolar acima da APM, porém, solto, sem nenhuma ligação entre eles. Abaixo da APM está a equipe de direção da escola, à qual estão ligados todos os outros setores. Note-se que a APM está acima da direção da escola, o que representa uma concepção de organização escolar ao arremetimento da regulamentação geral do sistema de educação estadual do Paraná, o qual a escola compõe.

Segundo a regulamentação do sistema de educação paranaense, o Conselho Escolar é instância colegiada de representação da comunidade escolar, órgão de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar. O Conselho Escolar situa-se portanto acima da direção, que é executiva das deliberações daquele órgão colegiado. Já a APM<sup>71</sup> é apenas órgão auxiliar de toda a escola.

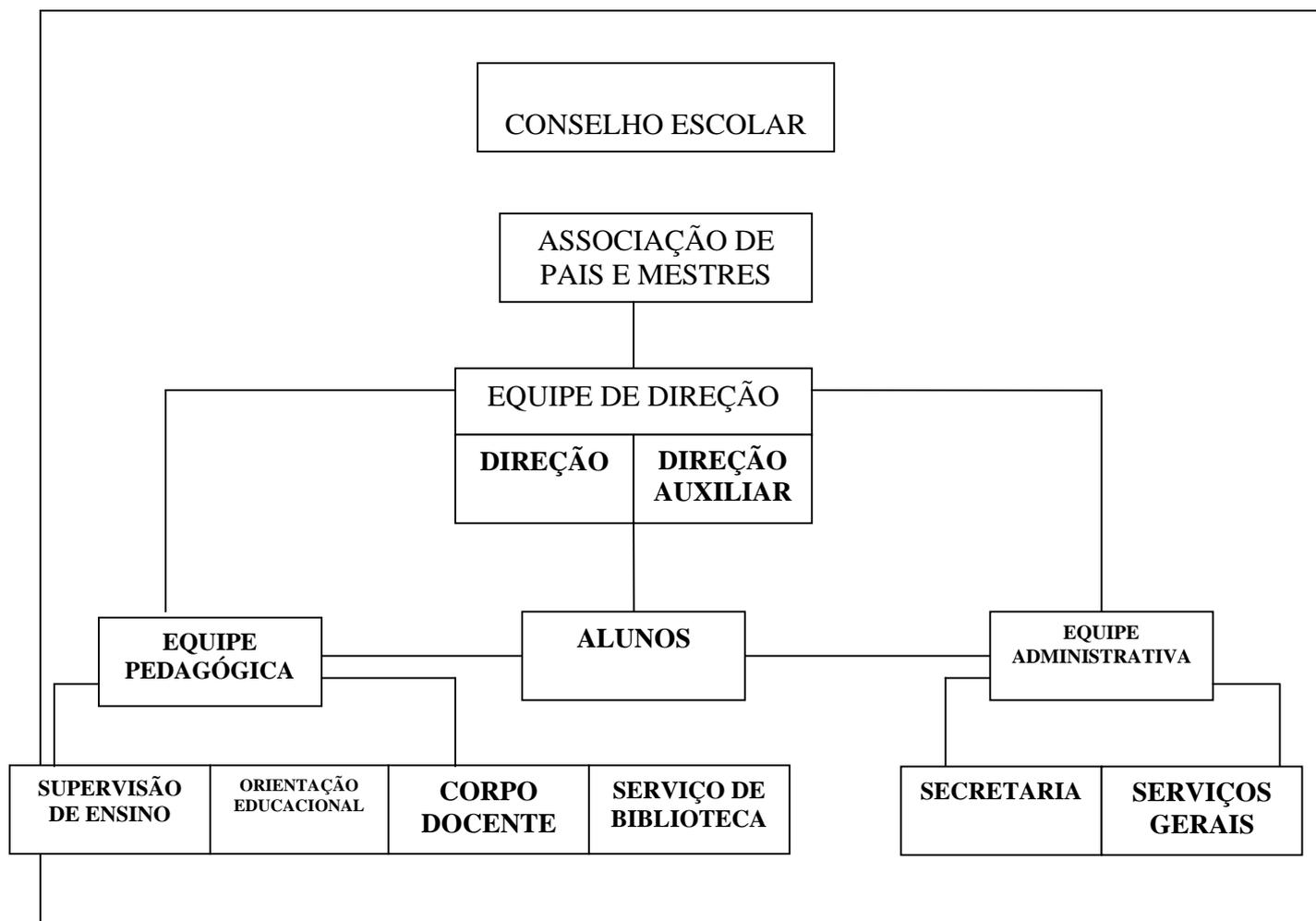
A forma de organização da escola Aquilino Soto apresentada em seu organograma está sobretudo ao arremetimento dos princípios de uma gestão democrática, uma vez que põe o

---

<sup>71</sup> Até 2005 a associação representativa de pais e mestres nas escolas da rede pública estadual do Paraná denominava-se APM, quando o governo do Estado propôs a inclusão dos funcionários, passando a denominar-se Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Por essa razão, o organograma a seguir, que data de 2004, utiliza a terminologia APM.

Conselho Escolar, órgão deliberativo da escola, flutuando, desligado de qualquer instância da escola. E a APM, que historicamente no Paraná tem assumido parte da função do poder público de manutenção físico-financeira da escola, está ligada acima da direção, como se fosse entidade mantenedora e deliberativa da escola.

Quadro 1. Organograma da Escola Aquilino Sotto – 2004



É importante ressaltar que estas considerações não se fundamentam apenas na interpretação do organograma. Este de fato reflete o funcionamento e as relações cotidianas da Escola Aquilino, na qual o Conselho Escolar não é atuante. Aliás, pode-se dizer que ele é praticamente inexistente. Para se ter uma idéia disso, considerando que a escola oferece apenas quatro anos de escolarização (5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental), provavelmente os membros representantes de pais e alunos no Conselho Escolar já nem mais tenham vínculo direto com a escola, pois sua última composição data de 2001. As pessoas na escola não sabem dizer quem são seus representantes como membros do Conselho. Já a APMF parece que pelo menos tem sua diretoria atualizada sempre que vaga alguma função.

Fato mais estranho ainda ocorre quando, no desenvolvimento do PPP, o Conselho Escolar é apresentado como componente da Equipe Pedagógica. De fato a escola demonstra desconhecer a função do Conselho Escolar, e o NRE negligencia na revisão dos PPPs propostos pelas escolas, já que todos os PPPs dos estabelecimentos de Educação Básica do Paraná são submetidos à apreciação do NRE, que por ser representante regional da Seed, tem a atribuição de proceder sua análise e aprovação ou reprovação. No caso de reprovação, o NRE reencaminha o PPP à escola respectiva, esclarecendo os pontos a serem corrigidos e definindo prazo para reenvio do documento. Isso significa que a representação da Seed, que é também a mantenedora da escola, aprovou este PPP contendo um organograma que contraria a legislação vigente no Paraná.

Essa versão do PPP da escola que tive acesso data de 2004. Porém seu conteúdo foi reformulado no ano de 2006, quando retornei à escola para confirmar e atualizar alguns dados, aproveitando para levar os capítulos teóricos da tese para que a direção ou qualquer pessoa que tivesse interesse pudesse ler e contribuir com opiniões.

Nessa ocasião a pedagoga da manhã<sup>72</sup> me apresentou o PPP de 2006. Nele o organograma havia mudado um pouco. A APM foi alterada para a condição de APMF, por determinação da Seed, abrangendo agora os funcionários administrativos e de serviços gerais. A figura da Direção Auxiliar foi retirada do organograma, já que o porte de escolas estabelecido pela Seed define que a Escola Aquilino Soto não contempla essa função. Também foram excluídas as áreas de Supervisão de Ensino e Orientação Educacional, já que a partir de 2003 a Seed mudou a orientação para o trabalho do pedagogo na escola, que não contempla mais essa divisão.

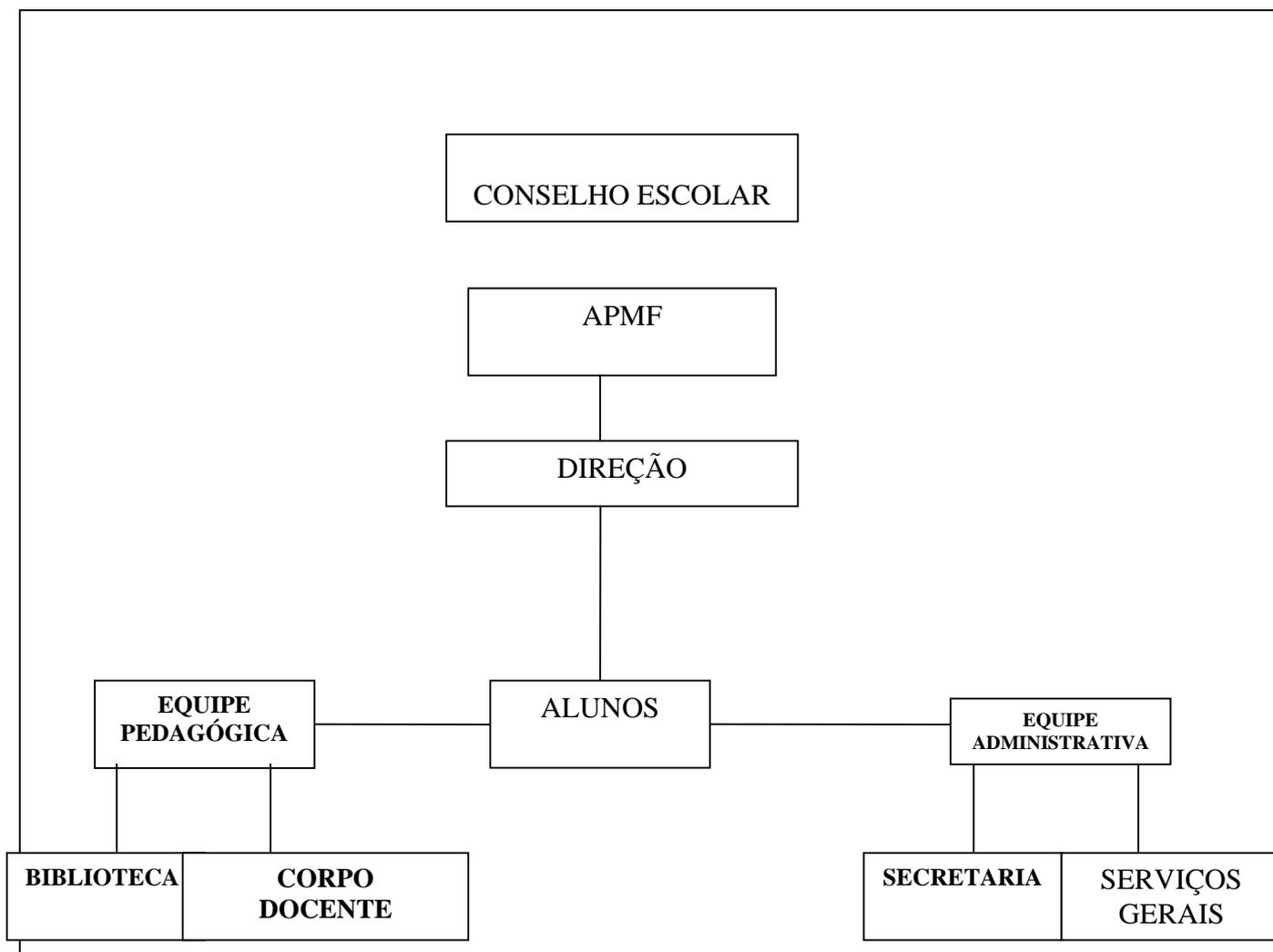
O Conselho Escolar se manteve solto acima da APMF e da direção, que se liga aos alunos, que, por sua vez, se ligam à equipe pedagógica e à equipe administrativa. Ou seja, nesse novo organograma não há mais uma relação direta entre direção e equipes administrativa e pedagógica. (Quadro 2)

O PPP de 2006 da escola apresenta avanços ao introduzir algumas discussões acerca do papel emancipador da educação, propondo desenvolver a consciência dos educandos, apresentando agora, a partir de citações de Paulo Freire, afirmações que demonstram um entendimento de que a educação não é um ato neutro, que não deve promover a adaptação do indivíduo à sociedade, mas deve estimular o homem como sujeito da própria educação.

---

<sup>72</sup> A pedagoga da manhã será chamada pelo nome fictício de Ana.

Quadro 2. Organograma da Escola Aquilino Sotto – PPP 2006



Contraditoriamente, o mesmo documento afirma em sua apresentação que “a exigência mundial, com a globalização, é a de uma nação competitiva. A educação surge como elemento crucial para se conseguir cidadãos capazes de competir com os estrangeiros. Os governantes percebem a necessidade e tentam priorizá-la.”

No conjunto, as alterações apresentadas no PPP reformulado da escola não parecem alterar a compreensão dos princípios contidos no PPP de 2004. Não há consistência na proposta do novo documento da escola, que é inclusive muito confuso à medida que assume a necessidade da educação preparar para a competitividade, o que representa uma busca da adaptação às exigências atuais da lógica capitalista, ao mesmo tempo em que admite a necessidade de mudança da realidade atual e o caráter potencialmente transformador da educação. Além disso, não é perceptível uma mudança de concepção no encaminhamento das

ações cotidianas da escola, que estabeleça uma relação de coerência com as mudanças no PPP.

Mesmo admitindo o caráter político da educação, o novo PPP mantém a posição de que a garantia de acesso e permanência do aluno na escola e de sua respectiva instrução são fatores de promoção de uma sociedade melhor.

No entanto, na entrevista com a pedagoga Ana, ficou claro que ela pessoalmente tem o entendimento de que a questão econômica é determinante no atual quadro de desigualdade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, e que isso se transforma em desvantagens para os alunos oriundos das camadas populares. Ana afirmou inclusive sua compreensão de que o determinante da desigualdade social está na possibilidade da acumulação privada ilimitada.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos pedagogos coordena o processo de reelaboração e redação do PPP das escolas, não parece estranho que sua compreensão pessoal tenha sido em certa medida incorporada ao PPP. Por outro lado, existe coerência entre a perspectiva de educação escolar como simples espaço de instrução, que está exposta no PPP e o trabalho da escola, que atende uma população e executa um modelo de educação um tanto elitizado.

Mas é preciso também compreender essas contradições do PPP da Escola Aquilino à luz de que, historicamente na educação brasileira, os PPPs têm se efetivado como peças burocráticas a serem “homologadas”, expressão dos discursos pedagógicos em “moda”, que estabelecem pouca relação com o projeto real vivido e praticado no contexto da escola e poucas vezes constituem-se expressão de uma discussão coletiva.

No Regimento não há previsão de representação discente no Conselho de Classe. A forma de participação dos alunos na natureza de decisões pedagógicas correlata ao Conselho de Classe consiste no seguinte: há um aluno líder de turma e um professor coordenador por turma, que têm a função de intermediar reivindicações da turma e mesmo encaminhar soluções para problemas pedagógicos coletivos. Isso ocorre no plano prático, mas não está descrito, apresentado ou garantido no Regimento Escolar ou em qualquer outro documento.

A partir das afirmações da própria diretora e da pedagoga Ana, constata-se que o Conselho Escolar, desde sua criação em 1997, não alçou à condição de autonomia e posicionamento próprios. Funciona como a maioria dos conselhos das escolas estaduais do Paraná: só se reúne quando chamado pela direção e para legitimar decisões previamente estabelecidas. Não toma iniciativas de deliberar acerca de questões pedagógicas e tampouco se apercebe que a tomada de decisões poderia ou deveria ter origem no Conselho Escolar.

A esse respeito, Janaína Aparecida de Mattos Almeida analisa a formação dos Conselhos Escolares na rede pública estadual do Paraná, demonstrando que tais Conselhos ficaram na maioria comprometidos na sua origem, seja pela forma de sua representação, seja pela sua atuação concreta de “coadjuvantes” no interior da escola. Indica também a consolidação, no início da década de 1990, de uma participação restrita, que acaba por legitimar a estrutura hierárquica, centralizadora e burocrática na qual foi sendo construída a história da educação brasileira e respectivamente da administração das escolas. (ALMEIDA, 2006, p. 245-6)

No final da década de 90 tem-se o Conselho definitivamente minimizado, intensificando-se a participação da comunidade na escola pela via da APM. (ALMEIDA, 2006, p. 248)

Perguntado como é a relação da escola com a APMF e o Conselho, a diretora respondeu:

Olha o nosso conselho é bem fraquinho, pode-se bem dizer que não funciona. Tá só no papel, até inclusive a gente tem que eleger outro. [...] O correto seria eles pegarem todos os conteúdos e até eles analisarem, ver o que é mais necessário. Mas infelizmente eles não se sentem com liberdade de falar, sabe? Nós não conseguimos ainda.

O último registro de composição do Conselho Escolar na Aquilino Soto data de 2001. Desde então o Conselho não se reuniu. Quanto à participação dos pais pela via da APMF, a diretora afirma que ocorre mais no plano financeiro. Fica claro na observação do cotidiano da escola que essa participação não é na execução direta da manutenção da escola. Ela ocorre por meio de uma contribuição mensal que será explicitada adiante.

A diretora alega que já tomou algumas iniciativas para promover um maior nível de participação dos pais, já tendo instituído o projeto “Escola de Pais”. Mas ela conta que é um processo muito difícil e atribui aos próprios pais os fatores do insucesso dessas iniciativas. Ao relatar a experiência da “Escola de Pais”, ela afirma: “Nós começamos com 20 casais e terminamos com três. Então sabe, quando você começa a cobrar deles, tirar deles, eles vão se afastando, porque eles têm que dar opiniões, sugestões.”

Tendo a escola desistido de promover a participação autônoma dos pais no processo de tomada de decisão, eles permanecem em uma condição de “despreparo” e “incapacidade”, sob a acusação de que a culpa da manutenção dessa condição é deles mesmos.

Referindo-se à participação do pai ou dos pais na escola, a diretora afirma:

Ele [o pai de aluno] não sabe! Ele não consegue transmitir aquilo que ele quer. E daí eles começam a dar risada sabe? [a diretora refere-se aos pais nas reuniões] E ao invés de falar do aluno, vamos dizer assim do que ele precisa melhorar, ele fala assim: mas não é só o meu filho que é assim, tem os outros sabe.

E aí ele não consegue chegar. Daí geralmente a gente tira, quando a gente forma aquele grupo. Aquele vai entregar sabe, daí a gente sempre coloca um que a gente sabe que vai encaminhar melhor né, porque senão, no fim, não traz resultado nenhum!

Esclareça-se que a natureza de “preparo” que defendo que a escola deva proporcionar aos pais não é o de torná-los especialistas em educação, mas, o de, sem esperar que os pais estejam prontos para depois promover a participação, propiciá-la permanentemente. A escola deve ser um espaço de aprendizagem de participação, a partir da perspectiva de uma sociedade democrática.

A esse respeito afirma Le Boterf:

Não se deve esquecer que, no fundo, aprende-se a participar, participando. Esperar que as comunidades estejam preparadas é correr o risco, então, de afastar sempre, para mais tarde, seu direito de participar. A aprendizagem da participação deve, principalmente, ser entendida como um processo de educação permanente a realizar-se no decorrer do próprio processo de participação. (LE BOTERF, 1982, p. 130)

Por isso, a direção de uma escola que de fato se ampara em uma perspectiva de democratização da sociedade não desiste de estimular a participação da comunidade no processo de tomada de decisão:

A formação das comunidades não deve visar a fazer delas especialistas em administração escolar. Importa, principalmente, que sejam capazes de compreender e analisar decisões viáveis em matéria de administrar, de selecionar alternativas, de controlar o trabalho dos especialistas e dos técnicos, de avaliar os resultados, de formular propostas ou contrapropostas e argumentar quanto a elas. Essa formação será naturalmente viável, de acordo com os tipos e os níveis de participação e sua evolução no tempo. Trata-se mais de uma formação de cidadãos que de técnicos. (LE BOTERF, 1982, p. 130)

Não se pode dizer que a prática da escola Aquilino Soto represente um entendimento radical de que uma educação para a emancipação só é possível a partir de relações democráticas, já que o simples fato de uma mesma pessoa permanecer quase vinte anos consecutivos na direção da escola demonstra que a idéia de rodízio, de que “todo homem deve estar em condições de ocupar a qualquer tempo a função de dirigente” (GRAMSCI, 1986), não está presente nos princípios de gestão dessa escola.

Mas é preciso esclarecer que a diretora não se impõe diretamente no que diz respeito à sua permanência no cargo. Existe um referendo da comunidade escolar em mantê-la. Alguns

entrevistados manifestam inclusive preocupação com o fato de a diretora estar perto de se aposentar, vislumbrando uma mudança forçada de pessoa que ocupa a função de direção na escola.

Retornando à caracterização da escola, os portões ficam trancados, sendo abertos nos horários de início e final das aulas. Essa medida agrada aos pais ou responsáveis pelos alunos, que dizem sentirem-se seguros, já que não existe possibilidade de que seus filhos saiam da escola em horário de aulas. E não há exceções. O aluno só sai em horário de aulas se buscado pelo pai ou responsável por motivo justificado.

Em 1990 houve uma Assembléia de pais que deliberou o uso obrigatório do uniforme para alunos e facultativo para os funcionários, mas a diretora (que é funcionária) o usa invariavelmente. Existe uma grande aceitação e obediência dessa medida. Os entrevistados alegam que isso ajuda em termos de segurança, controle e para identificar os alunos na rua, caso algum deles esteja faltando à aula sem que seus pais e a escola saibam. Alegam também que é um fator de equiparação social, argumentando que, mesmo que alguns alunos possuam melhor condição sócio-econômica que outros, essa diferença se anula na obrigatoriedade do uso do uniforme. Os alunos reconhecem e admiram o fato de nunca terem visto a diretora na escola com outra roupa que não o uniforme.

Considerando que a escola tem um cotidiano tranquilo e organizado, e a estrutura física é bem mantida (condição não tão comum em escolas públicas), incluí no roteiro de entrevista a pergunta: o que diferencia essa escola das demais? A resposta da diretora foi a seguinte:

Eu acho que uma diferença é porque é uma escola pequena, né. Ela tem..., nós seguimos assim muito rigoroso com o regimento. O horário sempre bastante pontual e utilizando também um uniforme que é um material que reforça a escola né, que dá uma outra aparência à escola também. Com o uniforme a diferença social não existe na escola, são todos iguais, acho que isso é um diferencial. E outra também é que os pais contribuem, porque nós temos uma contribuição mensal. É mínima: é 2 reais, 5, tem pais com 10, mais que diferencia das outras escolas e que ajuda bastante. [...] E outra: sempre, sempre a diretora está presente do início até o término das aulas e isso influencia muito no desenvolvimento da escola, na aprendizagem da escola e na freqüência também.

Apesar de a diretora afirmar que com o uniforme não existe diferença social, todos na escola percebem que existe uma diferença no conjunto dos alunos do período matutino e do vespertino. Todos os entrevistados afirmam que os alunos da manhã lêem mais, se dedicam mais aos trabalhos escolares, possuem melhor disciplina e respeito com os professores e colegas e, inclusive, as vagas desse período terminam antes que as do período da tarde.

Alguns afirmam até que existe uma diferença de nível sócio-econômico entre os alunos do período matutino e do período vespertino, mas ninguém na escola soube explicar os motivos dessa diferença. Percebe-se até uma discreta rivalidade entre os alunos dos dois períodos: alguns alunos do período da tarde se referem aos da manhã como “os filhinhos de papai”, “os riquinhos”.

No átrio de entrada da escola existem vários painéis montados com fotos que registram a sua história. Os painéis relacionam-se com os seguintes temas: passeio de alunos, exposição de trabalhos, datas especiais, festas juninas, Aquilinodonto<sup>73</sup>, folclore e tradição, premiação de alunos, reunião de pais, festa dos dias dos pais, foto das pessoas que ocuparam o cargo de direção da escola.

Na área de circulação dos alunos há um quadro de avisos que contém informes sobre inscrições para cursos como ginástica rítmica, dança ou violão, oferecidos pelo município ou outras entidades. Além desses avisos, durante a realização da pesquisa, em 2005, havia um outro, também na área de circulação, que já não estava mais lá no final de 2006, quando retornei à escola. O aviso tinha o seguinte texto:

<p><b>ATENÇÃO</b></p> <p>A sua contribuição é muito importante para a escola.</p> <p>Você deverá contribuir até o décimo dia de cada mês.</p> <p>APMF agradece.</p>
---

A maioria dos pais contribui mensalmente com uma quantia em dinheiro, que se diz não ser obrigatória, já que se trata de uma escola pública, que tem o princípio da gratuidade estabelecido no Brasil pela Constituição Federal de 1988. A direção da escola relata que cerca de 70% dos pais contribuem espontânea e regularmente com um valor mensal que varia de um a dez reais, quantia essa definida pelo próprio pai ou responsável, considerando sua condição financeira e entendimento da necessidade e correção do ato de contribuir financeiramente com a escola.

Às vezes há denúncia no NRE dessa prática de “cobrança” de uma quantia mensal em dinheiro em escolas públicas, que não ocorre exclusivamente na Escola Aquilino Soto. Diante de uma denúncia, geralmente a postura do NRE é de conceder entrevista aos meios de

---

<sup>73</sup> Aquilinodonto é um consultório odontológico montado na escola e mantido pela Prefeitura Municipal, havendo duas dentistas que atendem os alunos da Aquilino Soto e algumas outras crianças enviadas por escolas municipais da redondeza, quando há vaga. Nenhuma outra escola da cidade, municipal ou estadual, possui esse serviço mantido pelo poder público.

comunicação de massa dizendo que a cobrança é ilegal e que encaminhará averiguações. Por sua vez, a escola se defende alegando que não se trata de cobrança de uma taxa obrigatória, mas de uma contribuição espontânea dos pais.

No meu retorno à escola em 2006 a diretora se referiu a reclamações que ocorreram acerca da pretensa espontaneidade dessa contribuição, motivo pelo qual presumo que o aviso do prazo para realização da “contribuição espontânea” mensal foi retirado.

É claro que essa contribuição não é tão espontânea assim e as pessoas têm consciência disso, mas a diretora se diz premiada pelas necessidades imediatas e pela demora e descaso do governo no atendimento das demandas mínimas da escola.

A diretora relata que a escola recebe cerca de mil reais mensais do Fundo Rotativo<sup>74</sup>, que é repassado com atrasos ou de forma irregular e que esse valor é insuficiente para fazer frente às despesas de custeio da escola. Também a escola possui funcionários pagos pelo poder público em quantidade insuficiente mediante a necessidade, o que obriga a contratação de pessoal por meios próprios. Há também os recursos do PDDE, que a diretora não citou talvez porque o repasse é anual e para investimentos e ela estava se referindo às receitas mensais e às despesas de custeio.

A diretora tem clareza de que o poder público não tem assumido integralmente sua função, mas não consegue vislumbrar possibilidades de mudança desse quadro e se diz obrigada a contratar um ou outro funcionário pela APMF para garantir minimamente o funcionamento da escola.

De fato é inadmissível a Seed criar e seguir critérios de lotação de funcionários nas escolas nos quais se destine, por exemplo, apenas uma merendeira para uma escola que funcione em dois períodos, se a jornada de trabalho dessas profissionais é de seis horas diárias, de segunda a sábado. Mesmo que o número de alunos na escola seja pequeno e portanto aparentemente passível de ser atendido por apenas uma merendeira, é impossível

---

<sup>74</sup> Fundo Rotativo é um programa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, criado em 1992, que prevê o repasse mensal de recursos financeiros para as escolas estaduais, que só podem ser utilizados para custeio e manutenção da escola, em atividades como aquisição de materiais (limpeza, expediente, didático, esportivo, gás, lâmpadas, entre outros), na execução de pequenos reparos (troca de vidros, limpeza de caixa d'água, fechaduras, instalação elétrica e hidráulica, entre outros). O recurso é depositado em uma conta bancária gerida pelo diretor da escola, que deve prestar contas anualmente à Seed acerca da utilização desses recursos. É comum os diretores reclamarem que o valor *per capita* repassado é insuficiente para fazer frente às despesas de custeio das escolas.

O valor do Fundo Rotativo repassado para as escolas é definido a partir de um valor linear de R\$ 200,00 por estabelecimento de ensino de até mil alunos ou que, acima desse número oferte apenas o Ensino Fundamental e mais um *per capita* mensal que atualmente é de R\$ 1,27 por aluno do Ensino Fundamental e R\$ 2,54 por aluno do Ensino Médio.

Existem critérios diferenciados para menor quando se trata de escolas de Educação de Jovens e Adultos e Escolas Associadas e para maior quando se trata de escolas que funcionam em quatro turnos ou de escolas que atendam o Ensino Fundamental e Médio. (Fonte: FUNDEPAR, 2007)

somente uma profissional preparar e servir a merenda para dois turnos de alunos em uma jornada de seis horas.

Mesmo com os poucos recursos que recebe para manutenção, a escola é muito bem conservada, não havendo sinais de depredação. Para se ter uma idéia disso, a pintura das paredes está intacta, sem rabiscos ou descascados. Também não há pichação interna ou externa em toda a escola. Os jardins são muito bem cuidados e há espelhos enormes diante dos bebedouros, que se mantêm em perfeito estado de conservação.

Em uma das conversas com a diretora perguntei como ela consegue manter a escola em boas condições. Ela relatou que o pessoal do Departamento Estadual de construção, de obras e manutenção do Paraná (Decom-PR) sempre que vem à escola constata que não há nenhum vidro quebrado e que por isso não haverá recursos financeiros a ela destinados. A diretora pondera que só consegue manter a escola assim com a ajuda da comunidade e pergunta: “será que eu tenho que deixar a escola cair para eles mandarem dinheiro?”

As fontes de recursos financeiros da escola são basicamente o Fundo Rotativo e a “contribuição espontânea” dos pais, que são mensais, e o PDDE que é anual. A escola não realiza festas, bingos, jantares ou outros eventos dessa natureza para arrecadar recursos.

A festa junina da escola, quando há, é interna. Ou seja, a festa destina-se somente aos alunos em horário de aulas. A mudança da festa junina da forma aberta, que era feita anos atrás, para essa forma fechada, só para alunos em período de aulas, foi efetuada considerando o fato de que atualmente muitas escolas públicas têm sido freqüentemente assaltadas e a direção da Aquilino teme que na festa aberta possam entrar pessoas para observar e planejar esses assaltos.

A cantina comercial é explorada pela própria escola, mas o movimento de vendas é muito pequeno, já que, na condição de escola pública, existe a oferta da merenda escolar gratuita, da qual a maioria dos alunos se serve. No horário do intervalo para lanches uma das funcionárias da secretaria se desloca para a cantina para fazer o atendimento dos alunos na venda de sucos naturais e salgados assados. A diretora relata que são vendidos cerca de 40 salgados por dia. Não há balas, doces, chicletes ou pirulitos à venda. Não há também salgados industrializados.

A APM foi fundada em 1991 e transformada em APMF em 2006. O Conselho Escolar foi criado em 1997. Somente a data de fundação da APM é citada no PPP de 2004. Os dados da criação do Conselho Escolar foram obtidos em conversa com a pedagoga Ana.

Durante a realização da pesquisa não ocorreu a presença da Presidente da APMF da escola nenhuma vez no período normal de aulas, fator este que, por si, pode indicar uma

APMF com pouca atuação ou que a direção tem delegação, respaldo e legitimidade da Associação para encaminhar cotidianamente na escola as questões que a envolvam.

A entrevista com a presidente da APMF ocorreu quando ela veio à escola efetuar a pré-matrícula de sua filha. Para se ter uma idéia da natureza da relação da APMF com a escola, em resposta à pergunta: qual é a sua função como Presidente da APMF da escola?, a presidente da APMF responde:

Assim, quase é..., porque eu quase não frequento. Mais quando eu sou chamada. Por eu ter criança pequena em casa e eu também o tempo que estava trabalhando o tempo era curto. Mais sempre que fui chamada. Mais é assim: conta de banco, esse tipo de prestação de contas, sempre eu estou participando.

A impressão que se tem ao observar e acompanhar o cotidiano da escola é que ela se assemelha em seu funcionamento a um padrão de escola privada média: o conteúdo estabelecido no currículo é transmitido regulamente, sem a interposição de grandes problemas de segurança, disciplina ou de falta de professores.

Para manter essa condição, a equipe de direção da Escola Aquilino permite uma situação de disputa de vagas a cada início de ano letivo, e o faz resistindo à possibilidade de ampliação do atendimento, o que provavelmente significaria a entrada de alunos oriundos das classes populares naquela escola. Como as pessoas que procuram vaga na Escola Aquilino e não conseguem acabam procurando outra escola e conseguindo, ao invés de se organizarem na reivindicação da ampliação da escola, ocorre que a Seed acaba por desconhecer a demanda real da escola. Assim se eterniza a condição de escola pequena que possui controle sobre a entrada de alunos novos. Com poucos alunos e de origem sócio-econômica média, os professores que conseguem ir para aquela escola em geral não querem mais sair. Por isso não há rotatividade e nem falta de professores.

A participação dos pais e responsáveis ocorre no que diz respeito ao acompanhamento das atividades escolares de seus filhos. A equipe pedagógica chama individualmente os pais quando há qualquer problema de aprendizagem com o aluno, para que os profissionais (pedagoga e professores) e pais possam intervir em tempo na questão. No que diz respeito à participação da comunidade na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p. 111), é praticamente inexistente ou inexistente de fato.

Isso pode ser confirmado pela resposta da presidente da APMF à pergunta: como o pai daqui participa?: “Ele participa mais é perante o filho. Quer dizer, o filho tá com algum problema eles chamam. A gente vem e se eu vir aqui eu posso ver tudo o que tá acontecendo, apresentam.... Então eu acho isso tudo de bom. Você participa mesmo.”

Os alunos possuem uma agenda escolar na qual é divulgado o quadro de hora/atividade<sup>75</sup> dos professores, para que os pais possam procurar qualquer dos professores de seu filho na escola em horários em que esses profissionais não estejam em sala de aula. Nessa agenda também são enviados os informes cotidianos da escola.

Nessa ocasião da conversa individual dos professores com os pais, como em todas as outras ocasiões de relação da equipe da escola com a comunidade, pode-se observar que todos os profissionais procedem de forma muito respeitosa com os pais, que também demonstram muita consideração pelo conjunto das pessoas que trabalham naquela unidade. Não acompanhei qualquer conversa entre professor, pedagoga ou diretora da escola e pais na qual o tom fosse de acusação, de atribuição da dificuldade do aluno à falta de ação da família.

A natureza da relação da equipe profissional da escola com a comunidade demonstra a opção por uma forma bastante fechada de gestão, que satisfaz pais que tenham na escola uma expectativa apenas do ponto de vista da instrução, sem constituir qualquer relação da instituição escolar como um dos espaços possibilitadores do processo de democratização da sociedade. Por isso aspiram uma escola que garanta que seus filhos aprendam esse *quantum* de conteúdo curricular pré-estabelecido, sem que tenham que dispor de muito tempo e envolvimento pessoal para alcançar isso.

Para compreender algumas implicações de uma forma fechada de gestão escolar, são esclarecedoras as observações de Licínio Lima:

As estratégias de fechamento da organização escolar podem eventualmente tornar mais fácil a gestão dos conflitos internos e fazer diluir as tensões políticas (ou, pelo menos evitar a sua publicitação, assim defendendo a reputação de uma escola bem organizada e a funcionar sem sobressaltos); embora, por essa via, subtraindo a escola ao espaço público, condenando-a a uma maior subordinação, ainda que singular, face à centralização política e administrativa, prescindindo do seu potencial de intervenção social e cívica, e enfraquecendo as capacidades reivindicativas e negociais face a um poder político resistente a formas de descentralização, de autonomia e de transferência de poderes de decisão que reforcem os actores escolares e, especialmente, os professores. (LIMA, 2002, p. 42)

Essa forma fechada de gestão também satisfaz os servidores da escola, que confiam no encaminhamento dado pela direção à instituição, sem que sejam chamados a ocupar seu tempo em pensar coletivamente a administração da escola, que, para eles, se apresenta como questão meramente organizacional.

---

<sup>75</sup> Os professores da rede estadual do Paraná têm 20% de sua carga horária contratada na forma de hora/atividade. Em geral essa carga horária é cumprida na escola, com atividades de estudo, correção de avaliações dos alunos, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais de alunos. A Escola Aquilino Soto produziu um quadro dos horários nos quais os professores permanecem na escola à disposição de pais ou responsáveis que queiram conversar sobre o desempenho escolar de seus filhos.

Enfim, a comunidade escolar da Aquilino Soto relaciona participação à qualidade de ensino, mas não à democratização das relações de poder e de tomada de decisão.

#### **4.3- Os voluntários e seus respectivos trabalhos na Escola Aquilino Soto.**

##### **4.3.1- Os “Amigos da Escola”.**

A escola Aquilino foi cadastrada no projeto “Amigos da Escola” logo sem eu início, em 1999. Ao que tudo indica, o fator que motivou não só a direção dessa escola como de muitas outras a efetuar o cadastramento logo no início do projeto foi a perspectiva de que a escola recebesse algum material ou alguma outra coisa que pudesse complementar o trabalho cotidiano.

Ao ser indagada sobre os motivos pelos quais a escola foi cadastrada no projeto “Amigos da Escola”, a pedagoga Ana respondeu:

A gente se cadastrou porque, na verdade, a gente se cadastra pra tudo. Tem o Itaú que eles sempre mandam folhetos e livros para a aprendizagem do aluno, um trabalho que eles mandam com livros pedagógicos deles lá, induzindo um trabalho. E tem um outro também que eu, não me vem na memória qual que é que veio a algum tempo, depois não veio mais.  
Ela [a escola] se cadastrou por quê? Era mídia, e assim, tudo é bem vindo na escola, porque a escola precisa sempre de alguém. Sabe uma pessoa que vem e tem dedicação por aquilo que ela faz, ela só vai trazer benefício.

Com o passar dos anos, tudo o que as escolas receberam foram folhetos do projeto e um material impresso contendo sete fascículos, cujo conteúdo discute e sugere caminhos de implantação de um programa de voluntariado na escola, material esse que foi analisado no item 3.3 desta tese, sob o ponto de vista de qual a natureza de participação dos voluntários nele estimulada.

Ao perceberem que nada mudava nas escolas que se cadastraram no projeto “Amigos da Escola”, parece que a direção dos demais estabelecimentos de ensino público do país que ainda não haviam se cadastrado no projeto, simplesmente o ignorou. Talvez isso explique o

fato de que o projeto teve uma grande adesão de escolas cadastradas nos primeiros anos e depois esse número se estabilizou.

Além do recebimento do material citado, a equipe de reportagem das emissoras locais da Rede Globo escolhe e procura algumas escolas para gravação de matérias jornalísticas a serem veiculadas na TV, caso aquela escola se destaque por algum motivo ou pela realização de algum evento que porventura a equipe dessa televisão decida cobrir, vinculando-o ao projeto “Amigos da Escola”.

A Escola Aquilino Soto já foi alvo de duas dessas reportagens, nas quais a Rede Globo se apropria daquilo que a escola desenvolve, veiculando na reportagem como se fosse inerente ao projeto “Amigos da Escola”. Para uma demonstração desse fato, a resposta da pedagoga Ana é esclarecedora, mediante a pergunta: a equipe de reportagem veio aqui?:

Eles fizeram a entrevista, foi tudo muito bonito, apareceu na TV. É a mídia né. Agora não sei, pra mim eu não penso que mudou alguma coisa eles vindo aqui. [...] Eles colocaram ali que os Amigos da Escola estavam participando aqui. Mas sabe, o trabalho do voluntário aqui da escola!

A fala da Coordenadora Nacional do “Amigos da Escola” também confirma isso, ao tratar dos dias temáticos<sup>76</sup> que o projeto realiza frequentemente: “É isso que a gente quer: que o dia temático seja uma culminância de atividades já existentes na escola, uma grande celebração daquilo que já está acontecendo na escola, dentro daquele foco.”

Além do volume de escolas que procurou se cadastrar ter-se concentrado nos anos iniciais do projeto “Amigos da Escola”, isso também parece ter ocorrido com o volume de pessoas que procurou as escolas para realizar trabalho voluntário. A pedagoga Ana e a diretora relatam que “no início” apareceram algumas pessoas se oferecendo para realizar trabalho voluntário, mas que esses trabalhos não tiveram continuidade e consequência pedagógica para a escola. Essa estagnação da apresentação de voluntários movidos pelo projeto da Rede Globo já havia sido detectado na pesquisa de Figueiredo (2003).<sup>77</sup>

A pedagoga Ana e a diretora afirmam que os voluntários que se apresentaram não sabiam o que fazer na escola e não possuíam formação, e que ficavam perdidos sem saber o que fazer e depois desistiam. Relatam também que agora ninguém mais, movido pelo incentivo recebido da campanha da Rede Globo, tem procurado a escola.

---

<sup>76</sup> Os dias temáticos são quatro datas por ano definidas pela coordenação nacional do projeto, contemplando assuntos relacionados à educação e voluntariado, os quais são divulgados no site do projeto e para os quais as emissoras afiliadas da Rede Globo são informadas e orientadas a sair em busca de matérias jornalísticas que estejam relacionadas a cada tema estabelecido.

<sup>77</sup> A síntese dos resultados a que chegou Maria Adélia Nunes Figueiredo em sua dissertação de mestrado foi apresentada no item 2.6 desta tese, nas páginas 105-106.

A esse respeito pode-se observar o relato da diretora:

Olha, logo, logo que surgiu aquilo na televisão nós já cadastramos nossa escola. Aí apareceram vários voluntários, mas vieram conhecer a escola, ver que tipo de trabalho. Só que quando a gente diz pra eles que nós precisamos de amigo da escola, só que nós precisamos de um horário fixo, nem que seja uma vez por mês, mas precisamos, porque daí nós temos que convidar os alunos no outro período, pra que ele possa atendê-lo, e aí que ele, sabe? Precisa ter estabilidade. Aí eles acabam desistindo.

Acerca dessa procura inicial dos voluntários após o cadastramento da escola no projeto “Amigos da Escola” e da falta de continuidade do trabalho desses voluntários, a fala da pedagoga Ana é bastante esclarecedora. Ao ser questionada acerca do que mudou na escola após o cadastramento no projeto, responde:

Olha eu penso assim que mudanças acontecem ao longo do tempo, e a pessoa, o amigo da escola, ele tem que perseverar. Porque muitos deles vieram, dos que vieram, eles são de outra área<sup>78</sup> e não frutificou o trabalho. Teve varias pessoas que chegaram e não frutificou porque eu senti que eles se sentiram um peixe fora da água. Alguns, outros eu penso, ele não falou, eu estou falando no meu pensamento. Porque ele não retornou pra gente perguntar e também a gente não foi atrás. Ele achou que a escola era diferente do que ele pensava, [achou que] o trabalho na escola era mais simples e que ele conseguiria fazer. E ele era um senhor de idade aposentado, ele tinha boa vontade, ele se propôs assim ele vir auxiliar os alunos, mas ele só tinha boa vontade não tinha pra dar aquele apoio que o aluno precisa.

Dentre os inúmeros trabalhos voluntários que foram iniciados e seguidamente interrompidos na escola, alguns foram recordados pela pedagoga Ana em sua entrevista. Vários casos podem nem ter sido lembrados naquele momento, em face de sua efemeridade e também pelo fato de que não causaram qualquer impacto na escola.

Para se ter uma idéia, a pedagoga Ana relatou que já houve outros voluntários que faziam reforço escolar de matemática, português, ciências, sobretudo para os alunos da 5ª série, mas essas atividades duraram um tempo e depois foram descontinuadas porque os voluntários passaram a trabalhar de forma remunerada. Mas houve um caso de um voluntário que trabalhava com jogos na quadra de esportes, fora do horário de aula e depois dessas atividades ele saía da escola com os alunos. Alguns pais começaram a reclamar, telefonar para a escola contando que seus filhos estavam demorando a chegar em casa. Um desses alunos chegou a ser molestado por esse voluntário, começou a ter prejuízo em seu rendimento escolar. Como a direção da escola enviou à época um bilhete para os pais solicitando que eles

---

<sup>78</sup> Ao afirmar que existiram voluntários de “outras áreas” que se apresentaram na escola, cujo trabalho não frutificou, ela está se referindo a pessoas que não eram professores, ou seja, que não eram da área da educação.

assinassem tomando ciência de que seus filhos iriam participar de atividades em horário no qual não havia funcionamento regular da escola, o encaminhamento que a direção deu ao caso parece que foi simplesmente o silêncio, pois não soube de denúncia, queixa do crime ou qualquer desdobramento contra o voluntário, seja por parte da equipe da escola ou da família. A única atitude objetiva tomada pela direção da Aquilino foi a determinação da interrupção das atividades desse voluntário na escola.

Houve um outro voluntário que realizava atividades esportivas (promovia jogos de futebol com os alunos) e a escola desconfiou que houvesse envolvimento desse voluntário com drogas. A pedagoga Ana relata que, do mesmo modo que no caso do voluntário anteriormente relatado, os pais começaram a perceber que os filhos estavam chegando tarde em casa e ligaram para a escola. Também houve depredação da escola no período de realização do trabalho desse voluntário: foram jogados papéis nos vasos sanitários, que entupiram e a escola teve despesas para arrumar.

Esses casos demonstram claramente os riscos que alunos e equipe da escola correm ao aceitar um trabalho voluntário na escola. A pedagoga reclama do fato de que se fosse funcionário seria mais fácil tomar providências do que com relação a um voluntário, ao qual não se pode responsabilizar e que ele pode simplesmente sumir, sem que seja possível localizá-lo com facilidade.

Ao que parece, vários problemas dessa e de outras naturezas foram identificados pela Rede Globo, que trocou a Coordenação Nacional do “Amigos da Escola” em 2004. Some-se a isso o fato de que a Rede Globo enfrentou forte resistência e críticas a respeito do projeto, sobretudo pelo fato de que a campanha levava à compreensão de que qualquer pessoa, sem qualificação para o trabalho docente podia atuar na escola. A fala da própria Coordenadora Nacional do projeto atualmente, a qual assumiu o cargo com a atribuição de promover essa reestruturação, confirma isso. Perguntado acerca dos motivos das mudanças percebidas no projeto a partir de 2005, ela responde:

Porque a gente percebeu que a comunicação, o dever de casa era nosso. Não tava chegando direito. Com essas pesquisas [refere-se a pesquisas que a Rede Globo encomendou para avaliar o projeto], quando a gente viu tinha muito educador que ainda tinha um ranço, que era aquela coisa: Ah, Amigos da Escola veio aqui para tomar conta.

Por quê? Porque não foi feito da forma correta. A coisa não entrou direito, entendeu? Entrou enviesado entendeu? E daí ferrou.

Questionada acerca dos motivos dessa reestruturação, a funcionária que responde pelo setor de marketing na afiliada da Rede Globo de Televisão na cidade onde foi realizada a

pesquisa, e que também está destacada para responder no plano local pelo “Amigos da Escola”, respondeu o seguinte:

Tanto o site mudou quanto o material institucional que é veiculado na TV também mudou na verdade. Porque assim, eles, na verdade, os materiais anteriormente eles convidavam as pessoas para irem até a escola né, e desempenharem algum papel, alguma função. E em determinadas escolas isso estava tendo certos atritos com os professores né? E então teve que ser reformulado, e até porque esse pessoal que se prontificou pelo menos no primeiro momento voluntariamente a ir para a escola, depois no segundo momento tava até entrando, teve algumas situações de terem entrado na justiça do trabalho né, vínculo empregatício, não tinham assinado o contrato, não tinha nada que estipulasse que eles eram só voluntários e não um terceirizado e etc. E teve gente que foi na má fé e acabou acontecendo isso, e tanto que agora todas as escolas que têm um amigo da escola, ééé..., eles solicitam né, que tenham mais ou menos um modelinho padrão de contrato, porque daí a instituição se exime de qualquer responsabilidade. A pessoa está ali porque ela quer, o dia que ela quer, a hora que ela quer, e a escola não sofre nada com isso posteriormente.

O projeto “Amigos da Escola” viveu um momento de euforia inicial e em seguida passou para uma fase de apatia e de problemas decorrentes da ação inadequada dos voluntários nas escolas e mesmo de resistência por parte dos professores, conforme admitiu a Coordenadora Nacional do projeto e a funcionária da afiliada da Rede Globo no Paraná. A Coordenadora Nacional justifica a reestruturação também pelo fato de que o projeto era inchado e que sua coordenação até aquela época não tinha conhecimento, controle ou retorno dos resultados e reflexos da campanha promovida pela Rede Globo. Ela relata ainda que, antes da reestruturação “existia um distanciamento do projeto e a população em geral. O site estava morto. E agora o boletim é enviado por correio para as escolas cadastradas.”

As mudanças a partir de 2006 foram basicamente as seguintes: o site foi remodelado; foram feitas novas parcerias; um boletim trimestral impresso passou a ser enviado por correio para as escolas cadastradas; os textos passaram a priorizar a orientação às escolas de como agir diante do trabalho voluntário, ao invés do apelo aos voluntários para que se dispusessem a desenvolver alguma atividade na escola; foram criados os dias temáticos<sup>79</sup>; as inserções do projeto na TV incluíram falas de profissionais da educação que possuem determinada projeção nacional como Celso Antunes e Mário Sérgio Cortella. O projeto dispõe agora também do telefone 4004-9075, que se destina a dar informações e orientações para escolas

---

<sup>79</sup> São quatro dias temáticos por ano. Em 2005 os temas foram: 13 de maio: Inclusão e igualdade racial; 21 de junho: Inclusão social; 30 de setembro: Inclusão e esporte; 18 de outubro: Inclusão social: solidariedade e voluntariado.

Em 2006 os temas e datas foram: 31 de março: Cidadania e Democracia; 24 de maio: Cidadania e Esporte; 14 de agosto: Cidadania e Desenvolvimento Sustentável; 9 de novembro: Cidadania e Identidade.

Em 2007 são: 27 de abril: Todos pela Educação; 14 de junho: Literatura e Expressão Artística; 24 de agosto: Comunicação e Arte; 9 de novembro: História e Cultura.

ou voluntários. As informações disponíveis na ligação feita para esse número são transmitidas por mensagem eletrônica e coincidem com o conteúdo disponível no site do projeto, mas é possível falar com um atendente.

Também o “Amigos da Escola” passou a recadastrar as escolas em 2006, processo que revelou uma drástica redução do interesse das escolas com relação ao projeto da Rede Globo, que é demonstrado pela informação de que há atualmente 6 mil escolas cadastradas<sup>80</sup>, informação esta fornecida verbalmente pela Coordenadora Nacional do projeto, já que o novo site não dispõe os dados acerca do número total de escolas cadastradas no país, nem mesmo por Estado (como dispunha o site antigo que foi tirado do ar).

Para se ter uma idéia, das 34 escolas municipais e estaduais que antes eram cadastradas no município onde foi realizada a pesquisa de campo, somente duas escolas municipais havia se cadastrado até o final de agosto de 2007. Como o site atual só mostra os dados por município, fica inviável saber o número atual de escolas cadastradas no país e mesmo por estado. O fato de a Rede Globo mudar a forma de divulgar os dados das escolas cadastradas, impossibilitando que se possa ter uma noção geral da amplitude do projeto, deve servir exatamente para ocultar o baixíssimo número de escolas que estão se cadastrando no país.

Relatei à Coordenadora Nacional do projeto que nas duas escolas nas quais fiz a pesquisa ninguém soube do cadastramento. Ela atribui a maioria do desconhecimento à mudança na pessoa que ocupa a direção da escola. Ocorre que nas duas escolas pesquisadas os diretores são antigos.

As duas escolas pesquisadas não se cadastraram simplesmente por que não tomaram conhecimento de que há um cadastramento por parte do “Amigos da Escola”, apesar de no site do projeto estar escrito: “Vale lembrar que, as escolas cadastradas entre 1999 e 2005 receberam, durante o mês de fevereiro [de 2006], juntamente com o novo manual do projeto, um formulário de cadastramento.” (AMIGOS DA ESCOLA, 2007) Mas, mesmo que tivessem ficado sabendo, parece que a direção das duas escolas não as cadastrariam, pois, depois da entrevista comigo, as diretoras ficaram sabendo do cadastramento e até hoje nenhuma das duas escolas o efetuou.

Esse desencontro de informações por si só já indica que há sérios problemas de comunicação entre o projeto e as escolas. O projeto está cadastrando as escolas, mas estas

---

<sup>80</sup> Essa quantidade inclui as escolas que se cadastraram e as novas escolas cadastradas desde 2006, mas a Coordenadora Nacional do projeto afirma a maioria das “escolas que estão se cadastrando agora são novas. Não são as mesmas do início.”

não receberam qualquer documento informando isso, apesar do site do projeto afirmar que enviou aviso e formulário próprio para as escolas. Além disso, a direção e coordenação pedagógica das escolas pesquisadas não visitam o site do projeto, seja por falta de tempo, de equipamento e mesmo por falta de atrativo, já que as pessoas entrevistadas manifestam claramente a sensação de que o cadastramento no projeto “Amigos da Escola” não trouxe qualquer retorno para a instituição escolar a qual pertencem.

O fato é que acabou o interesse das escolas pelo projeto. A imensa redução do número dessas instituições cuja direção se interesse em efetuar o cadastro no “Amigos da Escola” demonstra que essas pessoas perceberam que o projeto “Amigos da Escola” é uma campanha de mídia que beneficia tão-somente a Rede Globo, e que portanto nada muda na escola que se cadastra ou recadastra.

Esclarecida a crise e a mudança de rumos do projeto “Amigos da Escola”, é preciso levantar um outro problema: a questão do desencontro entre a natureza do trabalho que a escola alega necessitar e o perfil do trabalhador voluntário que se apresentou na escola por força do projeto “Amigos da Escola”. Talvez também por isso esses trabalhos não tiveram continuidade.

A diretora e a pedagoga afirmam que a necessidade da escola está relacionada à aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao reforço e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. E, segundo o relato delas, os voluntários que se apresentaram na escola estimulados pelo projeto “Amigos da Escola” não tinham capacitação para isso.

A própria diretora percebe um caráter instrumental, um interesse de profissionalização de alguns voluntários que procuraram a escola, cujos trabalhos não tiveram continuidade: “Aí eles acabam desistindo, porque a maioria não sabe o quê? São os que estão se formando, estão procurando trabalho ainda, e eles arranjam trabalho e...” O que os voluntários querem fazer na escola é “quase que tipo de um estágio”, nas palavras da diretora.

Conforme discutido no item 2.3 desta tese, na atual fase de reestruturação do sistema de produção capitalista, o desenvolvimento de uma atividade social por meio do trabalho voluntário tem sido exigido ao trabalhador que queira adequar-se ao perfil da empregabilidade. Por isso, faz sentido a diretora afirmar que a maioria dos que procuram a escola para desenvolver trabalho voluntário sejam estudantes, trabalhadores em busca do perfil da empregabilidade.

Por não ser desenvolvida por motivação da própria pessoa, e sim por uma exigência do “mercado de trabalho”, essa atividade social voluntária se constitui naquilo que se denominou nesta tese como “trabalho voluntário forçado”.

Por ser forçado, o trabalho voluntário desenvolvido em decorrência da exigência do mercado de trabalho pode carecer de envolvimento, tendendo a ser abandonado, descontinuado, tão logo o trabalhador não mais necessite desenvolvê-lo para conquistar o emprego.

No caso dos trabalhadores já empregados, pode também haver pouco envolvimento da pessoa com o trabalho voluntário que desenvolve, já que se trata de uma obrigação de trabalho.

A pesquisa de campo demonstrou que muitas vezes há um desencontro entre a possibilidade e a capacidade do voluntário em fazer aquilo que a escola necessita, fator este que pode ter gerado a falta de continuidade e desistência do trabalho por parte daquelas pessoas que procuraram a escola no início do projeto “Amigos da Escola”. Isso revela que de nada adianta a escola ficar cheia de gente pra trabalhar naquilo que não necessita.

Ainda a respeito da falta de continuidade do trabalho voluntário ligado ao projeto “Amigos da Escola”, a diretora relata: “O amigo da escola chega, ele se prontifica, daqui há pouco ele some. Aí os alunos vêm e o amigo da escola não vem. Até agora eu ainda não consegui ter assim uma coisa fixa de amigo da escola.” Na verdade a escola não conseguiu ter uma “coisa fixa” de “Amigos da Escola” porque o ocorrido na escola corresponde ao que se dá com o projeto em termos nacionais.

Conforme o demonstrado na pesquisa referente a esta tese, articulada com os resultados das cinco dissertações de mestrado já desenvolvidas acerca do projeto “Amigos da Escola”, pode-se afirmar: não há continuidade no trabalho voluntário em educação, o que resulta dizer que não há reflexo relevante para a escola nessas atividades, pois trabalho em educação necessita continuidade.

As falas da diretora e da pedagoga Ana demonstram que elas compreendem e reconhecem que a grande necessidade da escola é a realização de atividades de reforço aos alunos com alguma natureza de dificuldade de aprendizagem. A fala delas demonstra também que essa necessidade é constante. E ainda que elas reconhecem que para desenvolver essa atividade é necessário ter formação pedagógica. O que parece curioso é o fato delas não perceberem que, sendo essa necessidade permanente e essencialmente pedagógica, deve ser realizada regularmente por pessoal contratado de modo regular e não por voluntários cujo trabalho elas mesmas constatam que, em geral, não tem continuidade.

Por isso, ao invés de almejar um trabalho voluntário com qualificação pedagógica, é preciso canalizar as forças de organização da escola para reivindicar a quem de direito (a entidade mantenedora da escola, na figura do governo do Estado) a contratação de servidores permanentes e qualificados para tal.

Ocorre que, para que a reivindicação não só dessa escola, mas das escolas públicas em geral, seja atendida, é preciso estar amparada no apoio decisivo de uma coletividade, pois é bem menos provável que um governo atenda uma reivindicação de apenas uma pessoa (no caso o diretor da escola), do que de uma comunidade notadamente participante e organizada.

Uma demanda individual poderia ser atendida apenas no caso dessa pessoa ter um poder que suplante o fato dele ser apenas um indivíduo. Isso ocorreria no caso de um grande capitalista, face o poder de pressão que seu capital representa diante de um governo. Mas esse não é o caso de um diretor de escola pública, o qual só teria força maior que a sua individualidade caso estivesse amparado no apoio de uma coletividade.

Mas no caso dos diretores eleitos, como é o caso da rede pública do Paraná, a fragilidade de seu poder de reivindicação conta ainda com uma especificidade: o diretor eleito vive uma ambigüidade permanente referente ao fato de que tem que responder às demandas da comunidade pela qual foi eleito, ao mesmo tempo em que é também responsável último pela escola e representante do Estado, devendo fazer cumprir a legislação vigente.

Considerando que os governos geralmente se apropriam da estrutura e alcance do Estado para se perpetuarem no poder, tal fato acaba acarretando freqüentemente certa subordinação ao governo do diretor, por força de sua condição de preposto do Estado. Por vezes, as determinações do Estado (que se personifica em um governo) o qual o diretor representa e o interesse da comunidade que o elegeu, são conflitantes.<sup>81</sup>

O diretor escolar deve ter consciência de que, para existir, seu poder de reivindicação só pode estar amparado em uma coletividade e não na sua própria pessoa. Mas é exatamente o contrário disso que a escola Aquilino faz, quando, diante das dificuldades, opta por uma “forma fechada de gestão” (LIMA, 2002), que prescinde da participação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola.

A partir de uma posição passiva e às vezes até “governista”, decorrente da ambigüidade acima referida a qual vive o diretor escolar eleito, esse não se apercebe de que é sua própria opção de forma de gestão da escola que, ao não propiciar a participação ampla da

---

<sup>81</sup> A esse respeito ver Paro, 2003, p. 111-112.

comunidade no processo de tomada de decisão na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p.111), impossibilita o avanço nas conquistas a favor de uma educação popular.

A participação da comunidade na gestão da escola foi “consagrada” no sistema de educação paranaense quando normatizou o Conselho Escolar de forma deliberativa. No entanto, existe uma postura aparente de desestímulo à participação da comunidade na tomada de decisão da escola Aquilino Soto e nas escolas públicas da rede estadual em geral, que se enquadra naquilo que Licínio Lima denomina “não-participação consagrada por omissão”. (LIMA, 2001, p. 87) Isso pode ser observado, por exemplo, na falta de pressa em constituir um novo Conselho Escolar, já que o atual está com o mandato vencido há anos.

Se a não-participação é estimulada no cotidiano da instituição escolar, a direção não pode reclamar ou cobrar dos pais que participem ativamente de movimentos reivindicatórios de interesse da escola. Diante dessa situação, tudo que a direção da escola pode fazer nesse caso é ir ampliando progressivamente a “contribuição espontânea dos pais” para custear atividades básicas as quais a unidade escolar não tem poder para reivindicar a quem de direito. Sendo assim, fica claro que o estímulo à não-participação da comunidade na tomada de decisão cotidiana na escola contribui para a privatização progressiva da educação pública.

Um governo, qualquer que seja ele, na frágil democracia representativa brasileira, atende as demandas conforme a capacidade de pressão daquele ou daqueles que reivindicam. Essa capacidade pode ser econômica ou política. No caso da comunidade escolar pública, é claro que a força do movimento reivindicatório não estará no seu poder econômico, mas sim na sua possibilidade e capacidade política de influenciar a ação de um governo, que sabe que uma comunidade organizada pode contribuir para “manchar” ou fazer “cintilar” sua imagem.

Dada a fragilização da capacidade de organização, mobilização e portanto de pressão da comunidade escolar, face o histórico desestímulo à participação e ao estímulo para que a própria comunidade resolva por seus meios os problemas da escola, a possibilidade de conseguir “sensibilizar” o governo para suas causas é remota.

Após um *continuum* de incentivo à “não-participação consagrada por omissão” (LIMA, 2001, p. 87), não haverá respostas quando a direção da escola resolva ou necessite chamar a comunidade a apoiá-la em algum movimento reivindicatório. Não havendo resposta da comunidade, a postura da escola passa a ser a de culpar os pais pela não participação.

Feitas as considerações gerais acerca do trabalho voluntário realizado na escola, é preciso esclarecer que não é possível fazer uma análise mais pormenorizada dos trabalhos voluntários descontinuados, além da descrição geral realizada até a pouco, já que não existe na escola registro dessas inúmeras iniciativas, sendo praticamente impossível encontrar essas

peças para entrevistá-las. Passarei na seqüência para a descrição e análise detalhada dos trabalhos voluntários que tiveram certa continuidade, e que estavam em execução na escola no período de realização da pesquisa de campo.

#### **4.3.2- Os “trabalhos voluntários forçados”.**

##### **4.3.2.1-O desconto na mensalidade da faculdade e a Responsabilidade Social da Empresa, disfarçados na forma de trabalho voluntário.**

A equipe de profissionais que atua na escola Aquilino Soto, como tantas outras, tem uma preocupação e um incômodo com relação à evasão escolar. Por isso criou um procedimento para evitar a evasão que consiste no seguinte: no primeiro horário de aula de cada período uma funcionária recolhe uma ficha de freqüência em todas as salas de aula. Depois disso ela liga regularmente para a casa dos alunos que faltaram para saber o motivo da ausência.

No entanto, vários casos continuavam sem serem atingidos e solucionados por essa prática: seja porque a família não possui telefone; seja porque o telefonema nem sempre é atendido durante o dia; seja porque quem atende o telefonema (empregada ou criança) não responde pelo aluno.

Certa vez a escola foi procurada por um casal de acadêmicos do curso de Serviço Social de uma IES privada da cidade, alegando que pretendiam realizar trabalho voluntário na escola, desenvolvendo atividades que contemplassem a formação em nível de graduação que estavam realizando e propuseram-se a realizar tais atividades em seus respectivos tempos livres. Prontamente a direção da escola sugeriu que eles visitassem à noite ou em finais de semana as famílias dos alunos que faltavam regularmente, os quais os telefonemas da funcionária da escola não estivessem conseguindo atingir. Tratava-se de um trabalho de busca e intervenção nos casos dos alunos em condição potencial de evasão. Em outros termos: uma medida preventiva da evasão.

Uma das secretárias da escola passava para eles a lista com nome dos alunos faltosos, dos respectivos pais ou responsáveis, data em que o aluno faltou à escola e endereço da família constante na matrícula do estudante. O trabalho desse casal era feito fora da escola e eles iam até a unidade eventualmente para pegar a lista de alunos faltantes e relatar para a direção da escola o resultado de suas visitas. A ida desses voluntários nunca coincidiu com os dias e horários em que eu estava na escola. Além disso, a voluntária ficou um semestre de 2005 sem realizar suas atividades voluntárias na escola, já que seu trabalho na escola estava ligado à sua condição de acadêmica, da qual estava afastada por licença maternidade.

Esse trabalho surtiu efeito positivo segundo avaliação da diretora e da pedagoga Ana. Ao retornar à escola em 2006 perguntei à Ana se o trabalho voluntário desse casal continuava ocorrendo, e a resposta foi negativa. Insistindo no assunto, querendo compreender o motivo da interrupção do trabalho, quando concluí que o trabalho deles não era verdadeiramente voluntário.

A crise que tem assolado as IES privadas do país, no que diz respeito à inadimplência de seus clientes (alunos), quanto ao pagamento das mensalidades, faz com que essas instituições tomem as mais diversas medidas para atenuar essa situação. Nesse sentido, a faculdade na qual esses “voluntários” da Escola Aquilino Soto estudam criou um programa de Responsabilidade Social da Empresa, no qual os alunos que realizassem um trabalho voluntário em uma instituição social à sua própria escolha, receberiam um desconto na mensalidade da ordem de 20%.

Ou seja, a faculdade baixa o valor da mensalidade em 20% sem ter que assumir publicamente que isso representa uma redução real das mensalidades, com o objetivo de redução da taxa de inadimplência e de melhoria das condições de concorrência com as demais faculdades particulares que, ao manterem os valores de suas mensalidades, passam a cobrar valores mais altos.

Com essa estratégia de implantação de um projeto de Responsabilidade Social da Empresa, que reduz a mensalidade dos alunos com a contrapartida da realização de um trabalho voluntário qualquer, a faculdade em questão ganha, além da manutenção dos atuais clientes, o prestígio de ser uma instituição que realiza centenas ou milhares de atividades de Responsabilidade Social, o que representa um ganho de imagem como consequência dessa campanha de marketing social.

Para uma instituição de ensino superior, a imagem de respeito que a sociedade tem dela é fundamental na estratégia para atrair novos clientes (alunos), em um quadro de

concorrência no qual essas instituições já não conseguem, em cada processo de seleção de alunos (vestibular), cobrir o número de vagas ofertadas.

Considerando que existem cinco faculdades particulares na cidade, e que esta na qual os acadêmicos que “trabalhavam voluntariamente” na escola Aquilino Soto estudavam lançou esse programa de Responsabilidade Social da Empresa, as demais faculdades encontram-se em desvantagem, pois a positividade *a priori* do trabalho voluntário foi instrumentalizado por essa faculdade em específico como um diferencial para aumentar a possibilidade da realização monetária da mais-valia na circulação, diante da concorrência.

Mas esse caso possui uma peculiaridade com relação à maioria das ações de RSE: aqui é o trabalho voluntário do usuário (o acadêmico) e não do funcionário da empresa que é apropriado pelas ações de Responsabilidade Social.

Para o recebimento do desconto de 20% na mensalidade, a faculdade exige apenas que o acadêmico traga uma declaração da instituição social na qual ele desenvolve a “atividade voluntária”, atestando que o trabalho foi ou tem sido realizado. A Escola Aquilino Soto emitia, a pedido dos acadêmicos do curso de Serviço Social, um documento dessa natureza. Porém, a direção da escola e os funcionários em geral não tinham claro se eles faziam estágio, trabalho voluntário ou se a atividade deles na escola estava vinculada ao desconto na mensalidade na faculdade.

Sendo assim, evidencia-se que o trabalho voluntário dos acadêmicos do curso de Serviço Social, como dos demais graduandos dessa faculdade, que procuram uma instituição social para desenvolver suas atividades, não é voluntário. Trata-se daquilo que foi analisado no item 2.3 desta tese e denominado ironicamente de “trabalho voluntário forçado”. Porém, a diretora e a pedagoga da escola demonstraram entender que trabalho voluntário é toda atividade não remunerada. Daí elas compreenderem que tanto o trabalho desse casal é voluntário, quanto todo e qualquer estágio.

De fato não há remuneração direta aos acadêmicos de Serviço Social que atuaram na Escola Aquilino Soto, mas é preciso esclarecer que existe nessa relação uma forma indireta de vantagem financeira, já que as mensalidades de suas respectivas graduações tiveram um decréscimo de 20% em função do “trabalho voluntário” realizado na escola.

No que diz respeito ao estágio curricular, é preciso esclarecer que, apesar de não ser uma atividade remunerada, também não se constitui em trabalho voluntário, já que se trata de um componente obrigatório do processo de formação do estudante. Se fosse realmente voluntário, teria origem na própria vontade da pessoa e ela poderia desistir de realizar a

atividade quando quisesse. Sendo o estágio curricular obrigatório, se a pessoa desistir de realizá-lo, simplesmente não poderá concluir o curso em andamento.

Portanto, estágio é uma atividade obrigatória e componente da formação curricular do acadêmico, não se configurando em uma atividade voluntária, assim como a atividade desse casal na escola, que era motivada por um fator econômico: o desconto na mensalidade da faculdade.

Tanto essa atividade não é voluntária, que, tão logo os acadêmicos concluíssem o curso de graduação, interromperam a realização da atividade que desenvolviam na escola, inicialmente tida como voluntária. A equipe de direção da Aquilino avalia que havia bons resultados dessa atividade para o controle preventivo da evasão escolar, lamenta sua interrupção e avalia que toda a rede de educação necessitaria ter esse trabalho desenvolvido de modo permanente.

#### **4.3.2.2- O trabalho remunerado precarizado dissimulado na forma de trabalho voluntário.**

A escola Aquilino Soto, além dos professores regulares contratados para ministrar a disciplina de Educação Física, conta com uma pessoa que dá aula de Futebol de Salão (Futsal). Como ele é tratado por um apelido, nesse texto ele será chamado de Cafú.

Como a escola possui duas quadras (uma coberta e outra sem cobertura), é possível manter a atividade concomitante do professor regular e de Cafú. Ele não tem formação para a docência ou para o esporte. No entanto, trabalha com isso há muitos anos e possui inclusive uma escolinha particular de Futsal para crianças.

Os alunos gostam muito dele, que os trata com firmeza, em uma relação que se assemelha a de um treinador e sua equipe. O time da escola participa de alguns jogos escolares graças ao trabalho de Cafú, já que ensina e treina os alunos especificamente em Futsal, enquanto o professor de educação física desenvolve atividades desportivas que visam o bem-estar, a saúde, o desenvolvimento de habilidades nos alunos, ressaltando-se que essa é precisamente a função da educação física escolar.

Cafú está a muitos anos desenvolvendo a atividade de “escolinha de Futsal” em unidades públicas, sempre custeado pela Prefeitura Municipal. Ocorre que, como não é

concurado, a natureza de seu vínculo com esse órgão público acaba mudando cada vez que há troca de governo municipal ou alteração da legislação.

Na sua entrevista, perguntei por que ele escolheu aquela escola para trabalhar e sua resposta acabou esclarecendo a natureza do vínculo que mantém com a Prefeitura e com a escola:

Eu escolhi essa escola porque, uma porque eu já trabalhei com o irmão da diretora na Secretaria de Esportes quando ele foi diretor de esportes. Ele já foi Secretário de Esportes numa gestão de um prefeito. Eu já trabalhei com ele na secretaria, já trabalhei na liga de futebol de salão, aí eu trabalhei no Fluminense<sup>82</sup>, sempre trabalhando com criança e escolinha. Aí, através de conhecimento, eu pensei igual a você em pegar uma escola perto da minha casa, mais aproximadamente<sup>83</sup>. Aí, conforme as atividades que nós fizemos na gestão do ano passado com o prefeito, ele instalou uns pólos dentro dos colégios. Então ele pra evitar muitos gastos, a gente era contratado pela Secretaria de Esportes e trabalhava numa escola mais perto onde não precisava de vale-transporte: custo menor. Aí saiu o prefeito, entrou o outro. Ele também agora adotou em mais escolas. Por exemplo: antes tinha no Major, no Pascal<sup>84</sup> e aqui. Hoje já tem em vários lugares, tem até dentro da academia Acqua Foz<sup>85</sup>, pessoal que trabalha voluntário. Esse trabalho voluntário nosso é o seguinte: a gente é contratado até 31 de dezembro pela Prefeitura, aproximadamente um ganho de 400 reais, que é uma ajuda de custo, porque senão também torna-se muito difícil a gente trabalhar totalmente de graça. A gente tem as despesas: tem roupa, calçado, gasolina, alimentação e isso aí tudo que envolve.

Essa “ajuda de custo” a que Cafú se refere é o valor que ele recebe mensalmente de uma ONG existente no município ligada à área do esporte, a título de ressarcimento de despesas decorrentes do desenvolvimento da atividade voluntária, o qual Cafú relata que só consegue receber mediante apresentação de notas fiscais no limite de 400 reais: “A esse respeito do custeio, a gente automaticamente tem que prestar contas com o escritório que nos paga. A gente tem que mostrar comprovante da gasolina, da alimentação, da água, luz, sabe.”

Acerca do fornecimento do material de trabalho ele responde: “A secretaria que fornece o material pra trabalhar. Os coletinhos são do colégio. Eles [a ONG] dão as bolas duas vezes ao ano pra gente trabalhar.”

Nesse momento Cafú tira da bolsa o contrato de trabalho voluntário que tem com a ONG, que ele trouxe exatamente para me mostrar, já que a entrevista estava agendada havia dias. Trata-se de um Contrato de Trabalho Voluntário, nos termos da Lei 9.608/98, a lei do voluntariado. A respeito do contrato ele diz: “Apesar de que eu não sei nem se existe na lei

<sup>82</sup> Trata-se de um clube da cidade que mantém uma escolinha de futsal.

<sup>83</sup> Eu nunca disse ao Cafú que escolhi aquela escola para realizar a pesquisa por ser próximo à minha casa. Creio que ele estabeleceu essa relação comigo em função de que é comum as pessoas escolherem um local próximo de casa para trabalhar e, mesmo que eu tenha explicado que se tratava de uma pesquisa, ele deve ter interpretado minha atividade na escola como um trabalho, o que, em certa medida, não deixa de ser verdade.

<sup>84</sup> Ele se refere a outras duas escolas estaduais da cidade cujos nomes aqui apresentados são fictícios.

<sup>85</sup> Trata-se de uma academia particular existente na cidade.

trabalhista esse tipo de contrato. A gente não tem direito a férias, seguro desemprego, 13º. sabe, Fundo de Garantia, a gente não tem nada. Ganha aquele custeio.”

Essa ONG com a qual Cafú tem um Contrato de Trabalho Voluntário possui um Convênio com a Prefeitura Municipal, que repassa recursos financeiros para custear o desenvolvimento de atividades desportivas no município. A intermediação da ONG é um subterfúgio que a Prefeitura utiliza para não contratar os profissionais necessários para o desenvolvimento dessas atividades por meio de concurso público e pelo fato de que é impedida de contratar diretamente as mesmas pessoas sucessivas vezes por contrato temporário. Como a promoção de práticas desportivas não é obrigatória (como é o caso da educação e da saúde), o poder público consegue mecanismos que perpetuam a contratação dessas pessoas de forma terceirizada. Além disso, diferente do concurso público, por meio desses contratos é possível escolher as pessoas a serem contratadas, mecanismo este prestigiado por muitos políticos.

Note-se também que um dos fatores que determinaram a ida do Cafú para desenvolver “atividades voluntárias” nessa escola foi o fato de que trabalhava na Secretaria de Esportes do Município, que era então dirigida pelo irmão da diretora da escola. Esse é um indício de que a natureza de trabalho que a Prefeitura custeia por meio do 3º Setor não se configura como uma atividade ofertada sob orientação do princípio da igualdade.

Mesmo que a escola seja estadual e que portanto o município não tenha a obrigação legal de manter essa atividade de escolinha de fustal, o que parece é que, dispondo-se o município a propiciar atividades de esporte, cultura e lazer para a população, e não havendo estrutura logística própria do município em todos os bairros, a Prefeitura instala essa atividade nas escolas que têm estrutura, independentemente se é municipal ou estadual.

Cafú estabelece sempre uma comparação entre a natureza do “trabalho voluntário” que realiza na escola e o trabalho na forma de emprego e, mesmo em condições precarizadas de trabalho, ele se dedica mais que um trabalhador regular, alegando que a dedicação depende de cada pessoa e que ele tem essa disposição.

O trabalho do Cafú é reconhecido pelo conjunto das pessoas na escola e as crianças gostam muito da atividade por ele desenvolvida. Para isso ele tem um contrato, cuja remuneração, digo, ressarcimento, está abaixo da média dos salários dos professores de escolas públicas da rede estadual ou municipal. Ainda assim, ele cultiva expectativa da possibilidade de aumentá-lo pela via da ampliação do tempo dedicado a esse trabalho.

Em seu zelo por cumprir os termos do contrato, que é absolutamente instável, argumenta como se tivesse que convencer a todos que é merecedor disso e que a escola

necessita dessa ampliação de contrato. Esse raciocínio dele se apresentou quando lhe perguntei acerca do problema de falta de continuidade que ocorre às vezes no trabalho voluntário. Sua resposta foi:

A partir do momento em que você quer dar continuidade num trabalho, você vai dar. Por exemplo: eu não sou obrigado a vir trabalhar no dias das férias, mas eu venho. Por quê? Porque eu quero dar continuidade. Eu quero que a escola se sinta bem. O ano passado a escola não foi para os jogos escolares porque tava os professores tudo enforcado. Então não tinha condição nem de levar, nem de pressionar esse tipo de coisa. Mas na minha opinião tem que dar continuidade. Mas só que a partir do momento em que você dá continuidade nas coisas tem que fazer um trabalho sério. Certo?

Hoje, por exemplo, a gente trabalha com alunos aí, que por enquanto eu tô só trabalhando com a Classe B que são os menores, e podemos trabalhar com a Classe A que é de 13 a 16 anos. Então trabalho de 9 a 12 e de 13 a 16. Vou começar a trabalhar com os maiores. Só que eu não tô trabalhando ainda com os maiores porque o seguinte, porque eu só tenho 20 horas que eu tenho que cumprir. É o que reza meu contrato. E a partir do momento que eu achar que eles me derem 40 horas eu também automaticamente venho fazer meu trabalho com continuidade. Só que a partir, por exemplo, a respeito de responsabilidade, a gente tem que ser muito responsável e ter noção do que você tá fazendo, tem que saber o que tá fazendo.

O trabalho de Cafú não é voluntário, já que, se lhe for tirado o salário precarizado que está dissimulado na forma de “ressarcimento” de suas despesas, ele interromperá suas atividades para buscar em outro lugar a remuneração necessária à manutenção da sua existência, assim como, se houver aumento do valor que recebe, ele aumentará sua jornada de trabalho.

Trata-se portanto de um trabalhador regular, cuja remuneração tem sido achatada, diminuída. E, mesmo percebendo a condição de precarização crescente do seu trabalho, já que em momentos anteriores ele teve contratação regular pela Prefeitura (com direito a acervo de tempo de serviço em um sistema previdenciário, férias remuneradas, 13º salário), Cafú defende a ampliação da natureza de trabalho voluntário que ele desenvolve atualmente. Isso porque diante das atuais condições de desemprego estrutural, o trabalhador individual se sente impotente e impelido a agarrar o mínimo que lhe oferecem.

Isso chega ao ponto de ele pensar na possibilidade da generalização desse tipo de trabalho precarizado, encoberto e legitimado pela lei do voluntariado. Cafú argumenta que, sendo esse um trabalho parcial, e que, sendo baixíssima a remuneração (disfarçada na forma de ressarcimento de despesas), o trabalhador precisa ter alguma outra fonte de renda para complementar o necessário à sua sobrevivência. Essa questão fica clara quando lhe perguntei se qualquer atividade pode ser realizada na escola por meio do trabalho voluntário, se todo mundo pode ser voluntário, ao que ele responde:

Pode, todo mundo pode ser voluntário. A partir do momento que ele tenha um alguém, um órgão, uma associação ou alguma coisa que alguém ajude a ele, num certo tipo de custo, de custeio. Não precisa ser um custeio alto, pode ser um custeio baixo. E que ele também tenha uma própria renda, porque através disso, com 400 reais o cara não vive hoje em dia. Eu acho que todo mundo pode ser. Pode ser um pintor, um eletricitista, um professor de vôlei, de basquete, de handebol. O ano passado aqui também tinha basquete e também era voluntariado.

Essa postura de Cafú com relação à substituição do emprego formal por essa natureza de trabalho precarizado do qual ele é vítima, parece estar relacionada a uma sensação de impotência no que diz respeito a uma “inexorabilidade” da eliminação crescente dos postos de trabalho. É como se a forma de organização social vivida atualmente fosse natural e eterna. Parece não haver resistência dos cerca de 40 trabalhadores no município que estão submetidos a esse regime de “trabalho voluntário” na área de esportes, requerendo inclusive sua ampliação. Isso ocorre porque quanto menor o rendimento, maior é a dependência do trabalhador a essa remuneração.

Com relação ao projeto “Amigos da Escola”, foi perguntado ao Cafú se ele o conhecia, que mudança a campanha da Rede Globo de Televisão provoca, ao que ele respondeu: “Olha eu já vi esse amigos da escola, mas é muito pouco o que eu acho. Eu acho que tinha que ter uma atenção mais diferente.”

As entrevistas com os “voluntários” que desenvolvem trabalho na Escola Aquilino Soto vão demonstrando sucessivamente que não existe uma identidade entre o trabalho voluntário ali desenvolvido e o “Amigos da Escola”. Pode-se dizer que existe uma indiferença das pessoas com relação à existência do projeto da Rede Globo.

#### **4.3.3- Os trabalhos voluntários de motivação religiosa.**

##### **4.3.3.1- O trabalho de ampliação e fortalecimento dos quadros de uma comunidade religiosa protestante e o trabalho voluntário.**

Uma das ações voluntárias que ocorre na escola é desenvolvida pelo Pastor norte-americano Peter, de uma igreja protestante americana que, aos sábados pela manhã, regularmente promove atividade de cunho religioso, esportivo e cultural com as crianças da escola e da comunidade. Às vezes ele organiza atividades em dias de semana, caso haja alguma data, evento e mesmo a vinda de grupos de pessoas da igreja oriundos dos Estados Unidos, os quais, ao chegarem ao Brasil, têm interesse em realizar atividades sociais para conhecer a realidade do país e mesmo para exercitar seus princípios religiosos.

O Pastor era militar antes de se tornar religioso e possui curso superior em Relações Internacionais. Veio para a cidade com a missão de conhecer melhor e atrair para sua igreja pessoas de origem árabe, já que ali se situa uma das maiores colônias árabes do Brasil. Porém, mesmo com essa missão, o pastor desenvolve aparentemente com normalidade suas atividades religiosas cotidianas também com pessoas que não são de origem árabe.

Ele foi apresentado para a diretora da Aquilino há cerca de sete ou oito anos, por uma senhora que dava aulas de ensino religioso na escola de forma voluntária. Nos primeiros meses o Pastor trabalhou dando aulas de inglês e de religião voluntariamente. Depois ele solicitou à diretora se poderia aos sábados trabalhar com a comunidade, abrindo o que ele chama de um clube, o qual seria acessível a todas as crianças que quisessem participar.

O próprio Pastor Peter explicita a finalidade desse trabalho em sua entrevista: “é uma clube que tem algum fim religioso, mas também um fim de moralidade, de meio ambiente e saúde, da responsabilidade do cidadão, são incluído na matéria que nós ensinamos.”<sup>86</sup>

A partir de então ele encerrou as aulas de inglês e religião e passou a realizar esse trabalho aos sábados de manhã, que é uma atividade, denominada “Oanse”, que significa: Obreiro Aprovado Não Se Envergonha, correspondente ao que nos EUA intitula-se “Awana”. Na Escola Aquilino participavam regularmente de 60 a 70 crianças.

A frequência não é rigorosamente controlada; são realizadas muitas atividades desportivas e brincadeiras em grupo; há um material impresso (livreto) elaborado pela coordenação nacional da “Oanse” no Brasil, que é distribuído para as crianças, cujo conteúdo orienta-se para estudos bíblicos, procurando desenvolver nas crianças valores como amizade, companheirismo e ajuda ao próximo.

Existe uma pontuação que as crianças recebem conforme vão avançando no preenchimento do livreto e no desenvolvimento das atividades propostas, que pode ser o preenchimento correto da questão, a leitura de um texto, a realização de uma atividade em

---

<sup>86</sup> O trabalho de gravação da entrevista manteve-se fiel ao modo de falar do Pastor, decorrente de sua língua materna ser anglo-saxônica. Não se trata portanto de erros na gravação ou na fala do entrevistado.

grupo. Pela sua pontuação individual a criança vai recebendo *pins*<sup>87</sup>, que contêm a inscrição de frases otimistas e animadoras. Quando acaba o livreto, a criança junta um determinado número de “pins”, que certificam que cumpriu todas as etapas do processo. O Pastor defende que essa forma de pontuação ajuda estimular as crianças a continuarem as atividades até a sua conclusão.

Segundo a LDB, em seu Art. 33, o ensino religioso, de matrícula facultativa, deve compor a formação básica do cidadão, constituindo-se em disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Porém, esse mesmo artigo assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. As atividades desenvolvidas pelo Pastor Peter na escola, apesar de facultativas, não garantem um caráter ecumênico, pelo simples fato de ser usado um material que é próprio de uma religião em específico.

Às vezes são realizadas atividades no sábado à noite, quando são chamados também os pais das crianças participantes do clube. Segundo o Pastor, isso é feito para que haja maior aproximação entre os membros das famílias e mesmo para que os pais tomem mais contato com o que seus filhos estão fazendo. As atividades também assumem uma forma de entretenimento e lazer, já que os pais participam com seus filhos das brincadeiras e demais atividades realizadas. Ao final sempre há um lanche oferecido pela Igreja.

O trabalho é coordenado pelo Pastor e acompanham-no invariavelmente sua esposa, sua filha adolescente e seu filho, que à época da realização da pesquisa tinha 5 anos e que é nascido no Brasil. O motorista do carro da igreja também participa regularmente das atividades, já que é membro daquela comunidade religiosa, assim como outros membros voluntários. Assim, o grupo de pessoas que auxiliam o Pastor é variável, excetuada a sua família e motorista. O Pastor e o motorista são remunerados pela Igreja.

Nas ocasiões em que o Pastor Peter desenvolve atividades durante a semana e durante o dia na escola, a pedagoga manda para a quadra os alunos de turmas cujos professores porventura coincidentemente tenham faltado naquele horário.

Durante a realização da pesquisa ocorreram várias atividades realizadas pelo Pastor na escola, pois, por algumas semanas, cinco jovens estudantes americanos que estavam no Brasil em atividade de intercâmbio da Igreja, ali desenvolveram atividades voluntárias. Eles vinham nas quartas à noite e sábado de manhã, trazendo material para jogar beisebol (luvas, bolas e tacos). Os estudantes eram coordenados pelo Pastor e havia um intérprete brasileiro, além do

---

<sup>87</sup> Pin é uma palavra da língua inglesa que significa broche: algo que se prende à roupa por meio de algum tipo de alfinete ou pino. Às vezes esse adereço também é chamado de *boton*.

próprio Pastor, que traduzia as falas simultaneamente para que as crianças e os jovens norte-americanos pudessem interagir.

Houve um acidente quando uma criança da escola jogou o taco no chão, que rebateu com o impacto e acertou a sobrancelha de um outro menino, fazendo um pequeno corte. O Pastor já havia alertado várias vezes para o fato de que o taco deveria ser colocado no chão e não jogado, exatamente por causa desse perigo dele rebater e machucar alguém. O Pastor agiu rapidamente, lavando a área cortada, constatando que não haveria necessidade de pontos ou curativo. O menino continuou na quadra observando o jogo sentado e participando da torcida.

Além de divulgar os princípios da sua igreja, mesmo que discretamente, parece que o interesse do Pastor em desenvolver esse tipo de atividade voluntária é criar situações nas quais ele possa dar ocupação à comunidade religiosa a qual ele tem a função de coordenar. Caso ele não construa oportunidades de exercício dos princípios religiosos à sua comunidade, corre-se o risco de que essas pessoas simplesmente fiquem em casa ou acabem se ocupando com outras atividades, afastando-se da igreja.

Realizando essas atividades na escola, além de criar um espaço de manutenção ou fortalecimento da convicção religiosa daqueles que já estão integrados à sua comunidade, são divulgados os princípios de sua confissão de fé a outras pessoas, o que propicia sempre a possibilidade de conquistar novos adeptos.

O Pastor Peter, assim como os demais voluntários entrevistados, consideram que a Escola Aquilino tem várias atividades de trabalho voluntário em desenvolvimento porque a direção “abre os portões” da escola. Ou seja, eles alegam que há uma receptividade ali que não há na maioria das escolas. O Pastor relata inclusive que procurou outras escolas e foi recebido com indiferença, sem entusiasmo. Segundo ele, esse é um fator que distancia a comunidade da escola.

O Pastor considera a participação dos pais na escola muito importante, traçando um paralelo entre a não-participação constatada no Brasil e a participação dos pais nas escolas norte-americanas:

Eu acho que o chave desse negócio de trabalhar nas escolas é a aproximação de diretoria. A diretoria estar aberta para os voluntários para trabalhar. E nós já vimos em algumas escolas que não tem abertura, eles consideram voluntários invasores de escolas. Até existe uma idéia dos pais assim de participando e uma coisa para nossa realidade, para nós, eu sendo norte-americano, é uma coisa muito longe do nosso ponto de vista, porque nós temos esse sistema onde os pais são muito envolvidos na escola. Escola que não tem o envolvimento dos pais é uma escola negligente. Esse é nosso ponto de vista e eu percebe, depois de algum tempo aqui, que a realidade aqui é totalmente outra: os pais não são de modo geral encorajados a se envolver na vida escolar. Pra mim, no meu ponto de vista é uma tristeza muito grande. Tem coisas

que os pais sabe, as mães sabe, que pode contribuir muito para o melhoramento da escola. Eu, quando minhas crianças tava pequena eu ajudei na escola uma vez por semana ensinando outras crianças a ler, ajudando os crianças com dificuldades, ler melhor. Então existe um sistema de voluntarismo dentro da própria escola onde você vai preencher formulário. No primeiro dia de escola, sua criança vai levar um montão de formulário, um formulário de Associação de Pais e Mestres: eu consigo de ser voluntário ajudar as crianças a ler, eu quero “voluntariar” de estar lá presente para formar passeio, eu quero ajudar tal, tal, tal, tal, montando as coisas, eu sou músico e consigo ajudar com isso. Um envolvimento muito grande.

Essa fala do Pastor refere-se à participação da comunidade na escola auxiliando no desenvolvimento das mais diversas atividades educativas, sem referir-se diretamente à participação na “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p. 111) ou no que diz respeito à presença constante dos pais no acompanhamento das atividades cotidianas de seus filhos em sua vida escolar. Porém, no transcorrer da entrevista, foram se apresentando melhor os detalhes acerca da natureza da participação que ele advoga e que, ao que sugere, representa o modelo de participação dos pais que ele está acostumado a ver nas escolas norte-americanas:

Porque na área da educação é muito grande. Se eu dou bem com criança, eu sei comover, eu ajudei a minha própria filha a ler, eu consigo ir pra aula de Jardim 3 ou 1ª série e ajudar os professores durante semana. Hora que eu tenho tempo livre, hora que eu tenho tempo que encaixa com aquele professor, eu podia falar para ela: professora diga para mim, você tem alguns alunos problemáticos, alguns que não consegue ler bem? Deixe-me trabalhar com eles e você pode dedicar seu tempo mais com crianças que já estão lendo e eu pego meu tempo ajudando.

**Se você não tem técnico treinado nisso nas escolas, que eu tenho dúvida que as escolas tenham isso, nós podemos colocar mães e pais que está capaz de ajudar nisso e não precisa ser treinado nisso.** Ele só precisa ter habilidade que eles já mostraram ensinando seus próprios filhos a escrever ou ler. Por exemplo, eu lá com minha criança, com meu dedo aqui: for-ma-ção para ministério Cris-tão. Eu fico assim com meu dedo falando: qual essa palavra? E as minhas crianças aprenderam muito rápido. Eu não pedagogo em si, formado, mais eu sei como fazer isso.

Então qualquer criança, mãe ou pai pode ser treinado, pode “voluntariar” para fazer isso.[...] Então várias coisas que podem ser feitas, mas os escolas não estão percebendo os mães e pais como recursos. Não entra na cabeça das pessoas e infelizmente eles percebem que pais atrapalham. E essa consciência para obrar para o lado positivo, mesmo que você teve mães e pais disponíveis, eles não vai receber o chamado para ir lá. Então, o próprio escola tem que perceber que existe recursos. Claro que se tiver mães que não está alfabetizado, não dá para ela assim ensinar. Mas, se mãe sabe bem como fazer pão e a criança está aprendendo uma lição sobre como cozinhar, ela podia. Até um analfabetizado pode ir lá mostrar como fazer pão. Não depende desse nível, do perfil educacional da pessoa. Pode trabalhar em cima da habilidade deles. Qualquer um pode contribuir para a vida escolar. Eu acredito nisso. (grifo meu)

Nesse trecho da entrevista, o Pastor, além de demonstrar um entendimento de que não existe necessidade de formação específica para ser professor, sobretudo das séries iniciais, demonstra certa permissividade quanto ao fato de o trabalho voluntário substituir em parte o

trabalho formal, ou, pelo menos faz alegação de não haver diferença entre o trabalho formal que possui formação específica e o trabalho voluntário sem essa formação.

Ao alegar que não é necessária uma formação para ensinar, sustenta a idéia de que a experiência de vida pode proporcionar as habilidades para tanto, e que, conseqüentemente, independente de sua formação, todos podem ensinar, bastando ser alfabetizado.

O pastor não deixa de ter certa razão, já que não é raro vermos professores “habilitados” ensinarem seus alunos a partir tão-somente do senso comum a respeito do que consista o ensino, desconsiderando todo o conhecimento científico acumulado pela humanidade na área da educação.

O senso comum a respeito do que consista o ensino traduz-se na “passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para vida em geral ou para o exercício de uma ocupação.” (PARO, 2007, p. 1) O ensino assim pensado passa a ser sinônimo de processo de instrução, geralmente atribuído à escola.

Ora, se se pensar que para ensinar é necessário tão-somente o domínio de determinados conteúdos curriculares que se traduzem em determinado conhecimento e informação, de fato o professor não passaria de um instrutor, de um provedor desses conhecimentos, a um aluno tido como um receptáculo desses conteúdos. O ensino assim compreendido não passa da “simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe.” (PARO, 2007, p. 1)

O fato de o professorado em geral assumir uma postura de senso comum a respeito do que consista o ensino ocorre por diversos fatores tais como: o descaso contínuo dos governos com o processo de formação de professores, que tem permitido e estimulado a proliferação de cursos vagos, de qualidade discutível; investimentos na ampliação do sistema educacional sem a suficiente preocupação com a respectiva qualidade.

Com o aligeiramento da formação docente, que invariavelmente abandona o princípio de construção de uma formação sólida, não se pode esperar desse profissional mal formado um bom nível de domínio da contribuição da ciência da educação.

Para essa perspectiva de senso comum de ensino, é dispensável à escola a assunção de educação integral do aluno, que leva em conta o desenvolvimento de condutas e aquisição de valores. O conteúdo passa a ser visto como se fosse completamente independente da forma ou método de ensino, que, por sua vez, ignora completamente as características e condições tanto do educando quanto do educador. (PARO, 2007, p. 1)

Paro explicita essa questão ainda melhor:

Esta é, na verdade, a concepção tradicional de educação, há muito presente difusamente em toda a sociedade. Mas não é exclusiva das pessoas leigas em teoria pedagógica, pois não é difícil encontrá-la, com um ou outro retoque, em discursos acadêmicos — mesmo naqueles especializados em educação —, assim como é possível notar sua presença nos pressupostos de muitas propostas de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino escolar. De uma forma ou de outra, o mais dramático para o desenvolvimento da educação, é que é esta concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar, no país, de um modo geral. (PARO, 2007, p. 2)

Porém, se se toma uma concepção rigorosa de educação, não se pode concordar e calar diante da defesa tão-somente de uma instrução para a população usuária da escola pública, e a fala do Pastor Peter vai revelando exatamente a incorporação ao senso comum de uma concepção na qual a escola pública se prestaria somente à instrução.

Conforme explicita Paro, essa concepção tradicional e anticientífica de educação desconsidera a produção histórica na área da ciência da educação, que demonstra que a criança e o adulto aprendem de formas diferentes. Mas outro elemento que o autor levanta nessa concepção instrumental de ensino é sua insuficiência quando se toma um conceito rigoroso de educação:

Se pretendemos, todavia, tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito mais rigoroso, que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição. Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo que o homem produz ao fazer história). Perceba-se que, ao tomar a cultura (e não unicamente uma pequena parte dela, como faz o pensamento tradicional) como objeto de apropriação do educando, este conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional. E isto assim é porque o conceito científico de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacite apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade. (PARO, 2007, p. 2)

Paro demonstra que a proposição da escola de efetivar apenas o ensino (e não a educação do homem em sua inteireza), é um objetivo pouco ambicioso e que não consegue ser atingido exatamente porque é impossível obter qualidade em um processo escolar pensado apenas como instrução:

A questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouco ambiciosa de seus objetivos. Orientada por uma concepção de educação do senso comum, que se pauta na mera transmissão de conhecimentos, seus objetivos têm sido

muito pouco ambiciosos, restringindo-se apenas a isso: passar conhecimentos e informações. Renuncia, assim, à pretensão de uma educação que provê as necessidades culturais da personalidade do ser humano numa perspectiva de integralidade, ao deixar de lado todos os demais componentes culturais: valores, arte, ciência, filosofia, crenças, etc. O mais grave é que o problema não se reduz à pequenez do objetivo, mas inclui também o fato amplamente constatado de que, por pretender apenas isso, nem isso consegue realizar, visto que mesmo os conhecimentos e informações exigem, para serem assimilados e incorporados à personalidade do aprendiz, o envolvimento de outras dimensões culturais dessa personalidade, não considerados pela escola tradicional. [...] Ao pretender passar apenas conhecimentos e ao se ater aos estreitos limites da comunicação verbalista, deixa de lado os componentes da cultura que, articulados com o conhecimento, dariam razão de ser a este e tornariam mais efetiva sua apreensão pelos educandos. Nossa escola e seus responsáveis parecem não ter percebido ainda que uma das maneiras mais certeiras de dificultar a transmissão às crianças e jovens dos conhecimentos de que necessitam para a vida é precisamente pretender passar *só* conhecimentos. (grifo do autor) (PARO, 2007, p. 13-14)

Articulada a essa incapacidade educativa de uma escola que pretenda apenas repassar um *quantum* de conhecimentos, também há que se considerar o fato de que atualmente é bastante perceptível a defesa de uma forma de participação escolar que descarrega nos ombros da comunidade parte da responsabilidade de manutenção do sistema educacional, sobretudo em países pobres como o Brasil.

A defesa desta natureza de participação da comunidade na escola está presente na fala do Pastor, quando propõe a participação da comunidade sempre na execução de trabalhos. Em nenhum momento da entrevista ele fala em participação dos pais no processo de tomada de decisão. Essa questão vai-se apresentando mais claramente no decorrer da entrevista:

A minha idéia é que tenha mais pais envolvidos. O problema que os pais não consideram que tenha investimento nas escolas. Eles pagam escola para produzir um serviço. Esse serviço é educar seus filhos. Mas os pais não pensam que ele tem um papel. Então eles não fazem investimento do seu tempo nisso. E a própria sociedade, eu vou dizer, tem que ser determinada a pensar que essa escola é um investimento de seus filhos, investimento do futuro do país e que eles têm um papel nisso. Quando os pais começam a ter um envolvimento, vai querer “voluntariar” e são encorajados a desenvolver e vai sentir que a escola não é aquele lugar onde a criança vai, mas: nossa escola, a escola da nossa comunidade! E quando a gente pensa em nossa escola, as pessoas está disposta a fazer coisas. Então a diferença é de quem é dono dessa escola. A comunidade pensa que aquela escola ocupa um espaço na comunidade, mas eles não têm responsabilidade para manter essa escola, para cuidar dessa escola e os pais são assim estrangeiros lá. Então, mas abrindo um caminho para isso pode ser tão simples do que mandar o formulário pra casa.

No raciocínio do Pastor, se os pais não são estimulados a participar, se não participam, não se envolvem com a escola. Porém, à medida que a sociedade seja “determinada”, conduzida, a se envolver com a escola, as pessoas vão querer “voluntariar”. Esse pensamento parece enfatizar uma positividade do trabalho voluntário em geral, um certo ativismo.

No entanto, é preciso lembrar que a participação compreendida como atividade voluntária da comunidade pode ter natureza as mais diversas. Por exemplo: o pagamento da mensalidade na escola pública que se diz espontânea; a ajuda financeira direta na reforma, manutenção ou compra de equipamentos para a escola pública; o trabalho voluntário engajado de um militante político ou religioso; e a participação na tomada de decisão, todas são atividades voluntárias.

O próximo trecho da entrevista revela de qual natureza de participação o Pastor está se referindo e propondo. Trata-se da participação na manutenção físico-financeira da escola:

Nossa realidade norte americana, porque é igual aqui, nós temos o sustento para as escolas públicas tá, sendo recebido através de pago de impostos assim. Mas muito parte da renda das escolas vem através de levantamento de dinheiro, de doações, de próprio um bazar que os pais fazem. Os pais estão envolvidos na levantamento de dinheiro para as escolas. Então, eu acho se não for para esse o único motivo, os pais pode se envolver para contribuir para o bazar, contribuir para uma feira de livros, alguma coisa assim que os pais podem ser envolvido, que tenha um efeito positivo na renda da escola. Então, se o própria escola não tem outro motivo de envolver os pais, ela deve tentar essa possibilidade de levantar mais dinheiro.

Quem tá chorando que não tem quadra, quem tá chorando que não tem estrutura física que eles precisam, deve pensar nisso. Ele está pensando que precisa de mais uma computador, se tem pai ou mãe que trabalha em informática, pensa em doações. Puxa vida, eu acha que seria meio bobo para o professor, o diretor, não pensar isso, sobre essa possibilidade!

Nós já temos isso com diretora um pouquinho. Chegou um dia que era um vazamento da água e nós estávamos trabalhando e eu vi um vazamento da água. Então eu disse para a diretora: quer que eu conserte isso para você? Eu tenho um pouquinho dinheiro. Eu acho que podemos consertar isso pra você.

Então eu estava disposto a ajudar a ela fazer isso. Agora, tem pai encanador que podia, que tem peças extras, que tem filhos nas escolas e vai ajudar. Assim, se todo mundo tivesse consciência, a gente pode cuidar dessas pequenas coisas que também gasta. Eu descobri lá um dia um vazamento de água enormíssimo, parece cataratas embaixo. Aí eu falei com o diretora: vocês sabem que tem um vazamento de água muito grande aqui?

Aí ela disse: eu sei, mais não consegui pegar alguém e consertar. Então muita água já saiu porque ninguém estava disponível a ser chamado. E se você tivesse um pai ou mãe ou alguém que tem essa possibilidade, e estava disposto a trabalhar em favor da escola talvez por um custo menor, mais uma vez porque sua filha freqüenta essa escola. E vocês dizer obrigado, até menciona o nome dessa pessoa, pais que contribuíram, pais que ajudam. Até pode falar no boletim: olha, nós recebemos doação do tal, tal. Isso ajuda. Ajuda com propaganda nessa própria loja, mas também é agradecimento que recebemos esse apoio. [...] E os pais e mestres: ah não é nosso costume de nos envolvermos nisso. Assim: mas será que não é a hora que você deve mudar esse seu costume?

Não parto da premissa que deva ser proibido ou repreensível o fato de um pai querer ajudar voluntariamente a escola pública na sua manutenção física ou financeira. O que este estudo aponta como problemático para a melhoria da escola é o fato de que, invariavelmente, a única forma de participação voluntária que se estimula na escola é no que diz respeito à

ajuda financeira, que na verdade é a substituição de parte da responsabilidade do poder público.

O Pastor é extenso na exposição de seu pensamento acerca da questão da necessária participação voluntária da comunidade na escola. E quanto mais ele vai apresentando seus argumentos, mais vai ficando clara a inexistência da defesa da participação da comunidade na forma de “partilha de poder” em seus argumentos. (LE BOTERF, 1982, p.111).

De fato, é muito comum tanto na fala de diretores, quanto de funcionários, pais, voluntários ou alunos de estabelecimentos de ensino público, a defesa de uma tecnocracia com relação à tomada de decisão nos assuntos escolares. O que estou colocando como pauta é a necessidade de retomar a defesa da democracia como forma de encaminhamento da tomada de decisão na escola, sob pena de esvaziar de sentido a defesa da democratização da gestão da escola e, por conseqüência, da sociedade em geral.

Porém, longe de considerar que a escola por si tem o poder de levar à democratização da sociedade em geral, trata-se de considerá-la como o que ela realmente é: uma das instituições sociais, um dos espaços públicos capazes de contribuir com o processo de democratização da sociedade.

Porém, além do Pastor defender uma natureza de participação que não passa de uma ajuda na manutenção físico-financeira da escola, ele também demonstra uma noção equivocada de qual seja a realidade sócio-econômica da média dos pais de alunos das escolas públicas brasileiras, conforme se demonstra no trecho a seguir de sua entrevista, quando lhe perguntei se seria melhor escolas maiores ou menores para efetivar o padrão de participação que ele propõe:

Não, não, não, melhor que são grandes porque na realidade a sua corpo dos ajudantes é maior. Até a Associação dos Pais e Mestres é maior. Então imagina, se você tem uns 3000 alunos, todos eles chegam em casa com um formulário, pega a questão do pai, a formação do pai, a profissão do pai. Você tem um bloco lá: Você está disposto a ajudar na escola? Como? Pode dar palestras, como pode levar nossas crianças da nossa escola a abrir um passeio para uma fábrica assim.

Então vamos supor que nem todos entreguem o formulário, vamos supor que você tem 3000 alunos, aí 200, 500 até 2000 vai entregar formulário. Mesmo assim você tem 2000 mães e pais que pegaram o formulário e já responderam. Então tudo isso vai para a diretoria da escola e a diretoria da escola também vai passar esses dados para a Associação dos Pais e Mestres: quem quer trabalhar na área de esportes, ajudar departamento da esportes, quem quer trabalhar na parte musical, quem quer trabalhar nesse departamento, na diretoria tem os dados né. Então você já sabe bem quem pode ajudar. Então se eu estou planejando uma feira da profissões, por exemplo, eu quero ter um mês, um módulo de série profissões possíveis, várias profissões, da área medical. Uma semana podemos ter uma palestra com um médico ou enfermeira, dentista, talvez um passeio para a clínica médica para entender como as coisas funcionam. Talvez um passeio no hospital para ver como funciona. [...] Algumas pessoas que querem estudar direito, é uma módulo usando isso. Várias

profissões que podem ser apresentados de modulo. Quem é melhor pessoa para apresentar isso do que o próprio pessoa na profissão? Então você tem um corpo de formação enorme, só através desses formulários.

Então você tem que encorajar as crianças: por favor, a encorajar sua mãe, sua pai, toma um pouquinho de tempo para preencher esse formulário. E leva para nós. E depois alguém vai convidar: olha, nós precisamos de você. Quando seria possível você fazer isso? [...] Ou quando tem pai que é juiz: você quer ver Fórum? Vamos ver Fórum, vamos ver o que está acontecendo. [...] E aquele departamento de música sabe os recursos extra que eu tenho. Talvez assim eu tenho músicos formado melhor que eu mesmo, que podia estar aqui ajudando esse aluno com tal, ou na hora de fazer uma orquestra, podemos juntar outros pais e juntar nossa orquestra e toca com a gente.

O problema que pessoas está pensando num quadradinho assim desse tamanho [ele mostra com as mãos um quadrado pequeno]. Tem que pensar que quadradinho está desse tamanho [ele mostra com as mãos um quadrado enorme].

Mesmo considerando que o Pastor esteja atuando em uma escola pública cuja comunidade envolvida possa ter um poder sócio-econômico um pouco acima da média das demais escolas da rede estadual da cidade, que é o caso da Aquilino Soto, ainda assim os pais dos alunos daquela unidade estão longe de serem juízes, músicos, médicos ou dentistas. Por isso essa proposta de enviar formulários para os pais, para que descrevam o que podem fazer voluntariamente para a escola, pode resultar bastante diferente do exemplo que ele provavelmente tem em mente, que é o modelo norte-americano.

É diferente pensar na ajuda de uma comunidade que tem um bom padrão de recursos econômicos e em outra na qual a condição de vida apenas garante precariamente a sobrevivência. Mas o Pastor desconsidera exatamente o alto nível de desigualdade social no Brasil, comparado com os Estados Unidos da América (EUA).

Curiosamente, em outros trechos da entrevista, o Pastor demonstra perceber a diferença entre o padrão médio dos pais de alunos de escolas públicas norte-americanas e dos pais brasileiros. Esse próximo trecho de sua fala demonstra isso, como também retoma a questão da defesa de uma concepção utilitarista da participação voluntária, que assuma parte da responsabilidade do poder público na manutenção do sistema de educação:

Existe mais possibilidades quando os pais está envolvido. E eu acredito que o pedra fundamental desse prédio é o envolvimento dos pais. Os outros grupos externos, tipo o nosso grupo, deve ser 2º e 3º lugar. Só que com ausência desse corpo dos pais, eu percebe que nós estamos substituindo. Nossa amiga Zeneide está trabalhando nesse rumo para melhorar onde os pais no lugar carente não podia ajudar seu próprio filho na educação: reforço escolar. Ela está fazendo isso<sup>88</sup>. Então ela está assumindo o parte que o pai lá na América geralmente é o pai ou mãe vai ajudar seu filho com escola. Mas quando você tem pai ou mãe que não são capazes de ajudar o próprio filho, outra pessoa tem que fazer, tem que ser substituta disso. [...]

---

<sup>88</sup> Trata-se de uma pessoa ligada à igreja que Pastor Peter dirige e que abriu uma entidade para atendimento em contra-turno escolar às crianças de uma favela da cidade.

Quando o pai, a mãe, consegue ler, talvez eles conseguem ajudar as crianças. Nós temos muitos pais e mães que são capazes de ler, capazes de estudar, ajudar seu próprio filho e até capaz de ajudar outro. É uma coisa interessante que aqui nos bairros eu percebi que nós temos bairros aqui na cidade onde tem voluntários escondidos. O que eu quero dizer é que nós temos escolas escondidas nos bairros. Lá no Morumbi<sup>89</sup> por exemplo eu tenho, eu conheço um casal que trabalha na igreja, mas eles abriram sua casa para fazer reforço escolar. Temos membros da igreja que são crianças mesmo, são de 2º Grau alguns, 7ª e 8ª série, que está ajudando crianças menores com seu escola. Eles não aparecem no radar do voluntarismo e a escola não sabe que eles existem. Mas esses crianças, até esse casal está percebendo que muita criança precisa de ajuda e os mães e pais não está ajudando. Eles abriram sua casa, até eles fornecem lanche para eles para fazer. Eu sei que quando eu descobri isso, eu fico tão feliz em perceber que mesmo que o governo não ajude com isso, mesmo que as escolas não percebem que existe esse problema tanto, tem um grupo de pessoas assumindo a responsabilidade, dizendo que: eu percebe a necessidade, eu vou fazer, Deus dá para mim recompensa. E eles enchem a casa e eu descobri que isso não é uma coisa nova. Existem muito isso em São Paulo, em outros lugares. Eu vi num Veja, na revista Veja, uma menina de 12 anos que abriu uma escola para crianças que não tem escola. Então uma pessoa, uma voluntário que não está recebendo nada. E se alguém doa aquelas carteiras para eles sentar lá, desenhar, graças a Deus por isso. Mais uma coisa voluntária que está substituindo do papel do pai e mãe quando papai e mamãe não são capazes de ajudar seu próprio filho.

Essa fala do Pastor remete mais explicitamente à questão das pessoas na comunidade assumindo o papel do poder público de proporcionar o acesso com qualidade à educação básica. Somado a isso, existe já um senso comum no Brasil de que o poder público deve oferecer apenas a estrutura mínima necessária para o funcionamento das escolas públicas e a comunidade deve buscar por seus próprios meios as condições de melhoria da qualidade.

Em estudo realizado (SOUZA, 2001) demonstrei como essa lógica assumida na gestão das escolas paranaenses contribui para aumentar a desigualdade social, uma vez que a escola cuja comunidade já possui melhor poder aquisitivo tem também maior capacidade de contribuir financeiramente e a escola conseqüentemente tem uma possibilidade de melhoria. Já nas comunidades mais pobres, sua capacidade de ajudar a escola financeiramente é obviamente menor, aumentando a diferença pré-existente entre as escolas de bairros mais pobres e menos pobres.

No limite, a questão que se coloca é: se os fatores que geram a pobreza, a miséria e a desigualdade social não são discutidos e não são postas na pauta dos governos e da sociedade civil organizadas ações a favor de reversão desses determinantes, essa legião de pais que não consegue ajudar seus filhos em sua escolarização e que precisam de substitutos para isso, é crescente. Sendo assim, os voluntários trabalham apenas na busca do objetivo pouco ambicioso de conter no limite da suportabilidade as tensões sociais decorrentes da forma como se desenvolve o sistema capitalista.

---

<sup>89</sup> Trata-se de um grande bairro na periferia da cidade, com nível sócio-econômico relativamente baixo.

Outro ponto importante do trecho da entrevista do Pastor é a questão da fé como elemento motivador da realização do trabalho voluntário: a recompensa divina para ações de caridade.

Uma outra questão que aparece no depoimento do Pastor Peter é a alegação da necessidade de existência de ajuda externa para famílias pobres de países também pobres, o que se aproxima muito do ideário norte-americano fortemente apresentado em filmes, livros e imagens, nas quais governos e pessoas de todos os outros países do mundo, que não os Estados Unidos da América, são incapazes de se orientar sozinhos em casos de acidentes naturais ou de situações de conflitos e guerra, dependendo da ajuda da grande potência mundial. Nessa linha seguem mega-produções holywoodianas bastante conhecidos como os filmes: Independence Day, Megido, Armageddom, O Dia depois de Amanhã, Guerra dos Mundos, Impacto Profundo, K-19- The Widowmaker, Tsunami,... Há também filmes mais antigos e considerados ficção científica, nos quais o americano também salva o mundo, só que de seres extra-terrestre (MIB- Homens de Preto, Alien) ou do próprio homem que desenvolve uma máquina, da qual ele perde o controle (Exterminador do Futuro).

A continuidade da entrevista do Pastor expõe ainda novas faces desse remendo de proposta social da superpotência mundial para auxílio aos países pobres:

Eu tenho uma idéia que até em nosso próprio país lá... praticamente única coisa que eu considero que o Presidente Clinton fez que é útil, é que ele encorajou o formação de novo corpo de voluntários. Não era um corpo de paz, nada disso. Era um grupo de voluntários de todas as espécies de povo assim, que pode formar um corpo grande de voluntários, para ir em vários projetos, aceitar vários projetos. Ele trabalha dois ou três anos talvez e para incentivo eles ofereceram uma bolsa de estudo depois para aqueles que ofereceram seus serviços. Então eles fizeram uma apelo para pedreiros e também construtores e engenheiros, vários tipo de pessoas diferentes para ajudar no projeto social. Tanto no interior quanto nos centros urbanos. Então eles fizeram alguns projetos e o presidente Bush ele expandiu esse projeto lá, para incluir mais igrejas. Algumas pessoas ficam assim dizendo: ah, mas será que nós estamos envolvendo a igreja onde não deve ser envolvido?

Em primeiro lugar, essa idéia de manter programas sociais por meio de doações e trabalho voluntário já foi bastante explicitada no Cap. 2 desta tese, mostrando que, desse modo, o serviço social deixa de ser direito de todos os cidadãos para ser ajuda caritativa para os mais necessitados. Assim, os serviços sociais deixam de se vistos como responsabilidade do poder público, que arrecada para isso, para se tornarem obras assistenciais de responsabilidade individual. Além disso, veja que essa proposta de trabalho voluntário da comunidade para ajudar onde for preciso, não é tão voluntário assim, já que existe uma contrapartida, uma bolsa de estudos para aqueles que oferecem seus “serviços voluntários”.

Jeremy Rifkin constata o declínio inevitável dos empregos e defende formas de reorganização do sistema capitalista para evitar um colapso social, mediante o crescimento progressivo do desemprego, propondo um “salário indireto para trabalho voluntário” e um “salário social por serviços comunitários” (1995, p. 279-290). O primeiro significa dedução de imposto para pessoas físicas ou jurídicas que destinem algum tempo para serviços voluntários, definida sua forma por legislação própria em cada país. O segundo destina-se a “prover tanto a renda quanto o trabalho meritório na ausência de emprego formal”. (RIFKIN, 1995, p.285)

Se existe uma contrapartida, alguma forma de remuneração ou vantagem fiscal, então não se trata de trabalho voluntário. E essa proposta de Rifkin possui o mesmo formato daquela do Pastor Peter, e a atividade voluntária a qual eles se referem parece muito mais uma iniciativa de alguém que decida ingressar em uma ação de atendimento social por estar desempregado, como alternativa precarizada de manter a própria existência por meio de uma bolsa como compensação pelo tempo dedicado ao “trabalho voluntário”. Também esse pode ser uma forma para recém formados adquirirem experiência profissional.

Na seqüência, o Pastor prossegue a exposição acerca das ações sociais de estímulo ao voluntariado do governo Bush, explicitando sua compreensão de que os projetos sociais devem ser atendidos de modo indistinto, seja pela igreja e ou pelas políticas sociais de governo e que, essas duas forças sociais juntas, devem formar um corpo de voluntários:

O Bush ele compra o propósito que as igrejas têm recursos, que nós não temos, que eles têm veículos, que nós não temos. Porque nós não cooperarmos nisso?

Claro que tem que ter linha. A gente tem que dividir os papéis nesse negócio um pouquinho. Mas mesmo assim, o presidente Bush diz: Não! Tem que cooperar, tem que vir comunidade cooperada com igreja para executar um projeto.

Talvez a igreja pode ser um lugar ótimo para abrigo. Porque o governo não pode cooperar com isso? Ou quando tem um lugar na comunidade, porque a gente não pode receber apoio da igreja, os voluntários das igrejas ir lá. Tem que pensar em todas esses recursos disponíveis. O problema é que tem pessoas que dizem: ah não, religião tá aqui, público tá aqui. Mas quando você pensa nisso, você está cortando seu pescoço. [...]

Eu aprendi uma coisa que pode ser uma benefício, uma benção pro Brasil, uma formação do corpo do voluntários. Até na comunidade pode iniciar isso, uma corpo do voluntário que vai seguir, que vai cultivar esses projetos. E até pode receber orientação de governos e vai para algum bairro onde está mais necessitado. E é uma coisa que é claro que vai ser um pouco forçado no início, porque algumas pessoas não estão acostumadas nisso.

Nossa amiga que perdeu seu cargo na escola vinculada à nossa igreja. Quando terminou, está trabalhando de graça lá no Criança de Valor, está trabalhando de graça lá na Favela da Taquara. E tem muitas pessoas dispostas a usar o seu tempo o mais que possível para fazer trabalhos voluntários. E tem muitas pessoas aqui na cidade e me falaram: Pastor, eu quero fazer alguma coisa.

Pessoas que se aproximam sempre: eu quero fazer alguma coisa com pessoas refugiadas, carentes; eu quero fazer alguma coisa com pessoas em prisão, com pessoas ex-drogados, pessoas drogadas; eu quero trabalhar em alguma coisa.

Eu sempre tento fazer e procurar alguém para que fazer essa conexão. O problema é que existe dificuldades que tem que ser resolvidas aqui. Tem pessoas dispostas a trabalhar ali. Mas quem está fazendo a conexão? [...] Mas eu percebe que tem muitas necessidades nas nossas escolas urbanos que podem ser atendidos se nós pudermos fazer a conexão. O problema é que o necessidade das escolas está reclamando, mas eles não está percebendo que recursos existem, tem que procurar como conectar.

Note-se que no primeiro parágrafo dessa citação o Pastor Peter fala como membro ou representante do governo e não da igreja. Isso, no mínimo, demonstra a efetividade dessa simbiose promovida entre poder público e igreja pelo governo Bush e que o Pastor defende, ou que ele nunca deixou de ser um agente militar do governo americano com formação em relações exteriores que, para propiciar o alcance dos objetivos assumidos, incorporou também a função de um dirigente religioso.

Quanto à professora que o Pastor relata que perdeu seu emprego na escola vinculada à igreja e passou a fazer trabalho voluntário, provavelmente ela tem a manutenção de sua sobrevivência garantida pela família, e sua motivação para o trabalho voluntário pode estar ancorada em diversos fatores, tais como: estando desempregada, passou a ter mais tempo disponível para exercitar a caridade cristã por meio do trabalho voluntário a grupos sociais carentes, já que se trata de uma pessoa vinculada a uma comunidade religiosa; na condição de desempregada e desenvolvendo trabalho voluntário na favela, demonstra para o Pastor e para a equipe administrativa da instituição escolar, uma disposição para o trabalho, o que pretensamente a mantém na condição de disputa de um eventual reemprego na Escola da igreja; conforme defendido pelo Pastor, trabalhos voluntários eventualmente podem ser contemplados com algum tipo de bolsa-auxílio; e, por final, desenvolvendo uma atividade social, se mantém no perfil atual da empregabilidade, com vistas a busca de um outro emprego.

Na seqüência da entrevista com o Pastor, é reforçada mais explicitamente a defesa da positividade da vinculação entre igreja e ações sociais, apresentando a perspectiva de que a motivação religiosa é a mais forte para manter alguém desenvolvendo um trabalho social voluntário:

Agora, uma coisa fundamental, isso onde a igreja entra. Porque tem pessoas que tem interesse em vários motivos. Tem pessoas que pensa vai ter efeito positivo em minha empresa. Tem políticos que também vai aparecer lá para ajudar, porque acham que tem efeito positivo no seu campanha política. A gente percebe isso. Até as pessoas do Taquara ficam olhando nós dessa forma, até nós mostrarmos: não, estamos aqui, cada semana possível a gente tá aqui.

Porque eles já perguntam: vocês vão voltar amanhã? Porque já que existem pessoas que chegam lá por alguma finalidade egocêntrica e depois some. Assim, um dia após as doações, onde estão os políticos? Sumiram.

Mas onde a igreja entra nisso, uma pessoa motivada por Deus tem outra finalidade. A glória de Deus ajudando aos outros é um motivo altruístico, é um motivo sem a finalidade egocêntrica. Pessoas desse tipo, em minha opinião, são os melhores voluntários porque eles têm motivação em Deus e Deus está motivando eles a mudar, de ser envolvido.

Então, mesmo que a escola não oferece um almoço, mesmo que a escola não oferece um vale-transporte, mesmo que a escola não ajude de nenhuma forma, a pessoa vai continuar por causa do amor de Deus e o amor a criança. Então eu acredito que a igreja deles deveriam encorajar de ser mais envolvido nesses trabalhos. E se por isso a gente deixa um espaço para eles fazer uma apresentação religioso, deixa! Porque eles têm um monte de tempo disponível para dedicar para aquela escola. [...] Eu vou continuar esse trabalho aqui onde tem abertura, porque eu percebe que eu não estou aqui para o governo, eu não estou aqui assim porque minha pátria me paga. Sim recebo um salário, mas eu não estou aqui para salário, mas estou aqui porque Deus me mandou para eu fazer esse serviço. E onde tiver necessidade eu vou lá e os obreiros que trabalham comigo trabalham dessa forma.

O Pastor afirma portanto que a motivação religiosa produz um trabalho voluntário com continuidade, mais comprometido, e que essa é a motivação de seu trabalho. A esse respeito, é preciso lembrar a discussão apresentada no Capítulo 2 desta tese, quando apresentei exatamente a larga vinculação entre caridade e fé cristã, seja ela católica ou protestante.

Por final, como todos os outros entrevistados na escola, o Pastor não percebe e não reconhece a influência ou impacto do projeto “Amigos da Escola” nas atividades voluntárias desenvolvidas por ele, pelo grupo que ele lidera e nas mais diversas escolas públicas. Nem sequer reconhece qualquer diferença entre as escolas cadastradas ou não. Perguntado acerca da influência de tal projeto, ele responde:

Eu, não sei, aqui eu não vi o efeito desse programa aqui muito. Nós trabalhamos mais com essas crianças aqui, e eu acho que está ajudando as crianças ficar na escola e também a nossa amiga Zeneide, ela está trabalhando perto da favela do Sadia, na fábrica do Sadia. E ela está fazendo um efeito muito grande lá. Nós vimos que semestre passado eram 67 crianças no programa e 65 deles foram promovidos para o próximo grau. Então o projeto desse tipo eu tô vendo um efeito muito grande. Mas esse programa do criança da escola, amigos da escola, não vi muito o efeito aqui na cidade, eu percebe.

Conforme já demonstrado na fala do Pastor e, considerando sua condição de missionário, fica claro que seu trabalho não tem qualquer relação com o projeto da Rede Globo, mas sim com a igreja e/ou governo com o qual está vinculado. Em termos gerais, ele é mais um entrevistado que recusa qualquer influência da campanha da Rede Globo de Televisão com os mais diversos trabalhos voluntários os quais ele tem contato.

#### **4.3.3.2- O trabalho comunitário vinculado à origem e formação católica e o trabalho voluntário.**

Em junho a diretora contou que a escola começou a desenvolver um projeto chamado “Cidadania”, que depois passou a chamar “Re-voltar”, no qual alguns professores e vários alunos da 8ª série se deslocavam aos sábados até uma Escola Municipal que atende uma comunidade rural. Lá esses professores e alunos da Escola Aquilino Soto davam aulas para adultos, para que estes, com o conhecimento adquirido em tais aulas, prestassem o Exame Supletivo do Ensino Fundamental e Médio, ofertado pela Seed, após inscreverem-se no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja), uma escola pública de ensino não presencial existente na cidade.

Segundo a professora Vera, da Escola Aquilino, que coordena o projeto, tudo começou por iniciativa de um aluno da 8ª série, morador da comunidade rural da qual diversos adultos pretendiam retomar a escolarização. Ele é filho de uma professora municipal que já desenvolvia voluntariamente atividades com esse grupo de adultos, ministrando aulas de Ciências, Geografia, Ética, Cidadania, Meio Ambiente e Produção de Texto. Essa professora municipal é também esposa de um dos alunos adultos.

O aluno da 8ª série procurou a professora Vera, da Escola Aquilino Soto, pedindo-lhe se poderia ajudar um grupo de adultos, vinculados a uma pequena cooperativa de agricultores, que gostariam de voltar a estudar, dentre eles a família do próprio aluno (pai, tios).

Tratava-se de um grupo de adultos com diferentes graus de domínio e familiaridade com a escrita, havendo alguns com vários anos de escolaridade no Ensino Fundamental. No início do projeto havia somente um adulto de 65 anos analfabeto.

Com o passar de alguns meses, a equipe de voluntários da Escola Aquilino começou a ter dificuldades em ir para a escola rural que sediava as aulas. Também todos foram sentindo necessidade de aumentar o número de dias de aulas na semana, sob pena de demorar muito tempo para que os alunos adultos obtivessem o domínio dos conteúdos necessários para fazer as provas do Ceebja.

Desse modo, os alunos adultos foram consultados se poderiam vir até a Escola Aquilino duas ou três vezes por semana, ao que eles responderam positivamente, organizando-se para virem de carro próprio de alguns deles. As aulas com a mãe do aluno da 8ª série continuaram lá, porque tanto ela quanto os alunos adultos moram perto daquela escola.

A professora da escola que coordena o projeto (Vera) é da área de língua portuguesa. Seu trabalho nesse projeto é totalmente voluntário, já que não tem qualquer redução de sua jornada docente na escola para atuar na docência ou na coordenação do projeto. Uma professora de inglês da escola também deu aulas voluntariamente por quase um ano letivo.

Uma professora de cursos de especialização, que não tem vínculo profissional com qualquer escola, e que, por ser vizinha da professora Vera e por freqüentarem o mesmo grupo na Igreja católica, integrou-se ao trabalho com a função de alfabetizar o único adulto do grupo que ainda não tinha esse domínio, trabalhando com ele em horários e local diferentes do restante do grupo. Esse senhor freqüentava também as aulas para os já alfabetizados, acompanhando a explicação dos professores nas aulas, sem a utilização de livros e cadernos. As aulas de alfabetização eram na casa dessa professora voluntária. Infelizmente, depois de certo tempo, pelo fato de sua esposa ter adoecido gravemente, esse senhor parou de freqüentar as aulas.

As aulas de Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso eram ministradas por um grupo de alunos voluntários da 8ª série do período matutino. Eles eram considerados os alunos mais adiantados da turma. Por um período o grupo de alunos adultos teve também aulas de Esperanto, ministradas por um professor voluntário que passou muito pouco tempo na escola, em mais uma ação descontínua de trabalho voluntário na educação.

Cabe destacar que alguns alunos adultos pretendiam fazer o exame para o Ensino Médio, o que implica uma formação acima de alguns de seus professores que, nesse caso, eram os alunos voluntários da 8ª série. Ao serem questionados acerca disso, os alunos voluntários responderam que os professores voluntários com formação os orientam e auxiliam nisso.

Eles também davam aulas de reforço de português para os alunos da 5ª série da tarde da Escola Aquilino. A partir do acompanhamento de algumas dessas aulas, pude constatar que os alunos que recebem esse reforço liam com dificuldade. É facilmente perceptível também que as “aulas” dos alunos voluntários eram desenvolvidas de forma vertical, tradicional e autoritária, parecendo reproduzir suas próprias experiências escolares.

Partindo da reflexão de que parece intrigante o fato de que não se vê a defesa da reprovação escolar e nem mesmo de práticas autoritárias nos cursos de formação de professores, mas se vê comumente a defesa e execução dessas práticas nas escolas pelos professores, Vitor Paro percebeu em pesquisa de campo (2001), o caráter reprodutor da vivência escolar dos professores em suas práticas docentes autoritárias e reprovadoras. Dito em outros termos: uma vivência autoritária que porventura os professores tenham tido em sua

vida escolar pode ser mais forte na determinação de sua prática docente do que o que lhes foi ensinado nos cursos de formação.

Esses alunos voluntários, ao assumirem a condição de professores, provavelmente estão reproduzindo sua experiência escolar ao procederem de forma vertical, tradicional e autoritária com seus colegas de 5ª série, que, nesse momento, estão na condição de seus alunos.

Para compreender melhor a natureza desse trabalho voluntário de educação de adultos na Escola Aquilino, parece relevante explicitar melhor o perfil da professora Vera, coordenadora do projeto. Ela é católica praticante e relatou, em sua entrevista, inúmeras situações nas quais promove ações de ajuda aos mais necessitados como: arrecadação e doação de alimentos e brinquedos para famílias carentes, arrecadação de material de construção e móveis para uma família cuja casa incendiou-se, a tomada de providências quanto ao funeral e enterro de membros de famílias pobres.

Ela alega que isso faz parte de sua prática cotidiana desde a mocidade, e que desenvolver ações de ajuda para pessoas em situação de dificuldade e sofrimento lhe faz bem, e que, inclusive seus filhos e marido já incorporaram esse modo de viver, participando dessas ações de ajuda, não se importando inclusive de serem chamados nos horários mais diversos.

Em seus relatos de ações comunitárias de ajuda ao próximo, se percebe sempre a vinculação com um ou outro grupo da Igreja Católica. Por exemplo: a pessoa ajudada com a organização do funeral do parente falecido frequenta o mesmo grupo de oração da igreja católica que Vera frequenta; o grupo que se mobilizou para ajudar a família que teve a casa queimada é vinculado a uma escola confessional católica da cidade, na qual a Professora Vera também trabalha; uma senhora que Vera relata ter ajudado com alimentos também frequenta a mesma igreja.

No entanto, ao ser questionada sobre o que é necessário para ser voluntário, Vera não percebe que é a formação social, a convivência, enfim, condicionantes externos que produzem o ser humano desta ou de outra forma, alegando que características pessoais são pré-requisitos para a disposição em realizar trabalho voluntário:

O que precisa para ser voluntário é você gostar de se doar. A pessoa que tem isso ela vai, as coisas vão fluindo normalmente e parece que as coisas vêm sabe? Atrai né? Porque você vê as coisas com outros olhos né. Você vê as coisas com outros olhos. Então eu acho que é isso, a pessoa tem que querer se doar né. Ela, porque às vezes ela tem disponibilidade de tempo e tem..., por exemplo, ela tem dons, tem, por exemplo, sabe fazer trabalhos manuais maravilhosos, ela sabe, por exemplo, a dança, a música, [mas] às vezes ela não tem essa aptidão dentro dela, não adianta também a pessoa forçar.

Diante desta reposta perguntei-lhe se isso é uma coisa espontânea, ao que ela respondeu: “É espontânea, e é nato isso, é uma coisa que já vem.”

A percepção da prof.<sup>a</sup> Vera acerca dessa disposição em realizar trabalho voluntário é um tanto confusa ou contraditória, pois, primeiro ela argumenta que a iniciativa da pessoa para isso é uma característica nata, e, na seqüência, relata seu trabalho docente e seu esforço para que seus alunos adquiram, desenvolvam, o compromisso com o outro. Ora, se isso fosse nato, como ela acabou de afirmar, não adiantaria tentar desenvolver tais valores em quem não os tem!

A professora relata diversas histórias de ajuda ao próximo que realiza cotidianamente. Demonstra que se sensibiliza com o sofrimento alheio e procura transmitir esses valores aos alunos em seu trabalho docente. Não se preocupa apenas com notas, freqüência e transmissão de um conteúdo curricular pré-estabelecido, mas também com uma formação de valores de solidariedade e respeito com o outro, demonstrando uma perspectiva de educação que supera, em certa medida, a simples instrução.

A motivação da professora Vera em desenvolver os mais diversos trabalhos voluntários, está ligada à sua formação religiosa, na qual transparece a influência da caridade cristã-católica, o que implica o compromisso de ajuda ao outro mais necessitado do que ela, sem esperar algo em troca.<sup>90</sup>

Os alunos voluntários também integram famílias católicas praticantes. Mas, no caso deles, a motivação para desenvolver esse trabalho voluntário parece também prender-se a algumas vantagens mediatas e imediatas: existe o interesse na melhoria de sua própria formação; alguns declararam pretender seguir a carreira docente, e outros, mesmo não almejando especificamente essa profissão, sabem que essa atividade voluntária lhes propicia uma melhoria na formação em geral e inclusive no desempenho escolar imediato; eles são reconhecidos e valorizados pelos professores em função da dedicação que demonstram a esse trabalho.

Alguns deles permaneceram no projeto mesmo depois de terem concluído a 8<sup>a</sup> série e por isso terem mudado de escola. Desses, um está fazendo o curso Técnico em Magistério e outro o Ensino Médio regular. Este último substituiu a professora de Inglês que desistiu do projeto em 2006.

---

<sup>90</sup> A respeito das características e diferenças da influência católica e protestante na caridade cristã, ver discussão realizada no item 2.1 desta tese e também C.f. Silveira, 2002a e 2002b e Coelho, 1999.

Indagados acerca dos motivos pelos quais desenvolvem esse trabalho, os alunos voluntários responderam:

**Aluno voluntário 1:** Eu acho que é a alegria de ver eles aprendendo, pelo menos é o que me motiva. A alegria de poder ajudar alguém né, fazer alguém subir na vida, poder ter os mesmos direitos. Fazer novas experiências, eles são mais vividos que a gente.

**Aluno voluntário 2:** Novas técnicas também, na matemática aprendi, na multiplicação, aprendi uma nova técnica de fazer, com os alunos, que é uma técnica antiga que já não é mais usada hoje em dia. E o bom é que eles são bem animados eles ajudam a gente, têm vontade, têm sede de aprender entendeu? Eles ajudam a gente a dar aula, muitas vezes são muito interessante, que a gente vê as dúvidas deles e a gente vai mexer com o nosso cérebro. Acaba enriquecendo nosso vocabulário.

Acho que todo mundo apóia né, nós nos sentimos mais valorizados né porque, conversamos mais com os professores, tiramos mais dúvidas. É uma alegria também saber que cada professor chega, pára do lado da gente e diz: tá dando aula já!

É uma alegria. Ou mesmo pra gente ou mesmo nossos familiares né, mesmo minha mãe quando chega um parente meu, olha e diz: meu filho dá aula.

Essas coisas. E daí eu fico mais feliz ainda e quero continuar.

Perguntado se eles acham que essa atividade pode despertar para a profissão do magistério, responderam:

**Aluno voluntário 1:** Sim, com certeza. É o seu caso né?

**Aluno voluntário 2:** Para mim, eu gosto muito de ensinar matemática. Então eu gostaria, não de ser professor, eu queria ser matemático mesmo.

Eu gosto de dar aula, mas não é uma profissão que eu quero assumir assim. É mais à parte, o projeto à parte.

**Aluno voluntário 3:** Vamos dizer influi que um dia a gente possa querer dar aula né. Eu gosto bastante de dar aula de história e posso até seguir. Também gosto de jornalismo. Eu acho que história e jornalismo é a melhor combinação.

**Aluno voluntário 4:** Eu gosto assim muito de ensino religioso, essa parte assim de religião tipo assim eu me envolvo. Mas, bom, eu quando tiver mais idade eu vou ser catequista. Já estou falando com o padre já, porque eu quero né. Agora não posso por causa da minha idade, agora eu posso ser auxiliar né, mas depois, mais para frente eu posso ser catequista.

Retornando à entrevista da professora Vera, conforme se pode verificar no trecho a seguir, ela reconhece que o acesso à escolarização básica é direito de todos, o que inclui os adultos, e que, portanto, sua oferta é uma obrigação do poder público. Reconhece também que, ao promover a oferta dessa modalidade de escolarização de forma voluntária, contribui, em certa medida, para efetivar a desresponsabilização do poder público. Mas o que mais intriga é o fato de que a escola possui espaço físico e demanda de alunos para solicitar a abertura de um curso de EJA no período noturno e não o faz, atendendo somente parte dessa demanda com trabalho voluntário. Isso parece estar articulado com a falta de disposição dos integrantes do corpo funcional da escola em permitir que haja ampliação do número de alunos, enfim, do porte da escola, o que implicaria inclusive na abertura de vaga para Diretor

Auxiliar e da entrada de alunos das classes populares e não apenas de um grupo seletivo de alunos.

A esse respeito, a prof.<sup>a</sup> Vera alega possuir uma motivação própria, pessoal, de ajudar os outros, independente do Estado estar ou não cumprindo sua parte:

Então eu acho que o voluntário é uma coisa que tem que partir assim de dentro de si, você tem que fazer porque você..., a gente sabe que o governo tem ene falhas né, na responsabilidade né? Que o governo tem uma responsabilidade social muito grande que ele não cumpre. Mas acontece que, independente disso, eu faço isso porque eu gosto, eu tenho prazer, por que pra mim é um alívio através disso. Às vezes tem pessoas que me ligam a noite, vou com meu marido e levo pro hospital e interno.

Ela acredita que o projeto “Amigos da Escola” compõe essa perspectiva de desresponsabilização do poder público e faz coro com os demais entrevistados de que, na Escola Aquilino, não há voluntários cuja origem e motivação do desenvolvimento de seus trabalhos tenha advindo do projeto da Rede Globo de Televisão:

Esse projeto, um pouco, acho que, na minha opinião, é livrar o governo de uma responsabilidade né? Então eles fazem isso que, pra que, por exemplo, o governo ele tinha acho que por obrigação investir na cultura com aulas de teatro, aulas de canto, de música. Porque acho que nós íamos tirar muitas crianças das ruas, obrigação do governo. Então ele lança. Então como tem pessoas que acham que tem espírito de se doar, elas se envolvem, ela se envolve. Mas acontece que muitos deles começam e muitos não vão em frente, muitos acabam deslanchando, muitos não deslancham porque às vezes elas se empolgam com a propaganda, se empolgam porque vêm uma reportagem né? Mas o governo, a função do governo é de ter o compromisso e a responsabilidade com a cidadania. Porque as pessoas pagam impostos, elas deveriam receber e esse projeto Amigos da Escola, ele nada mais é do que livrar um pouquinho, um pouco não, livrar a parte do governo. Mas não tiro o mérito de muitos projetos né? Tem projetos que eles fluem, eles dão resultados. Só que aqui na escola nós não temos ninguém que esteja vinculado com eles.

Para definir um pouco melhor o que a professora compreende por responsabilidade do Estado, perguntei-lhe: o que dá para fazer com o trabalho voluntário na escola e o que não dá? A resposta foi: “Eu acho que o trabalho de, por exemplo, assim de, no contra-turno, você atender algumas deficiências do aluno de aprendizagem. Isso é um trabalho que pode fluir normalmente, só que tem uma coisa também, tem que ter o espaço, o lugar, o ambiente tem que ser adequado.”

O posicionamento da professora é o mesmo da diretora e da pedagoga Ana, quando alegam que as atividades no contra-turno para alunos com dificuldade de aprendizagem é uma necessidade da escola e pode ser feito com trabalho voluntário. A única especificidade da posição da Prof. Vera é que ela ressalta a necessidade da antecedência da existência de condições materiais e físicas para desenvolver esse trabalho.

Considerando o entendimento das três (da professora Vera, da diretora e da pedagoga Ana), de que o reforço escolar pode ser ofertado por meio de trabalho voluntário, pode-se deduzir que a expectativa delas com relação à responsabilidade do poder público para com a manutenção da escola pública resume-se ao senso comum de que o Estado deve fornecer o mínimo necessário para o funcionamento da escola e a direção da escola e a comunidade devem propiciar o restante.

Ora, se se toma uma visão ampla de educação, as atividades de aprendizagem devem ser oferecidas em caráter regular, por pessoal com formação adequada. Se não há a aprendizagem em níveis razoáveis, deve-se repensar o número de alunos por sala de aula, reivindicar melhorias das condições materiais de trabalho (salas, equipamentos, prédio, material pedagógico, formação profissional continuada) e buscar propiciar outros momentos possibilitadores de aprendizagem além da aula em horário regular.

Se são necessárias atividades constantes de reforço de ensino no contra-turno, é porque não está havendo aprendizagem adequada em aula regular. Seguindo esse raciocínio, essas atividades de reforço escolar em contra-turno fazem parte das atividades que propiciam a aprendizagem. O que ocorre na Escola Aquilino é que, ao invés de pensar essas atividades como responsabilidade do poder público, busca-se resolvê-las por meios próprios, em soluções que são remendos ocasionais, dependendo da existência de algum voluntário que se apresente para tanto.

Durante parte do período de realização da pesquisa na escola, uma mãe de aluno se propôs a fazer esse trabalho de reforço escolar no contra-turno. No entanto, a mãe logo descontinuou o trabalho, ficando novamente a escola carente dessa atividade. Além disso, uma só pessoa, e com alguns poucos horários disponíveis, dada a sua condição de voluntária, não consegue abranger nem de perto a totalidade da necessidade da escola dessa natureza de trabalho.

Os alunos voluntários apresentam uma posição que demonstra pouca reflexão quando fiz para eles a mesma pergunta que havia feito para prof.<sup>a</sup> Vera: o que poderia e o que não poderia ser feito com trabalho voluntário na escola. Eles alegam que tudo pode ser feito com trabalho voluntário. No entanto, eles listam sobretudo trabalhos que representam o financiamento direto da escola pela comunidade. Chegam a concluir que até a direção da escola poderia ser ocupada por voluntário. Insistindo na questão, perguntei se realmente tudo (limpeza, merenda, docência) pode ser feito por trabalho voluntário na escola, ao que eles responderam:

Sim, seria um apoio né. Acho que merenda, se a diretora quisesse fazer um projeto grande para arrecadação de merenda a gente conseguia o apoio dos alunos. Pra limpar a gente pode, algum pai de alguns alunos são eletricitas, técnicos, essas coisas. Podiam chamar como trabalho voluntário para consertar o colégio: pintores, cortadores de grama, para limpar aos jardins e tudo. Eu acho que pode.

O que eu acho que pode ser mais difícil assim pro voluntariado seria assim a direção da escola né, que é uma parte bem difícil de se trabalhar, tem que ter muito pé firme, mas se tiver uma pessoa que é forte e tem garra, e que ..., tudo dá.

Questionei acerca do grande percentual de tempo que o voluntário ocuparia de sua vida para dirigir uma escola, que sobraria pouco tempo para ele ocupar-se de trabalho remunerado pra manter a própria vida, ao que eles concordaram que, de fato, não dá pra ocupar-se só de trabalho voluntário. Porém, ainda argumentaram:

Só que nessa questão [de tempo da pessoa ocupado com trabalho voluntário], quanto mais gente, menos tempo cada um vai se dedicar. E com esse mesmo tempo, cada um se apóia mais com esse pouco tempo que tem. Porque se é muito tempo daí a pessoa não tem tanto empenho em fazer. Dá para revezar né, se revezar o trabalho daí toda a semana, daí não é só aquela mesma pessoa. Daí revezando, sempre todo mundo vai sair satisfeito do trabalho que fez.

Da resposta desses alunos se percebe o quanto a função da escola de “internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) de determinadas formas de conduta para a reprodução da sociedade capitalista é eficiente. Nesse caso a vivência escolar serve para inculcar nesses alunos a aceitabilidade e até a posição de defesa da ampliação e “naturalização” do trabalho voluntário como substituto do trabalho remunerado para o atendimento de demandas sociais, para as quais antes se tinha o entendimento de que deveriam ser mantidas pelo poder público. Nos termos de Gramsci, essa é uma relação de produção de “consenso” a favor da legitimação do voluntariado na prestação de serviços públicos.

Uma outra questão que sempre questionei nas entrevistas é se existe necessidade de formação do voluntário para desenvolver suas atividades. Essa formação se traduz em determinado nível de conhecimento na área que o voluntário pretende atuar, incluindo domínio didático se a atividade voluntária estiver relacionada com a docência. Acerca disso, a professora Vera responde:

Ela [a pessoa que se propõe a desenvolver trabalho voluntário] tem que ter uma certa formação, porque não pode você colocar uma pessoa, e também não adianta ela ter boa vontade, mas ela não se encaixa no que necessita. Vamos supor: uma pessoa, ela tem boa vontade e nós precisamos de alguém pra ajudar no reforço de matemática. Ela não tem muita afinidade com matemática, ela não tem a didática. Então vai adiantar? Não, pode até complicar. Então tem que ter uma formação, tem que ter, não é pra tudo mas, se nós olharmos, 99% tem que ter um conhecimento. Tem que ter um conhecimento, uma formação. Por exemplo, uma aula de música, como que se você não tiver formação né?

Dessa fala da professora Vera se depreende que, segundo sua compreensão, é necessário ter uma formação para atuar na escola, mesmo que de forma voluntária. A professora novamente apresenta a docência no reforço escolar como uma grande necessidade da escola, e a apresenta como uma atividade complementar. Mas ela também vislumbra outras atividades complementares passíveis de serem realizadas na escola. Na continuidade desta fala, ao tratar da possibilidade da oferta do ensino de música na escola, seus argumentos demonstram a defesa de que a manutenção dessa e de outras atividades complementares ao ensino poderia ocorrer pela via da generalização na escola da contratação de formas precarizadas de trabalho, nas quais haveria uma remuneração ainda mais aviltante do que a do professor contratado regularmente, e que essa remuneração seria custeada por uma parceria com uma empresa qualquer ou outra forma de parceria:

Até uma vez eu conversei com um professor de música, mas ele cobraria 25 reais por aluno. Então já não seria um trabalho voluntário e a gente até entende porque é a profissão dele. Lógico, ele vive disso. Aí que eu acho que poderia formar uma parceria com a empresa. Aí então nós convidaríamos um profissional, ele faria um preço acessível e ele também estaria sendo contribuído né? Na profissão dele. Aí que eu acho que se a escola também deveria assim, antes do ano letivo já conversar, montar um projeto, tem que montar um projeto muito bem montado, mostrar. Porque as pessoas, as empresas, quando ela vem e olha o projeto, que ela verifique que a coisa vai funcionar e que ela possa de vez em quando, que ela possa verificar, olhar. Porque é lógico, tem que ver no que está sendo investido, aquilo.

Então, por exemplo, uma aula de bordado ponto-cruz. Nós pensamos, a diretora e eu, nós somos duas sonhadoras, nós pensamos em até pintar essa casinha que tem no fundo, que era do guarda, e formar um clube de mães. Até eu fui e conversei com uma senhora que ela dá aula assim de reaproveitamentos de alimentos e faz pratos maravilhosos e ela ensina medicina alternativa com plantas né tudo, só que ela cobraria 70 reais por dia. Então para nós sem a parceria não dá.

Eu tenho certeza que daí poderia se formar um grupo de mães, aquele terminaria daí viria outro. Aí uma se prontificou que daria aula de ponto cruz, de crochê, de tricô, e, muitas famílias, muitas mães, poderiam ter rendimento extra, que ela poderia ajudar na manutenção da família com isso. Mas só que tudo tem que ser uma coisa muito bem organizada.

Essa fala da professora demonstra também a compreensão de que atividades como dança, música, cultura, lazer e mesmo reforço escolar, são consideradas atividades complementares, como se elas tivessem um status diferenciado na escola do que a instrução ocorrida em sala de aula, correspondente ao conteúdo curricular pré-estabelecido. Para essas atividades “complementares” ela sequer pensa em financiamento público.

Portanto se depreende de sua fala uma compreensão de que o poder público deve oferecer apenas a estrutura mínima, e o restante deve ser buscada pela comunidade escolar, por meios próprios, que pode ser pela via do financiamento direto, do trabalho voluntário ou

de parcerias com empresas que custeariam um tipo de trabalho ainda mais precarizado do que o do professor contratado pelo poder público.

Mas a fala da professora representa sobretudo a construção e a afirmação de um senso comum de que o trabalho de um docente com formação é passível de ser desregulamentado, pensado como uma atividade a ser ressarcida minimamente, precariamente, simbolicamente, por uma empresa ou pela comunidade. Ou seja: ou o componente “remuneração profissional adequada” não é considerado um dos requisitos para a construção de uma educação de qualidade, ou se aceita qualquer atividade para ocupar as crianças usuárias das escolas públicas.

Perguntado para a professora voluntária que trabalhava individualmente com o único analfabeto do grupo atendido pelo projeto “Re-voltar”, o que pode e o que não pode ser feito na escola com o trabalho voluntário, ela demonstra um entendimento de que o trabalho voluntário está preenchendo uma lacuna existente em função do descaso dos governos para com a sua responsabilidade no provimento das condições de desenvolvimento da educação pública. E, mesmo admitindo que o correto fosse que a escola não necessitasse de trabalho voluntário, mantém sua atividade, legitimando ela própria a desresponsabilização do poder público, já que o projeto que ela participa na escola é de alfabetização e escolarização da educação fundamental a adultos, que é direito de todos e obrigação do poder público:

O que eu penso é que tudo o que não, não estiver vinculado ao que é essencial para a criança, que ela tem direito, que a escola tem direito de ter, já com pessoas contratadas, habilitadas, tudo certinho, o restante tudo é importante, tudo é importante. Mas eu penso que ainda que o trabalho voluntário está sendo utilizado, porque está, a escola está precisando disso e não tem condições, não é investido na educação. Então eu sinceramente penso que poderia ser diferente. Nossa, que bom se não precisasse de voluntário na escola para a educação melhorar. E que fosse só algo de lazer, algo pra né, mais não para transformar e para trabalhar a cidadania. Isso que acho que a escola já tinha que ter assim certinho: funcionários certos, habilitados; que isso já fosse desenvolvido, o ser humano, a relação, que fosse algo sabe da escola. E [que o trabalho voluntário fosse realizado só] com esses projetos maravilhosos, de dança, essa educação não formal. Então essa educação não formal sabe? Que fosse, que a escola não precisasse, exatamente que pudesse dar, oferecer isso já no seu currículo, no seu planejamento.

A voluntária entende que, dadas as condições adequadas de trabalho na escola, ainda assim o que poderia ser desenvolvido com o trabalho voluntário “é o lazer mesmo, o entretenimento, até essa questão de relacionamento inter-pessoal”. Sua fala demonstra uma compreensão de que outras atividades que não estritamente de instrução como dança, lazer, formação de valores, socialização, são atividades não formais, que não precisam

necessariamente ser mantidas pelo poder público, mas desenvolvidas por meio de trabalho voluntário. Mais uma vez uma visão estreita de educação, limitada estritamente à instrução.

Ainda acerca dessa divisão entre educação formal e não formal, sendo a primeira mantida pelo poder público e a segunda pelo trabalho voluntário, a professora voluntária revela compreender que a dança, como atividade não-formal, é simples entretenimento, desprezando seu caráter formativo e ainda sugerindo que não é necessário formação para ensiná-la:

Daí a dança, essas coisas que seria só de entretenimento, daí sim o voluntariado, **porque não precisa de uma formação, não precisa algo né.** Mas o que realmente, muitos projetos são maravilhosos, mas como não tem esse vínculo financeiro, excelentes profissionais deixam de trabalhar [voluntariamente] até porque precisam trabalhar e ganhar o seu pão. Então puxa vida! Péssimo. (grifo meu)

Questionada se realmente não é necessário formação para ensinar as ditas atividades não-formais, a professora acaba mudando seu discurso: “A gente bate naquela questão da qualidade, que às vezes eu ter vontade não basta, não basta eu ter vontade de ser voluntário. Tem que ter um conhecimento daquilo que eu me proponho a fazer.”

A respeito do trabalho voluntário (realmente sem remuneração), a professora alfabetizadora voluntária entende que, para ser voluntário, é preciso ter o espírito da doação; que a convivência com pessoas que têm essa iniciativa de doação e a formação em família pode propiciar o desenvolvimento desse espírito de doação; e que é necessário o desapego com a questão financeira.

Todas as entrevistas realizadas com voluntários nessa escola demonstram que o trabalho voluntário que tem continuidade é desenvolvido por pessoas que têm a manutenção da sua sobrevivência garantida de alguma forma: o Pastor Peter é remunerado pela igreja para a qual trabalha; a professora Vera é remunerada por sua atividade docente pública e privada; o Cafú é remunerado por seu contrato de trabalho voluntário, além de possuir sua própria escolinha de Futsal; a professora alfabetizadora é remunerada por sua atividade docente privada e mantida por seu marido; os alunos da 8ª série são mantidos por suas famílias por ainda não estarem em idade de trabalho, assim como os estudantes de Serviço Social.

Isso demonstra que a garantia da manutenção da própria existência é condição para que a pessoa se disponha a desenvolver trabalho voluntário. A não ser no caso do desempregado que está buscando manter o perfil da empregabilidade, desenvolvendo atividades sociais voluntárias, como parece ser o caso da senhora da igreja protestante que o Pastor Peter relatou. Mas é possível que ela tenha também a manutenção de sua existência garantida pelo marido ou família.

Isso tudo se soma e reforça minha tese de que o movimento de reorganização da sociedade capitalista, com vistas a atenuar a crise provocada por seus condicionantes intrínsecos, impõe a condição de que aqueles que ainda estão inseridos na sociedade do emprego estão sendo determinados a auxiliar a manutenção da existência daqueles que foram e estão sendo excluídos, banidos da possibilidade da venda da própria força de trabalho, e que, por isso, não conseguem manter a sua existência e de seus familiares por si.

Trata-se de uma solidariedade induzida dos que ainda têm emprego, para com aqueles que não mais o têm, e que compõem o gigantesco exército de reserva do capitalismo atual, movimento o qual caracterizo e denomino “solidariedade entre emprego e não emprego” no item 2.3 desta tese.

Voltando à entrevista da professora alfabetizadora voluntária, a respeito do projeto “Amigos da Escola” sua resposta é confusa, já que, apesar de afirmar que o correto seria que a escola não precisasse do trabalho voluntário e que tivesse regularmente o necessário para o bom funcionamento do trabalho pedagógico, ainda assim ela diz que acha o projeto “Amigos da Escola” maravilhoso, mesmo reconhecendo que desconhece se está funcionando bem ou não.

Mas sua fala coincide com a fala da professora Vera e do Pastor Peter, quando demonstra compreender que a função do Estado para com a escola pública significa o fornecimento do “básico”, como ela mesmo diz. E avalia que nem mesmo esse “básico” tem sido atendido:

Amigos da Escola seria o trabalho voluntário dos pais, quer dizer, quem quisesse se envolver né com o trabalho. Eu acho maravilhoso! Primeiro de tudo eu acho que o governo teria que dar condições, condições para que a escola até não precisasse desses Amigos da Escola, e que esses Amigos da Escola realmente fossem assim para simplesmente pra trazer só coisas é..., que não, como que eu posso te explicar? Que não fossem básicas não é? Então o básico, eu acho que a gente já teria que ter, já teria que ficar realmente lá certinho. Ter o que a criança mereceria, o adolescente. Então é um programa maravilhoso, eu não sei como que está, se está funcionando, eu não sei aqui a nível de...

Perguntado se a campanha da Rede Globo influencia ou influenciou seu trabalho, sua resposta coincide com a de todos os entrevistados, ao não reconhecer qualquer identidade entre o trabalho voluntário que desenvolve e o projeto “Amigos da Escola”:

Não, não, para mim não, pra mim não influenciou, mas penso que deve ter influenciado [outras pessoas] sim, com certeza. A mim não porque antes da campanha eu já fazia. Então eu achei legal, mas eu não sei por que, quando o governo encampa eu fico assim: meu Deus do céu o que tem atrás disso? Nossa, de

repente é maravilhoso. Mas a impressão é que não. Eles não podem tirar o que é direito da criança.

A professora alfabetizadora voluntária deve estar se referindo ao fato de que existe apoio governamental para o projeto “Amigos da Escola”, apesar de que não há estudos que sustentem afirmar que esse é um projeto de governo ou que o governo tenha encampado. Mas o fato é que, mesmo com a divulgação maciça que a Rede Globo faz do projeto “Amigos da Escola”, essa professora e outros entrevistados têm uma noção muito vaga de seus efeitos, intencionalidades e foco de atuação.

Perguntados sobre o que achavam do projeto “Amigos da Escola”, os alunos voluntários responderam que o considera um bom projeto. Porém, assim como todos os demais voluntários na Escola Aquilino, não identificam o próprio trabalho voluntário com o projeto da Rede Globo. Perguntados se existe relação do trabalho deles com o projeto, responderam: “Acho que não. Se existe a gente não sabe [risos]. Aqui na escola acho que eles são filiados né, mas eu não sei, o nosso projeto não tem. [...] A gente está fazendo pela própria vontade.”

Os alunos voluntários desconhecem os demais trabalhos voluntários desenvolvidos na escola, chegando ao ponto de citarem dentre as atividades voluntárias uma aula de dança que parece que existiu há algum tempo atrás, mas de forma remunerada precarizada.

Aliás, a maioria das pessoas da escola pensa que os voluntários não são voluntários, mas sim trabalhadores remunerados de alguma forma, ou que são estagiários. Inclusive os trabalhos remunerados precarizados são percebidos com normalidade e legitimidade.

A fala dos alunos transcrita abaixo demonstra bem essa normalidade com a qual é aceito e legitimado o trabalho precarizado, aliado a um consentimento ao processo de privatização silenciosa da escola pública:

Olha, nos anos passados tinha aula de espanhol aqui na escola, aula normal. Tinha, cada um recebia o seu horário e a escola pagava a professora de espanhol. A gente pagava mensalidade todo mês, a gente paga, e com esse dinheiro a escola beneficiava a gente com aula de espanhol. Porque ia ficar uma hora/aula vaga, o aluno ia poder ficar saindo da sala. E para isso não acontecer, a escola pegava o dinheiro que a gente pagava a mensalidade e beneficiava a gente com a aula de espanhol.

Na verdade não seria mensalidade, seria uma contribuição mensal.

A gente não é obrigado a pagar a mensalidade. A diretora institui três preços: 10 reais, 5 reais ou 2 reais por mês. Se você não quer pagar, você fala para a diretora que não tem condições de pagar, não paga. Se você quer pagar mais, você chega aqui no colégio e paga 50 reais, se o pai quer.

Veja que o aluno apresenta o assunto como uma questão de “querer ou não pagar” e não de “poder ou não pagar”, mas, fundamentalmente, eles sequer suscitam a questão de “dever ou não pagar”, já que, mesmo podendo, o pai que “paga” a mensalidade da escola pública, não deveria pagar, pois, ao fazer isso, está contribuindo com o processo de desresponsabilização do poder público com a escola pública e com sua respectiva privatização. De fato, o poder de “internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) de determinados valores a favor da reorganização dos interesses da sociedade capitalista na e pela escola demonstra-se bastante eficiente.

#### **4.3.4- Considerações gerais sobre o trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino Soto.**

Após a análise individual de cada trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino Soto, faz-se necessário tecer alguns comentários sobre aquilo que parece geral, e merecedor de atenção especial:

- A escola adota um modelo de gestão “fechada” (LIMA, 2002, p. 42), no que diz respeito ao processo de tomada de decisão, apesar de aparentar ser “aberta. Existe uma democratização do uso do espaço escolar, que se distingue de democratização da escola ou da gestão da escola;
- A diretora, que se mantém no cargo de forma eleita há quase vinte anos consecutivos, possui legitimidade e reconhecimento de seu trabalho pela comunidade escolar. Os alunos ressaltam que graças a ela foi construída a calçada externa da escola, que há uma boa arborização, que existe quadra coberta, que ela conseguiu que a Prefeitura fizesse o recapeamento asfáltico da Rua do Colégio, que ela enfrentou em certa ocasião uma gangue, e que é exemplo para todos quando cumpre aquilo que exige dos alunos (uso rigoroso do uniforme, presença constante na escola, manutenção de um diálogo respeitoso).
- Os demais membros do corpo docente também são respeitosos com as regras de disciplina na escola (os professores mantêm seus celulares desligados em sala de aula, os fumantes vão até o estacionamento dos professores para fumar, uma área onde alunos não têm acesso);

- Excluída a equipe de direção e os próprios voluntários, os demais funcionários da escola, pais e alunos não têm conhecimento de que a escola possui várias atividades regulares desenvolvidas por voluntários.

- Na verdade as pessoas pensam que Cafú, por exemplo, é funcionário da escola, o que não deixa de fazer certo sentido já que, de fato, ele trabalha na escola em uma forma precarizada, que se utiliza da figura do contrato voluntário para fugir do concurso público e dos encargos trabalhistas.

- Já na situação do casal acadêmico de Serviço Social, que trabalhava com os alunos faltosos em risco de evasão, a maioria das pessoas pensava que eles eram estagiários. E quanto ao pastor Peter, as pessoas pensam que ele é professor de ensino religioso. Quanto ao trabalho de alfabetização de adultos, também as pessoas pensam que é trabalho formal, já que muitos dos voluntários desse projeto são professores da escola;

- Em todos os trabalhos voluntários realizados na escola que possuem continuidade, o voluntário respectivo tem de alguma forma a sua sobrevivência garantida. Ou seja, o voluntário que desenvolve uma atividade estável tem antes uma organização estável de sua vida material;

- Quando indagados sobre os motivos pelos quais aquela escola tinha várias atividades de trabalho voluntário, a resposta dos entrevistados, tanto os profissionais quanto os próprios voluntários, foi a de que a escola é aberta, a diretora está sempre disponível para conversa, o clima é acolhedor. Isso parece ser outro fator que propicia a existência e a continuidade do trabalho voluntário, aliado ao fato de que a escola possui uma estrutura material razoável para desenvolver o trabalho (quadra coberta, equipamentos, material esportivo), fator muitas vezes decisivo para o voluntário que procura uma escola para desenvolver determinadas atividades;

- Outra observação geral diz respeito ao fato de que nenhum dos voluntários reconhece, percebe ou admite qualquer identidade de seu trabalho com o projeto “Amigos da Escola”. Na verdade existe um movimento de negação da campanha da Rede Globo de Televisão. As pessoas alegam que não existe diferença entre o trabalho voluntário desenvolvido na escola antes e depois do cadastro nesse projeto;

- Apesar da não identificação dos voluntários da Aquilino com o projeto “Amigos da Escola”, a natureza de participação deles na escola é idêntica àquela que é expressa nos documentos do projeto da Rede Globo, que consiste tão somente na execução de

tarefas previamente definidas e na “não-participação induzida” (LIMA, 2001, p. 89) na gestão do processo educativo;

- Essa “não-participação induzida” diz respeito tanto aos voluntários quanto à comunidade escolar propriamente dita, que participa na forma de “processo de informação” e, eventualmente, na forma de “processo de consulta” (LE BOTERF, 1982, p. 110-111), já que o Conselho Escolar sequer cumpre a forma de “participação consagrada” (LIMA, 2001, p. 70);

- É perceptível nos membros da comunidade escolar como nos voluntários, a “internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) da concepção de que o poder público deve suprir o “básico” e a comunidade deve propiciar o restante e da naturalização do trabalho desregulamentado, precarizado, como substituto do trabalho formal;

- Não existe uma reflexão coletiva acerca da existência ou não de relação entre o PPP da escola e a natureza de cada novo trabalho voluntário apresentado. O aceite dessas atividades baseia-se no bom-senso da diretora;

- Além da falta de relação das atividades voluntárias com o PPP da escola, no caso das atividades voluntárias descontínuas, transparece um ativismo, uma valorização pura e simples do fato dos alunos estarem em atividade;

- As matérias jornalísticas da escola que a vinculava ao projeto “Amigos da Escola”, incorporam as atividades que a escola já desenvolvia há muito tempo, como se fossem resultado das ações do projeto. Ocorre uma apropriação daquilo que a escola desenvolve, como se fosse inerente, motivado e desenvolvido por força do projeto da Rede Globo de Televisão;

- O não cadastramento da escola ao projeto “Amigos da Escola” está ligado à inércia que o projeto assumiu, passada a euforia de sua fase inicial e está também ligado ao fato de que a escola não percebeu qualquer influência, vantagem ou ajuda pelo fato de ter-se cadastrado inicialmente;

- A natureza das motivações para o desenvolvimento dos trabalhos voluntários na escola é a mais diversa possível: existe trabalho remunerado precarizado, que assume a forma de trabalho voluntário; existe desconto na mensalidade da faculdade privada, que assume a forma de ação de Responsabilidade Social por parte da empresa e de “trabalho voluntário” por parte dos acadêmicos; existe o trabalho de fortalecimento e ampliação de quadros de uma determinada comunidade religiosa protestante; e por fim, existe o exercício da caridade cristã-católica.

Isso mostra que a maioria das atividades desenvolvidas na escola não são tão voluntárias como aparentam. A maioria se constitui de atividades “interessadas”, no sentido que Gramsci emprega à palavra, já que desenvolvidas com um interesse definido<sup>91</sup>. Somente o trabalho da equipe que realiza alfabetização de adultos, que tem forte relação com a caridade cristã-católica, não se enquadra nessa perspectiva.

Mas o que todos os trabalhos voluntários estimulados, recebidos com receptividade e desenvolvidos na Escola Aquilino Soto têm em comum, é o fato de que encobrem a falta de suporte profissional adequado na prestação de serviços sociais e legitimam a flexibilização e a desregulamentação de um sistema de serviços sociais enquanto direito de todos, cuja oferta estaria a cargo do poder público.

#### **4.4. A Escola Araucária: localização, perfil dos alunos, quadro de pessoal, estrutura física e organizacional.**

A Escola Estadual Araucária situa-se em um bairro cuja composição populacional é de baixíssima renda, que, para os fins deste trabalho será chamado de Bairro Novo. A escola foi criada em 2002, para atender a população de um novo conjunto habitacional construído pelo poder público municipal, para o qual foram transferidos os moradores de favelas da região central da cidade. No projeto inicial, tratava-se de uma vila rural. No entanto, no decorrer do processo, dado o alto número de famílias carentes na cidade que demandavam moradia, a Prefeitura transformou aquela grande área de terra em um loteamento residencial popular, cujos moradores, na maioria desempregados, vivem das mais diversas formas de trabalho informal como: catação de resíduos sólidos recicláveis, trabalho ambulante, trabalho remunerado por dia. Complementarmente, a maior parte dessas famílias vive do sistema público de bolsas-auxílio atualmente existente no país, destinado ao atendimento à população considerada “em situação de risco social”.

---

<sup>91</sup> Gramsci se refere a atividades “interessadas” como aquelas que são desenvolvidas com um interesse particular, instrumental, específico, datado, e a atividades “desinteressadas” como aquelas desenvolvidas enquanto formação geral do homem, destituída de um interesse imediato, que seja do interesse de toda a humanidade. Ele critica a existência de uma “escola interessada”, de formação estritamente profissional para os filhos da classe trabalhadora, portanto uma escola mecânica e de escravidão, e propõe uma “escola desinteressada”, “unitária”, humanista, não-enciclopédica, universal e coletiva, que garanta uma formação de cultura geral, enfim, a escola do trabalho e não do emprego.

O Bairro Novo é um conjunto habitacional no qual foram construídas apenas casas e ruas, faltando toda a infra-estrutura como escola, unidade de saúde, quadras esportivas, espaços comunitários e de lazer. Para estudarem, inicialmente, as crianças eram transportadas para outros bairros, em ônibus locados pela Prefeitura Municipal, até que a pressão da comunidade culminou na construção de uma escola municipal e outra estadual no bairro.

Nas escolas para onde eram transportados, antes que a Escola Araucária fosse construída, havia uma estigmatização dos alunos oriundos do Bairro Novo, de modo que eles eram tidos como culpados *a priori* de todos os problemas de vandalismo, roubo ou indisciplina que lá ocorressem. Muitos pararam de estudar exatamente pelo desestímulo recebido nas escolas para as quais eram transportados. No entanto, pode-se observar que na Escola Araucária não há quaisquer sinais de vandalismo e, Sonia, a diretora, afirma que nunca foi trocada uma só caixa de descarga dos banheiros dos alunos em mais de cinco anos, e que, se há alguma fechadura quebrada, está situada na sala ou banheiro dos professores e não dos alunos. Foram trocados apenas 20 vidros em toda a escola nesse mesmo período. Não há sequer pichação nos muros. A escola é limpa e bem mantida. Chama a atenção o fato de que o muro da escola é de filetes de concreto espaçados um do outro, de forma que se pode ver a toda a escola estando do lado de fora, assim como se tem total visão da rua quando se está no interior da escola, diferente de muitos prédios de instituições de ensino nas quais os muros e grades são altos, fechados, lembrando uma prisão.

As pessoas entrevistadas avaliam que esse comportamento de preservação da estrutura físico-material do prédio que os alunos possuem, essa identidade com a escola, deve-se ao fato de que, na Escola Araucária, eles foram respeitados na sua condição de ser humano desde o primeiro dia de trabalho. Sonia explica que, por terem sido tratados como estranhos nas escolas para onde eram transportados antes da construção da Araucária, ao assumir a direção ela estimulou que “os alunos ajudassem a montar a escola. Tudo o que chegava para a escola os alunos ajudavam a pôr no lugar.” Para manter esse espírito de pertencimento dos alunos com a escola, Sonia relata que toda vez que chega uma visita, solicita que um aluno faça a apresentação da instituição: “eles sabem a história da escola”.

No processo de sensibilização dos servidores para o trabalho sócio-escolar, a diretora é persistente na perspectiva de que é necessário trazer a comunidade para dentro da escola e levar os professores para fora dela. Tanto que há relato de que os professores da escola participam das festas da comunidade, sem que morem por aquelas cercanias. Ouve-se muito a afirmação de que a diretora, desde o início dos trabalhos ali, “contaminou” os professores e

demais funcionários acerca da importância de garantir um bom relacionamento com os alunos e comunidade. A esse respeito Sonia declara:

Se a gente não tem um bom relacionamento com os alunos você não consegue chegar a lugar nenhum. Se você não tem um bom relacionamento, se você não é franca com ele, e principalmente honesta com o aluno (aquilo que a gente promete tem que cumprir, o que você não pode fazer você não pode prometer), então isso eles vêm buscar muito na escola.

A escola oferece turmas de 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período matutino e vespertino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a ser ofertada na modalidade presencial em 2003, no período noturno. Até 2006 a EJA era oferecido por fase (série) e a partir de 2007 passou a ser ofertado por disciplina. São quase 1200 alunos matriculados: 750 do Ensino Fundamental, 300 do Ensino Médio e 150 da EJA.

A escola possui 12 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática equipado com 30 computadores, laboratório de química e física, uma quadra poli-esportiva sem cobertura, cozinha, depósito de alimentos, depósito de materiais de limpeza, um pátio coberto equipado com mesas e bancos, dois banheiros para alunos (masculino/feminino), dois banheiros para os professores (masculino/feminino), um banheiro para funcionários próximo à cozinha, horta e setor administrativo composto de secretaria, sala da direção, sala de coordenação pedagógica e sala de professores. Por se tratar de uma construção recente, o prédio já possui as adaptações de acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Mas, como nas demais escolas regulares, não há recursos pedagógicos e profissionais para trabalhar com deficiência visual, auditiva ou mental.

Até 2006 a escola funcionava pelo sistema de salas ambiente, no qual o professor e todo o seu material de trabalho permaneciam em uma sala de aula definida e os alunos é que trocavam de sala. Esse sistema teve que ser abolido por falta de espaço, já que o número de alunos matriculados aumentou muito e o sistema convencional de salas de aula por série permite a alocação de mais alunos. A direção já encaminhou ao governo estadual a solicitação de ampliação de quatro salas de aula.

A escola possui 62 servidores no total. Desses, 43 são professores e 19 funcionários administrativos e de serviços gerais. No cômputo dos docentes está incluída a diretora e as pedagogas, que são três: duas com 20 horas semanais cada, e uma com 40 horas. Considerando que a escola funciona 60 horas semanais e há 80 horas contratadas de serviço de pedagogas, à tarde é o único horário no qual a escola conta com a presença de duas pedagogas. Nenhuma das pedagogas é concursada. Dentre os funcionários, quatro são

secretários, dois são inspetores de alunos, três bibliotecárias, seis auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e uma laboratorista. O diretor auxiliar é concursado como funcionário. A direção organiza o horário de trabalho dos servidores de forma a garantir que todos os setores da escola estejam abertos e com atendimento normal nos três períodos de funcionamento da escola.

A formação do quadro de pessoal da escola foi muito difícil no início, já que é das mais distantes da região central da cidade e ainda localizada em um bairro que é tido como muito perigoso. Assim, ir para essa escola é geralmente a última escolha de um profissional concursado ou mesmo contratado por tempo determinado. Na maioria das vezes, acabam sendo lotados lá aqueles profissionais que não têm mais possibilidade de escolha. No entanto, a diretora relata, e a convivência na escola comprova que, depois de certo tempo trabalhando ali, passa a haver um grande envolvimento dos servidores com a escola, motivo que talvez possa justificar em parte o fato de que lá os professores faltam muito pouco ao trabalho.

No período da tarde só há turmas de 5ª e 6ª séries. As 5ªs são ofertadas de forma separada entre meninos e meninas. Esse modo de organização das turmas causa estranheza entre muitos que não convivem naquela escola. A medida foi proposta pela diretora Sonia e aprovada pelos pais e professores em uma Assembléia, sob a alegação de que essas turmas eram muito barulhentas e as que desencadeavam maiores problemas disciplinares, de relacionamentos, com trânsito de bilhetinhos pela sala, e que muitas vezes desviavam a atenção do conjunto dos alunos, prejudicando o bom desenvolvimento das aulas. O controle e coibição disso era muito desgastante para os professores. A avaliação geral é que a medida trouxe bons resultados.

A biblioteca não empresta livros somente para os alunos. Ela é aberta para ex-alunos e pessoas moradoras do bairro, contanto que alguém que tenha vínculo com a escola fique responsável pelos empréstimos realizados a essa pessoa. A biblioteca possui um acervo de 2.500 livros nos quais se incluem enciclopédias, dicionários, livros de literatura, história, geografia, física, química, educação; 400 livros de literatura infantil e infanto-juvenil e 2.500 livros didáticos. Isso significa  $\frac{1}{4}$  do acervo da Escola Aquilino, para quase o dobro de alunos.

Nessa escola está presente toda a complexidade de conseqüências que uma escola pode absorver em função das mazelas sócio-políticas e econômicas de uma população carente, e isso reflete no cotidiano da escola, bastando para isso acompanhar alguns dias de trabalho das pedagogas que recebem continuamente alunos que são encaminhados pelos professores. Quando porventura não há nenhuma pedagoga na escola, a diretora é quem atende os alunos encaminhados, procurando resolver problemas de brigas e desentendimentos em aula. O

movimento na sala delas (diretora e pedagogas) é constante, proveniente dessa natureza de conflito. Percebe-se que a violência doméstica é relativamente comum naquela comunidade, e, sendo o homem produto do meio, é compreensível que uma criança que cresce e convive em um ambiente familiar violento tenda a ser violenta com seus colegas de escola.

Ao aprofundar a conversa com alguns desses alunos que são encaminhados para a coordenação pedagógica, percebe-se que eles acabam revelando a situação de desamparo da qual têm sido vítimas, seja porque o pai abandonou a família, porque a mãe tem que trabalhar e não consegue acompanhar a vida escolar de seus filhos, seja porque eles não vislumbram expectativa de melhoria de suas vidas por meio da escolarização formal.

A escola utiliza um sistema de fichas individuais dos alunos que ficam na sala da coordenação pedagógica. Cada pedagoga que atende um aluno encaminhado pelo professor procede a anotação dos detalhes dos motivos pelos quais do aluno foi conduzido até sua sala, de forma que, se outra pessoa precisar, poderá ler a ficha e ver o histórico de ocorrências de qualquer aluno. Foi necessário implantar esse sistema sobretudo porque as pedagogas da escola são contratadas por tempo determinado e, por isso, todo ano são profissionais diferentes que são encaminhados para trabalhar na escola nessa função (isso pelo fato de que até hoje o NRE não encaminhou nem ao menos um pedagogo concursado para a escola). No entanto, é necessário ressaltar que, mesmo nessas situações de atendimento a alunos encaminhados por alguma situação de conflito, a equipe da escola respeita o aluno na sua condição de homem, eleva sua auto-estima e estimula que reivindiquem seus direitos. A diretora faz uma espécie de simulação do diálogo que estabelece constantemente com os alunos a esse respeito:

Eu falo para eles:

\_ Vocês podem até não fazer aquilo que têm direito, mas vocês sabem que não estão fazendo porque são bobos. Porque vocês são maltratados, falam que são humilhados em determinadas repartições públicas? Porque vocês não sabem fazer valer um direito. Nós pagamos para ter alguma coisa, então tem que ser bem tratado. O professor tem que tratar bem o aluno. Ele não está fazendo um favor. Agora, o aluno também tem que cobrar uma boa aula. O aluno tem que querer uma boa aula. Porque é cômodo o professor entrar na sala e não fazer nada.

Mas ninguém está cobrando, porque eu vou? Agora, se o aluno cobra, é lógico que eu vou ter que rebolar e fazer uma boa aula para o aluno.

Mas eu falo:

\_ Vocês estão pagando!

E eles falam:

\_ Ah, mas o professor ganha pouco!

\_ Mas ele sabia que ia ganhar pouco quando veio para cá! Eu não tenho culpa se o salário dele está baixo. Agora, vocês têm que querer, quando a gente cobra, a escola tem que ser preservada, a servente tem que ser respeitada, porque o trabalho dela é digno tanto quanto o seu.

Muitas vezes se percebe o conjunto dos professores de escolas públicas impondo seu padrão moral e seus valores de classe média para os alunos dos grupos sociais populares. Na Escola Araucária a diretora afirma que todos os funcionários são educadores, e é perceptível uma postura de respeito e mesmo um estímulo geral ao desenvolvimento da cultura popular, que espero que vá se revelando conforme vai sendo caracterizada a escola, e que se expressa na natureza dos cursos extra-curriculares lá ofertados, em uma postura de respeito ao modo de viver, conviver e vestir dos alunos, no estímulo a uma expressão artística própria. O uniforme é uma camiseta com identificação da escola, cujo uso é obrigatório apenas para os alunos. O uso de boné é livre e Sonia assegura que essa medida nunca trouxe problemas.

A cantina particular tem pouquíssimo movimento. A diretora explica isso pelo fato de que dentro da escola só podem ser vendidos lanches assados e sucos naturais e, muitos se interessam por salgados industrializados, chicletes, balas e pirulitos, que são vendidos por ambulantes que ficam do lado de fora do muro da escola e que passam tais alimentos aos alunos pelos vãos do muro. A venda de salgados e sucos dentro da escola é terceirizada, mas Sonia relata que a escola não cobra qualquer tipo de aluguel da pessoa que faz essa venda, porque tal cobrança seria inviável em face da quantidade pífia de salgados que é comercializado por dia. “É apenas uma ajuda para essa senhora que é ex-funcionária da escola e está desempregada”, relata a diretora. Também não se tem por prática afugentar os vendedores ambulantes que rodeiam a escola no horário do intervalo para lanches (mesmo que se saiba que o tipo de alimentos que eles vendem não é saudável), pois tal ação seria muito difícil já que a área de muro do colégio é grande. Também é sabido que esses ambulantes dependem desse pequeno comércio para sobreviver.

No horário do lanche, na sala dos professores, o clima é descontraído e bem humorado. Não existem reclamações de alunos como em tantas escolas nas quais esse horário é transformado em um verdadeiro espaço de reclamações e acusações contra os alunos e suas famílias.

A maioria dos alunos se serve da merenda escolar, cuja fila é longa e tumultuada. Após o horário do intervalo para lanches, a escola faz a entrega do leite do Programa “Leite das Crianças”<sup>92</sup> para as famílias do bairro. Por não haver qualquer sala desocupada na escola,

---

92 O Governo Requião no Paraná criou em 2003 um programa de distribuição de leite para famílias carentes intitulado “Leite das Crianças”. O programa atende famílias que possuam crianças de 6 a 36 meses de idade; mães que estejam participando de campanhas de aleitamento materno; gestantes com acompanhamento pré-natal e crianças de 3 a 6 anos completos de idade que não estejam freqüentando creche e educação pré-escolar com merenda escolar. Todos os beneficiários devem pertencer a famílias cuja renda *per capita* mensal seja inferior a meio salário mínimo. Há um limite de dois litros diários de leite entregues por família. (PARANÁ, 2007)

os refrigeradores que armazenam esse leite ficam no laboratório de Química e Física, que tem um cheiro desagradável em função dos resíduos desse alimento.

A escola também é atendida por um outro programa destinado à população carente e em condição de risco social. Trata-se do programa “Segundo Tempo”, idealizado pelo Ministério dos Esportes e, no caso do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado de Esportes. O programa objetiva “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social.” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2007) O programa é desenvolvido por um professor com nível superior em Educação Física e dois acadêmicos do mesmo curso. Na Escola Araucária são atendidos 200 alunos: metade no período matutino e a outra metade no vespertino, em contra-turno escolar. Invariavelmente as atividades esportivas são desenvolvidas na quadra, visto que a escola não possui outra estrutura física disponível. Esse é um espaço bastante disputado, já que também é lá que são desenvolvidas as aulas regulares de educação física.

A diretora não apóia a utilização de livro didático e incentiva os professores a desenvolverem formas criativas e motivadoras de estímulo à aprendizagem. Certa vez ela proibiu o uso de giz por um mês, como estratégia de obrigar os professores a buscarem formas alternativas e inovadoras de ensinar. Nesse período houve muitas aulas ao ar livre, com observação direta da natureza, passeios pelo bairro, etc.

A diretora atual é eleita e está no cargo desde que a escola foi criada. Em seu primeiro mandato na escola ela foi nomeada, já que é regra no Paraná nomear a primeira diretora de uma escola recém construída, pelo simples fato de que, no momento de abertura de uma escola ainda não há comunidade escolar para proceder a eleição. No total ela está no cargo há seis anos e ficará mais um ano que falta para terminar o atual mandato. Depois ela não poderá mais se recandidatar e afirma que, mesmo que pudesse, não iria tentar permanecer na função por entender que “o diretor de escola não pode ser vitalício, como acontece em algumas escolas.”

Sonia está constantemente na escola e às vezes nos seus três períodos de funcionamento, chega antes dos alunos, e, sempre que pode, cumprimenta e recebe a todos no

---

O site do programa anuncia que já foram atendidos mais de meio milhão de crianças em quatro anos de existência do programa. O programa “Leite das Crianças” envolve a participação de 1,6 mil das 2,1 mil escolas da rede estadual de ensino, onde foram instalados mais de 2 mil refrigeradores para armazenagem do produto. As escolas são os pontos oficiais de distribuição e também fazem o controle de estoque. Outros 700 locais, entre igrejas, escolas municipais e associações comunitárias, fazem a entrega do produto. (PARANÁ, 2007) Na Escola Araucária são distribuídos 900 litros/dia, três vezes por semana.

portão. Por tratar a todos com informalidade e por se vestir de forma simples, Sonia conta que às vezes alguns dizem que ela “não tem cara de diretora”.

Ela já ocupou o cargo de Secretária Municipal da Educação e antes disso foi professora por 19 anos em uma grande escola particular existente na cidade, mantendo paralelamente um vínculo de 20 horas semanais na rede estadual. Perguntei a ela a origem da concepção de educação popular que ela demonstra defender e procura implementar na escola, considerando que a maior parte de sua carreira docente manteve um forte vínculo com a escola particular, para o que ela respondeu relatando sua história de vida.

Sonia é negra e descreve sua origem social muitíssimo pobre. Ela conta que seu pai abandonou a família muito cedo e que sua mãe teve que deixar os cinco filhos em casa de outras famílias para serem criados, face o grau de pobreza no qual sua mãe biológica vivia. Em função disso, afirma a diretora: “aprendi a dividir e respeitar o outro”. Sonia tem muita sensibilidade com os problemas sociais suportados pelos alunos da escola que dirige, que são muito semelhantes aos problemas que ela mesma viveu. Isso pode talvez explicar o fato de que é perceptível que os alunos estabelecem uma identidade de classe com ela. Eles ficam muito à vontade diante dela, o que não significa abuso. Ela é muito simples e acessível. Os alunos mantêm com ela uma relação que mescla respeito e admiração.

O PPP da Escola Araucária expressa pouco essa tentativa de trabalho voltada para a educação popular ali desenvolvida. A primeira versão do PPP da Araucária que tive contato era um texto ainda precário, com erros de português, um diagnóstico vago e uma discussão teórica superficial, apesar de que aquele documento já havia tramitado e sido aprovado pelo NRE. Não existia naquele PPP qualquer discussão acerca do papel do Conselho Escolar e nem mesmo da APMF, e o Conselho de Classe não previa a participação dos alunos. A diretora tem clareza dessa precariedade e lembra que em grande medida isso se prende ao fato de que até hoje a escola não tem formado seu quadro de pedagogos, de modo que tais profissionais são trocados todo ano, já que seus vínculos com a escola são regidos por contratos temporários. Sonia conta ainda que o NRE sempre pressiona a escola para que entregue anualmente e no prazo estabelecido o PPP revisado e que, muitas vezes, o trabalho cotidiano apurado da escola não permite que as pedagogas destinem o tempo necessário para essa atividade. Ela tem clareza também que o PPP deve ser construído coletivamente, mas reconhece os limites que a aridez do trabalho naquela escola em específico lhes impõe. Tive algumas oportunidades de discutir aquele documento com a pedagoga da época, que estava muitíssimo disposta a melhorá-lo, tendo podido inclusive fazer algumas sugestões e encaminhamentos.

Quando voltei à escola em 2007 para confirmar e atualizar alguns dados, o PPP estava um tanto diferente, possuindo um diagnóstico bastante realístico da demanda de alunos da escola, relatando a situação de miséria social daquela população oriunda de um programa de desfavelamento. No texto teórico-conceitual apresentava-se uma discussão um pouco melhor articulada, demonstrando-se relativamente comprometida com uma educação emancipadora em alguns trechos, mas bastante confusa, pois, mesmo denunciando diversos comportamentos exacerbados na sociedade atual como o consumismo, o individualismo, a competitividade, o documento parece defender um modelo de sociedade nos marcos da racionalidade produtiva capitalista.

Porém, o mais grave é que nesse novo texto há sinais evidentes de plágio de outros textos, o que ofusca a legitimidade de que as idéias apresentadas nessa nova versão do PPP representem uma reflexão coletiva da escola, levando a pensar que pode ter sido feito apenas um juntado de frases e parágrafos para cumprir uma formalidade legal. Mesmo com o plágio, o documento da Escola Araucária não enfrenta a relação entre a produção crescente da desigualdade econômica e a possibilidade de acumulação ilimitada inerente à sociedade capitalista. O mesmo ocorreu no PPP da Escola Aquilino.

No PPP reformulado da Escola Araucária passa a haver previsão de representação discente no Conselho de Classe, que é bimestral. Em cada um desses eventos os membros do Conselho de Classe fazem sugestões, reclamações ou reivindicações para aperfeiçoar o trabalho da escola<sup>93</sup>. Quanto ao Conselho Escolar, o PPP reformulado se limita, tanto quanto o antigo, a listá-lo como um dos mecanismos de democratização da gestão escolar.

---

<sup>93</sup> Esta é a síntese das sugestões e reclamações do 1º Conselho de Classe da escola, no qual participaram os alunos:

Sugestões para os professores: serem mais calmos; explicar mais vezes o conteúdo; dar mais tarefas; não ditar matéria, passar no quadro; passar mais devagar as matérias, fixar melhor os conteúdos; explicar com voz clara; ser mais amigo do aluno; motivar mais as aulas; formular melhor as questões das provas; que as aulas sejam mais objetivas; que os professores incentivem os alunos, sobretudo os que vão prestar vestibular e os do noturno; fazer teatro; não usar celular dentro da sala de aula; usar mais os laboratórios; usar roupas adequadas.

Sugestões para os alunos: cumprir o mapa da sala; acabar com as fofocas; não jogar lixo no chão; respeitar a fila do lanche; manter salas e carteiras limpas; não rabiscar as paredes; suspender os alunos indisciplinados; não fumar no colégio; respeitar mais os professores, funcionários e colegas.

Sugestões para a escola: fazer mais reuniões com os pais; habilitar os computadores; revistar os alunos quando sumir algo; ter mais palestras; promover eventos; realizar apresentação dos alunos para os pais assistirem; ativar o grêmio estudantil; cobrir a quadra de esportes; buscar melhorar a segurança; fechar o portão; colocar música ambiente; entregar bolacha com luvas.

Sugestões para a direção: andar mais no pátio; ir mais às salas de aula; não fumar no colégio; ser mais presente no período noturno.

Sugestões para a Coordenação Pedagógica: ser mais gentil; não gritar muito, falar mais baixo; usar roupa adequada; ter mais postura, não ter muita intimidade com os alunos.

Sugestões para a Secretaria: atender com mais agilidade; tratar melhor os alunos (serem mais simpáticos); serem mais prestativos.

Apesar de a direção buscar sempre estabelecer uma relação aberta da escola com a comunidade, em se tratando dos organismos representativos, as relações não são diferentes da maioria das escolas: o Conselho Escolar tem um poder decisório frágil, prestando-se a reunir-se para legitimar as decisões da direção que, em geral, já foram previamente definidas. A diretora conta que a participação dos pais na APMF é fraca, como na maioria das escolas, e que apenas o Presidente da Associação frequenta regularmente a escola. Ele é marido de uma funcionária que trabalha na Escola Araucária desde que ela foi aberta. Quanto ao Conselho Escolar, ao ser perguntado se ele funciona, a diretora Sonia admite francamente:

Funciona assim: quando tem problema com a comunidade, quando tem problema com vandalismo, tem problema gritante, eu acho que ele tem que ser acionado. Que nem no ano passado nós demos transferência para quinze alunos que não tinha mais o que fazer. A escola já tinha feito de tudo e eles não queriam nada. E agora sete desses quinze voltaram com outra cabeça. Inclusive dois foram reclassificados pelo Conselho de Classe. Começaram de novo o Ensino Fundamental com catorze, quinze anos. Eles só queriam ficar no pátio da escola e não tinha Cristo que fizesse eles ficarem em sala. Então foi muito complicado. Então aí nós reunimos o Conselho.

Quando vem o dinheiro do PDDE, que é uma verba grande que tem que o Conselho se reunir para... dizer assim: reuniu. E concorda quando a gente diz: tem que aumentar o filtro, tem que colocar alarme. Porque o dinheiro que vem do PDDE a gente compra essas coisas. E só se reúne para fazer a parte oficial da coisa.

O relato de um ex-professor da escola e que era membro da APM também confirma esse atrofamento do Conselho Escolar:

O Conselho existe. O Conselho ele se reúne mais basicamente assim para ver os problemas que a escola está enfrentando. Principalmente, no ano retrasado nós tivemos o caso de dois alunos que estavam muito problemáticos à tarde e estavam fora da faixa etária. O Conselho se reuniu e deu a chance para eles virem para o noturno. Eles já estavam com 17 anos na 5ª série, já estava na hora de sair já. Então o Conselho se reuniu para isso. Mas basicamente o Conselho se reúne para aprovar o PPP da escola ou alguma coisa assim mais burocrática: o Conselho. Uma atividade mais forte quem tem é a APM. É a APM que cuida de dinheiro e tem representante de pais. Mas basicamente o Conselho é para resolver alguns problemas mais sérios e para deliberar o uso do dinheiro ou alguma coisa que venha.

Mesmo que o ex-professor tenha dito que a APMF é forte, é preciso qualificar a natureza do trabalho que essa Associação faz e que a torna forte: não se trata de pintura de paredes ou reforma de muros. O presidente da APMF da Escola Araucária afirma em sua entrevista que a primeira função do presidente da Associação de Pais é fazer com que a

---

Sugestões para o serviço de biblioteca: ser mais educada; atender melhor; auxiliar os alunos a encontrar o que for necessário; não permitir que alunos fiquem na biblioteca sem fazer nada, para viabilizar espaço para os que necessitam fazer pesquisa; não fechar a biblioteca para ir a outros setores da escola; não proibir só que alunos fiquem lanchando na biblioteca, mas também as bibliotecárias; não estabelecer dias para pesquisa.

comunidade participe da escola. Isso é bastante diferente da maioria dos ocupantes desse cargo, que logo pensam no auxílio à manutenção físico-financeira da escola como sua principal função.

Porém, mesmo reconhecendo que a escola tem uma identidade e aproximação grande com a comunidade, a diretora percebe que não conseguiu ainda fazer com que essa comunidade permaneça dentro da escola. Os alunos sim, esses têm vontade de ficar ali o mais tempo possível, mesmo assim, a diretora demonstra uma sensação de que ainda há algo a ser feito com relação à participação inibida dos pais no interior da escola, ao ponto que, quando perguntei a ela qual é a maior dificuldade encontrada em seu trabalho, a resposta foi:

A falta da família na escola. Isso a gente não aprendeu ainda como trazer de verdade, fora da convocação, fora da indisciplina. O vir só para ver como é que está meu filho. Vir na hora do recreio para dar uma olhada, como é que está o pátio. [O pai vir e dizer:]

\_ Não, hoje eu vou ajudar a servir a merenda.

E isso eu sempre falo nas reuniões, nas festas também eu falo:

\_ Venham passar o recreio, venham dar uma olhada como é que está, venham conhecer o professor.

Tem gente que não conhece a escola. Tem pai que não conhece a escola. Eles não têm esse compromisso com a escola: a família. O aluno quer ficar na escola o dia inteiro, mas a família acha que não precisa vir. Não tem essa concepção. Isso eu queria encontrar o caminho de trazer essa família, que não seja para festa ou para coisa negativa. [...] Tem que vir porque aqui está meu filho. Ele tem que fazer parte e acompanhar essa escola. Isso a gente ainda não conseguiu. Eles não tão muito... não têm essa preocupação.

De fato, um dos maiores desafios educacionais atuais é exatamente, em tempos de “participação consagrada” (LIMA, 2001), encontrar mecanismos para trazer a comunidade a ocupar a escola de um projeto de educação popular.

Do ponto de vista da administração da escola, existe essa disposição para executar um projeto de educação popular, uma educação dirigida ao conjunto da população, em oposição a uma escola elitizada, dirigida para os setores privilegiados. O que parece que falta ainda é uma compreensão melhor dos mecanismos sociais que provocam a desigualdade social, sob pena de se ficar tratando apenas dos sintomas e não da doença. É preciso antes ocupar a escola de uma concepção de homem, sociedade e de função da escola na sociedade, para que a partir daí eles possam encontrar os mecanismos que tanto procuram para efetivar essa educação popular. O PPP da escola, precário sob o ponto de vista de uma concepção de sociedade, é a própria expressão dessa falta de clareza de um projeto bem definido de sociedade a qual se busca.

A fala a seguir do presidente da APMF demonstra bem o compromisso e a vontade de abrir a escola o mais possível para as camadas mais desfavorecidas da população, revelando um posicionamento bastante diverso do que é adotado pela equipe dirigente da primeira escola analisada:

Então é aquela situação, tem muitas vezes, tem coisas que eu contornei, contornei por quê? Abraça o aluno, dê um carinho para ele. Tão brigando, maltratando ele por quê? Se você maltratar e brigar com ele você vai espantar ele da escola. Você vai, não é? Nós temos casos que é, como é que fala? Pra você é difícil você lidar com certos casos, porque determinados casos que esse aluno tem uma idade maior: dezesseis, dezessete anos e o mesmo se encontram hoje na 5ª série, na 6ª série, entendeu? Então na realidade ele tem uma deficiência tanto mental, quanto de educação, tanto de criança. E todo mundo bate. Você olha para ele, ele já está revoltado, você está entendendo? Então você tem que fazer o que? Tem que fazer alguma coisa dentro da instituição que envolva ele, que dê uma atividade pra ele. Nós estávamos em um projeto aqui, vamos supor o “Segundo Tempo”, aonde você podia trazer mais crianças de fora. Mas a gente não tem espaço! Nós estamos com as nossas salas hoje com 40, 45 alunos, que teria que ser no pau brabo 30 a 35 alunos, você tá entendendo? O ano passado nós tínhamos só de 5ª série sete turmas, sete turmas. Do colégio aqui de baixo veio tudo para cá. A gente quer atender sabe. Então, inclusive, eu conversei com a direção temos lá atrás que dá para se construir mais seis salas, você está entendendo? Nós temos 12 salas, se monta lá, nós vamos para 18 salas né? Então já atende muito mais.

Mas a equipe da escola vive constantemente com problemas com relação a falta de condições materiais e humanas para suprir a demanda. No início das atividades daquela instituição escolar, quando havia falta de muitos materiais necessários ao seu bom funcionamento, partiu-se de uma compreensão prévia de que esperar que o poder público supra tais necessidades é optar por ficar sem essas necessidades atendidas. A partir de então a equipe da escola passou a buscar formas de supri-las.

Mas isso não quer dizer que eles têm adesão à idéia de que o governo “não pode”, “não é capaz financeiramente” ou “não é obrigado a manter a escola”, mas sim que há um desalento por parte das pessoas envolvidas em esperar que o governo do Estado proporcione tudo o que a escola necessita e também uma sensação de impotência em conseguir se organizarem para reivindicar, a ponto que parece que eles abandonaram essa forma de luta. Um ex-professor relata que a equipe da Araucária pedia coisas para a escola em todo lugar que chegasse. Perguntado se na verdade eles não estão assumindo a função do governo de suprir o necessário para a manutenção da escola, ele responde:

Televisão, antena parabólica e o laboratório de física o governo deu no ato da entrega da escola. Nem sei se o Núcleo [refere-se ao NRE] mandou [mais] alguma coisa. Nós sabemos que para pedir alguma coisa para o Estado fica complicado. O Núcleo ajuda no possível. Agora, qual é o possível do Núcleo eu nunca procurei conversar com ninguém e nunca procurei nem saber se o Núcleo mandou alguma

coisa. O Estado, quando ele promete alguma coisa a gente fica no aguardo, mas como a gente é macaco velho, nós aprendemos que não é só esperando que você consegue alguma coisa. E nós procurávamos conversar com um, conversar com outro. Eu nunca esperei nada do Estado.

Tem coisas do Estado aqui? Tem, porque foram obrigados a mandar. Agora, apoio financeiro, vem aquilo que é pré-determinado pelo número de alunos e só. A gente conseguiu muito mais coisas fora do que através do próprio Núcleo.

Devo ressaltar que essa postura de buscar fontes outras de recursos para a escola pública, que não seja o próprio poder público (ainda que baseada em uma desesperança com relação à agilidade desse mesmo poder público em atender as necessidades da escola), é tão oportuna para a fase de reestruturação do capitalismo atual (no qual o Estado deve desobrigar-se o mais possível de suas despesas de caráter social, para orientar seus investimentos no auxílio à economia de mercado), quanto a postura de crença de que o poder público não consegue mais financiar um sistema social.

Pelo fato de ter boas relações pessoais com políticos e demais lideranças da cidade, e também pelo fato da comunidade da escola ser muito pobre, a direção, junto com a equipe de servidores da escola, tomou a iniciativa de tentar suprir as carências materiais da escola a partir de um esforço coordenado de visita a esses conhecidos políticos ou empresários. Portanto, um relato da forma como foram sendo supridas as necessidades da escola, pode ser esclarecedor para compreender o trabalho voluntário ali desenvolvido, sobretudo os que são respectivos às ações de Responsabilidade Social de Empresas (RSE).

É sabido que o governo do Paraná é o órgão que cria, constrói, autoriza, reconhece o funcionamento e também é o mantenedor dessa escola, assim como de toda a rede pública estadual dessa unidade da federação. Ocorre que, depois de autorizados e em funcionamento, a legislação exige que os cursos que a escola oferece sejam reconhecidos. Para tanto há a exigência de que haja equipamentos e bibliografia disponíveis e adequados aos níveis e modalidades de ensino para os quais a escola foi autorizada a funcionar. Quem exige isso é o poder público, que também é o mantenedor da escola. Ora, cabe então perguntar: se o governo do Estado é o mantenedor e é ele também quem define e faz cumprir as exigências para o processo de autorização e reconhecimento das escolas de educação básica no Paraná, não parece óbvio que tais equipamentos deveriam ser comprados, entregues e instalados na escola por conta dos recursos do Tesouro Estadual?

No entanto, não é isso que ocorre. Na imensa maioria dos casos, é a própria comunidade escolar que tem provido a escola de boa parte dos materiais e equipamentos exigidos pelo poder público no processo de reconhecimento de escolas da rede estadual. É como se um pai exigisse do filho, ainda estudante, que trouxesse dinheiro para ajudar no

sustento da casa, sabendo que o filho não possui quaisquer fontes formais de rendimento. Fazendo assim, esse pai obriga seu filho a desviar-se daquilo que seria seu propósito (o estudo), impelindo-o à transgressão de seus princípios, à prostituição. A direção de uma escola pública recém construída, a qual sua entidade mantenedora se esquivava de prover o necessário para seu funcionamento e reconhecimento legal, fica obrigada a desviar-se de sua função principal, que é pensar e garantir a execução com qualidade dos processos pedagógicos, para dedicar grande parte de seu tempo a promover captação de recursos financeiros e materiais, sob pena de ver os cursos ofertados não serem reconhecidos, ficando os alunos prejudicados.

O governo do Estado do Paraná quando constrói, cria e autoriza o funcionamento de uma escola, envia um conjunto de equipamentos necessários ao seu funcionamento (como carteiras, cadeiras, armários, mesas para professor, utensílios de cozinha). Porém, a escola necessita de outras coisas também importantes para seu bom funcionamento, que não são enviadas pelo Estado como cortinas, aparelhos de DVD, maior quantidade de computadores e maior quantidade e variedade de livros e materiais didático-pedagógicos.

Atualmente a direção da escola está às voltas com a busca do cumprimento de todas as exigências necessárias para o reconhecimento do Ensino Médio. Faltavam ainda alguns equipamentos e insumos dos laboratórios de biologia e química que foram supridos pelas ações de Responsabilidade Social de uma IES privada da cidade, ação essa que será melhor descrita posteriormente. A complementação do acervo bibliográfico tem sido suprida por meio de campanhas de doação de livros, que a diretora realizou e realiza constantemente junto a escolas e faculdades públicas e particulares e mesmo na comunidade em geral. As cortinas foram compradas com o dinheiro arrecadado proveniente da venda de alimentos típicos em uma barraquinha montada pela escola em uma festa junina anual realizada por uma grande empresa pública existente na cidade.

No caso da Escola Araucária ainda há o problema de que o prédio não foi construído com observância das exigências de segurança do Corpo de Bombeiros, e isso deve ser agora cumprido pela escola para o reconhecimento do Ensino Médio. Ou seja, o governo do Estado construiu uma escola há apenas seis anos, sem a observância de um conjunto de exigências legais procedentes e fundamentais, sobretudo para um prédio público. Agora, face à inexistência do envio de recursos financeiros público necessário para tal, a comunidade escolar acaba se obrigando a buscá-los, já que previda pela necessidade imediata, o descaso do governo e o risco dos alunos serem prejudicados pelo não reconhecimento dos cursos oferecidos.

A forma predominante de complementação do custeio das atividades da escola, que não são atendidas plenamente pelo poder público, se dá por meios privados, como na maioria das escolas da rede estadual. No entanto, esses recursos privados não são provenientes de “doações espontâneas” das famílias da comunidade escolar, mas da ajuda de empresas públicas ou privadas e da comunidade externa ao bairro. A conjunção da iniciativa da escola em ir até as empresas pedir ajuda, e o fato de que estas atualmente têm buscado exatamente instituições sociais que atendam os extratos mais pobres da população para estabelecer suas ações de Responsabilidade Social, fez com que nessa escola acabasse por se efetivar várias ações de RSE.

Uma última questão quanto às exigências para o reconhecimento do Ensino Médio é que a escola deva ter professores concursados em todas as áreas. Essa é uma típica exigência que só pode ser cumprida pelo poder público estadual. Ocorre que há ainda um agravante: a área que falta ser suprida na escola com docente concursado é a de Artes, na qual não há professores habilitados e concursados em quantidade suficiente à demanda da região, o que faz com que o NRE encaminhe para as escolas de sua jurisdição profissionais contratados temporariamente e sem a formação necessária. Mas essa é uma exigência que o próprio governo do Estado terá necessariamente de resolver, sob pena de o curso de Ensino Médio dessa e de outras escolas não serem jamais reconhecidos.

Fora a questão do professor de Artes, as demais necessidades anteriormente relatadas respectivas às exigências para o reconhecimento do Ensino Médio podem ser buscadas por meio de investimentos financeiros próprios da escola, mas há o complicador de que a comunidade do entorno daquela escola, que também compõe a comunidade escolar, é extremamente carente, não tendo capacidade financeira para “contribuir espontaneamente” com a escola para prover essas necessidades por meio de doações diretas, arrecadação em festas, bingos ou rifas, como ocorre em tantos outros estabelecimentos públicos de ensino no Brasil e particularmente na Escola Aquilino Soto, cuja descrição e análise foi realizada no início deste capítulo.

Porém, mesmo diante das necessidades de investimentos, a direção da escola é firmemente posicionada de modo contrário à cobrança dessas “contribuições espontâneas” dos pais de alunos e relata que sequer permite que vendedores entrem na escola para oferecer qualquer que seja o produto aos alunos, explicando que isso expõe ainda mais a situação de pobreza na qual eles vivem.

A diretora conta que realiza pouquíssimas festas e que a escola sobrevive com o que recebe do Fundo Rotativo que o Estado envia, e com o recurso do PDDE, que, segundo Sonia,

não têm regularidade.<sup>94</sup> A complementação daquilo que a escola necessita e o poder público estadual não envia, é feita por meio das doações das empresas que mantêm projetos de Responsabilidade Social na escola. Ela esclarece que as empresas não dão dinheiro para a escola, mas sim compram e entregam os materiais que a escola solicita. A esse respeito, ao tratar especificamente do projeto de RSE de certa instituição bancária com a escola, o Presidente da APMF afirma:

A gente não tem acesso a esse dinheiro, é o banco que administra. O banco compra, paga, notas vai tudo para eles. E a gente recebe doação, donativos. O qual fizeram doação de esportes, agasalhos, roupas, fizeram doação de futebol, redes, material esportivo, sabe? Computadores, eles doaram também, foi doado acho que oito computadores, um monte de coisas que só trouxe benefícios para a escola.

Uma forma ocasional de captação de recursos financeiros da escola é um bazar de roupas usadas realizado uma vez por ano, com as doações que recebem de seus próprios funcionários, das empresas que possuem projeto de Responsabilidade Social com a escola, e demais doadores individuais ou entidades. As roupas são vendidas por um preço máximo de dois reais a peça. Alguns funcionários da escola ficam no bazar durante seu horário de trabalho. Também a escola realiza eventualmente (uma ou duas vezes por ano) algumas festas como feijoada ou torneios de Futsal, envolvendo a comunidade externa à escola. São convidados políticos, autoridades, amigos, parentes, ex-professores e funcionários, e muitos destes acabam indo. A renda de uma das barraquinhas dessas festas é revertida a favor dos alunos formandos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para a confraternização de final de ano deles. Independente disso, a escola oferece gratuitamente a festa de formatura para esses mesmos alunos, que é custeada por meio de doações as mais diversas, que a equipe da escola arrecada na cidade, próximo ao final de cada ano letivo.

Porém, além da insuficiência material, a escola também tem insuficiência de funcionários, a qual supre em parte com trabalho voluntário, conforme passarei a demonstrar a seguir. Cabe apenas antes esclarecer que em minha chegada na escola fui muito bem recebida e não me foi pedido qualquer tipo de autorização para realizar a pesquisa.

---

<sup>94</sup> A diretora refere-se ao fato de que por vezes ocorre atraso pelo Governo Estadual do Paraná no repasse às escolas dos recursos referentes ao Fundo Rotativo e o repasse pelo Governo Federal do recursos do PDDE é anual, mas a época do ano em que esse repasse ocorre é bastante variável.

#### **4.5. Os voluntários e seus respectivos trabalhos na Escola Araucária.**

Em minha primeira visita à escola, a diretora relacionou as pessoas que considerava voluntários na escola. Essa relação incluía pessoas ligadas a uma instituição bancária privada, a uma faculdade privada e a uma empresa pública de economia mista, que mantêm projetos de Responsabilidade Social na escola. Também constou da relação de voluntários a presidente de uma ONG de promoção da cidadania que ofereceu cursos na escola, o Presidente da APMF, da Associação de Bairro, ex-alunos, servidores atuais e ex-professores. Relacionou também políticos (vereadores, candidatos a vereador e deputados) e algumas pessoas ocupantes de cargo público que eventualmente auxiliam a escola promovendo palestra ou alguma outra ajuda inerente ao cargo que ocupam, como, por exemplo, funcionários da Companhia Saneamento do Paraná (Sanepar), do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), etc.

A diretora demonstra que parte de uma compreensão de que são trabalhadores voluntários todos os que ajudam a escola de alguma maneira, o que faz com que ela trate estágio curricular ou o trabalho de políticos como se fosse trabalho voluntário. Para os fins desta pesquisa não entrevistei tais políticos por entender que seus respectivos trabalhos a favor da escola não são voluntários, mas inerente à função de ocupantes de cargo de interesse público, motivo pelo qual têm dever de ofício encaminhar ou atender demandas de instituições públicas, como é o caso da escola.

Existe a realização de aulas de reforço escolar no contra-turno, na forma de estágio curricular de acadêmicos do curso de graduação em matemática, vinculado à Universidade pública existente na cidade. Por se tratar de estágio curricular e não de trabalho voluntário, como alega a diretora, há inclusive a presença de professoras supervisoras de estágio que visitam regularmente a escola para acompanhar a atividade de seus orientandos. Sonia solicitou à essa mesma Universidade pública que oferecesse um curso de informática gratuito para os funcionários da escola. Ela conta que quando abriu as inscrições, os primeiros que se inscreveram foram as zeladoras e as merendeiras, mas que três professores também fizeram o curso nessa primeira turma, que teve dez vagas. Esse curso também não é fruto de trabalho voluntário, já que se configura como uma atividade de Extensão Universitária, constando em carga horária funcional contratada dos docentes envolvidos.

A escola também solicita e consegue muitas palestras gratuitas destinadas aos alunos, das mais diversas áreas, e a diretora também considera o trabalho desses profissionais como

uma atividade voluntária. São palestras de vereadores, de profissionais liberais falando sobre a carreira que exercem, do Sebrae sobre o tema “O pequeno empreendedor”, do serviço público de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, cursos sobre como cultivar plantas medicinais, etc. Apesar de reconhecer a importância do trabalho desses profissionais para a escola, optei por não realizar a entrevista com eles por dois motivos: primeiro porque invariavelmente são funcionários públicos e por isso fica muito difícil definir se essa atividade deve ser compreendida como componente da natureza de seus respectivos trabalhos ou não, se faz parte de sua jornada contratada ou não; segundo porque, utilizando o mesmo encaminhamento do estudo na Escola Aquilino Soto, dediquei-me à análise das atividades de trabalho voluntário que possuíam alguma continuidade na escola, excluindo da análise os trabalhos voluntários ocasionais e esporádicos, já que é mais provável que os voluntários que permanecem por algum tempo na escola dispõem de mais dados para enriquecer a pesquisa do que alguém que foi apenas uma ou duas vezes na escola. Aliás, levar em consideração as impressões de alguém que conheça muito pouco a realidade da escola pode até conduzir a pesquisa a equívocos.

Há trabalhos voluntários individuais que têm continuidade, como do presidente da APMF, de um ex-professor que continua ajudando a escola e de alunos que desempenham ou desempenharam a função de monitores. O tipo de trabalho voluntário que eles desenvolvem consiste na manutenção de uma relação de organicidade com a escola, já que, mesmo os que não possuem mais vínculo profissional ou estudantil com aquele estabelecimento de ensino, continuam freqüentando aquele espaço com certa regularidade, vindo às festas e vez por outra fazendo uma visita de cortesia. Em outros termos, pode-se denominar a atividade deles como um trabalho voluntário politicamente engajado com a causa da escola.

O maior volume de trabalho voluntário que tem continuidade na escola e que será descrito e analisado são iniciativas institucionais e ligadas a ações de Responsabilidade Social desenvolvidas de forma direta pela empresa. Há uma ONG que oferta cursos profissionalizantes para mães carentes e que se trata de ações de RSE desenvolvidas de forma indireta. Esta última é uma iniciativa de um conjunto de voluntários que são funcionários de uma mesma grande empresa pública e que se organizaram em uma associação com o objetivo de promoção da cidadania. Trata-se portanto de uma iniciativa do Terceiro Setor e se caracteriza como um ação indireta de Responsabilidade Social da empresa que emprega a todos os voluntários envolvidos e lhes fornece ajuda material e financeira.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> A respeito de ações de Responsabilidade Social desenvolvidas de forma direta ou indireta pela empresa, ver item 2.3 desta tese, mais especificamente na p. 69.

Sonia relatou que, contrariamente ao ocorrido na Aquilino Soto, na Escola Araucária houve poucas iniciativas de trabalho voluntário que descontinuaram, e estas eram todas oriundas de voluntários individuais. Ela conta também que não ocorreu de pessoas motivadas pelo projeto “Amigos da Escola” procurar a escola. Isso deve ter se dado pelo fato de que a Escola Araucária foi criada em 2002, quando o projeto da Rede Globo já existia há três anos e a euforia inicial produzida pela campanha já havia abrandado.

A diretora relata que cadastrou a escola no projeto “Amigos da Escola” logo que iniciou seu trabalho ali e que, com o passar do tempo, recebeu somente um kit de fascículos do projeto da Rede Globo de Televisão.<sup>96</sup> Ela conta que não se importou com a falta de resultados com o cadastramento no projeto, visto que houve bastante ajuda da sociedade, como decorrência da forma como ela e o restante da equipe da escola atuou e ainda atua.

Não percebi qualquer relação, influência ou iniciativa de trabalho voluntário realizado na escola que tenha motivações religiosas, como ocorreu na Escola Aquilino Soto. Na Escola Araucária as iniciativas de trabalho voluntário são absolutamente laicas. Vários entrevistados inclusive destacaram que o trabalho que desenvolvem e que pode ser realizado de forma voluntária deve ser desvinculado de política partidária e de religião.

No que diz respeito ao trabalho voluntário ocasional, funcionários da Universidade, da empresa de Água e Esgoto, do Sebrae, que tiveram em algum momento uma relação institucional com a escola, acabam por vezes se envolvendo para além de sua função estrita, ajudando a escola com a realização de palestras, de campanhas de doações ou de mobilizações políticas. E isso em função de um apelo e sensibilização da direção da escola a essas pessoas.

A diretora também cita uma outra grande empresa pública da cidade que fez doações de escrivaninhas, mesas, cadeiras e aparelhos de ar condicionado usados para a escola, que faz doações de mudas para a horta e que cede seus ônibus para transportar os alunos da escola para passeios nas dependências da empresa. Sem sombra de dúvida a empresa enquadra todas essas ações como sendo de Responsabilidade Social, porém são ações que não envolvem trabalho voluntário, mas sim ajuda material direta. Ao listar a atividade dessa empresa como trabalho voluntário, Sonia funde ou confunde a ajuda da empresa, que é voluntária, com o trabalho voluntário, que é objeto desta pesquisa, o qual envolve uma disponibilidade de tempo de pessoas no desenvolvimento de uma atividade social, de modo relativamente contínuo. Desse modo, não há como proceder a análise da atividade direta dessa empresa junto à escola, pois se limita ao envio de materiais ou à cessão de ônibus, não havendo trabalho voluntário

---

<sup>96</sup> Esse material é o mesmo recebido pela outra escola pesquisada, e seu conteúdo foi analisado no item 3.3 desta tese, sob o ponto de vista de qual natureza de participação da comunidade aquele material estimula.

direto de funcionários dessa empresa nessa ação. Cabe no entanto destacar que as pessoas envolvidas com a ONG de defesa da cidadania, cuja atividade na Escola Araucária será descrita, são todas funcionárias dessa grande empresa.

Feitas as considerações gerais acerca do trabalho voluntário realizado na Escola Araucária, passarei à descrição e análise de cada um daqueles que possui certa regularidade e continuidade.

#### **4.5.1- O trabalho voluntário politicamente engajado com a escola.**

Um ex-professor da escola, da área de Geografia, ao ser entrevistado e perguntado como era trabalhar na Escola Araucária, respondeu: “Os alunos daquela escola eram como pedras brutas que precisavam ser lapidadas.” O professor conta que veio para a Escola Araucária sem saber que era um bairro de desfavelamento, que optou pela escola porque era próximo da Universidade onde sua esposa iria trabalhar, após ter sido aprovada em um concurso público. Aquela região da cidade era a única que ele conhecia até o momento em que assumiu aulas no Bairro Novo.

Enquanto professor da escola fez parte do Conselho Escolar e da APMF, mas relata que a diretora considera seu trabalho voluntário porque ele também participava em festas da comunidade, se envolvia com os alunos, dos quais recebe cartas até hoje, levava em seu carro pessoas que porventura tivessem que ir para o hospital e a ambulância estivesse demorando a chegar. O ex-professor explica que as pessoas que vieram para aquela escola logo que ela foi aberta, dos quais alguns permanecem ali até hoje, abraçaram a causa do bairro e não só da escola. A respeito da natureza de seu trabalho a favor da escola, considera:

O que nós fazemos? O que nós chamamos de voluntariado? Nós estarmos, eu estar sei lá numa reunião com o Diretor Geral de uma grande empresa pública e virar para ele e falar assim:

\_ Olha, vai visitar a nossa escola lá. Lá está precisando de tanta coisa!

Ou encontrar com o prefeito em algum lugar e falar assim:

\_ Você conhece a escola do Bairro Novo?

\_ Ah conheço, já ouvi falar.

\_ Vai lá visitar a gente!

Isso para mim é mais voluntariado do que vir aqui e pegar uma bola e ficar batendo bola. [...]

E o trabalho voluntário é isso, não a necessidade de você botar uma camiseta lá e dizer que é amigo da escola, mas viajar 600 km e em vez de estar indo para a sua casa agora dormindo, estudando uma tese desta grossura, para mim ler do meu

orientador, estou aqui na escola, eu vim ver como é que está. Eu vim ver se mudou. Um monte de gente nova do Estado, era outro pessoal e não é o mesmo que estava aqui quando eu estava. Professores, tem três ou quatro que eu conhecia só, o resto tudo novo.

Quer dizer, essa coisa de vir aqui e perguntar:

\_ Está precisando de alguma coisa?

Sem aquela obrigatoriedade de realmente botar a camiseta “Amigos da Escola”, mostrar que eu sou voluntário, não! A gente faz o trabalho voluntário comendo pelas beiradas, não precisa ficar aparecendo. Eu abraçar um político e falar:

\_ Olha, você lembra que você foi lá pedir voto aquele ano e se encontrou com a gente? Que tal você dar uma forçinha lá agora?

Trabalho voluntário para mim é isso.

A respeito do “Amigos da Escola”, o ex-professor deixa claro que não reconhece sua influência na escola e não gosta do projeto, argumentando que muitas vezes acaba-se por colocar um voluntário para cobrir uma vaga que seria de um profissional. Ou seja, segundo seu entendimento, a natureza do trabalho voluntário estimulado pelo projeto “Amigos da Escola” pode contribuir para a substituição do trabalho formal pelo trabalho voluntário. Por isso, o trabalho voluntário que ele defende não está relacionado com o desenvolvimento de atividades pedagógicas diretamente com os alunos, tampouco com a ajuda material ou financeira direta à escola, mas com um trabalho de mobilização política em busca de suprir as necessidades da instituição.

Perguntado o que na escola pode ser feito com trabalho voluntário, ele responde que não se pode delegar poderes, dar responsabilidades de autoridade para o voluntário, porque ele não pode tomar decisões. Enfatiza também que todo trabalho voluntário é bem vindo, desde que não tenha cunho (interesse) político e religioso.

Com relação ao presidente da APMF, seu trabalho também está relacionado a uma mobilização a favor dos interesses da escola e não à ajuda material ou financeira direta. Ele começa sua entrevista relatando o trabalho de palestras paralelas com alunas e pais e mães de alunas, com o objetivo de reduzir o índice de gravidez indesejada na adolescência entre as meninas da escola. Relata que ocorreram nove casos no primeiro ano de funcionamento da escola, que foi havendo queda gradativa e que atualmente o índice de gravidez indesejada entre as alunas da escola é zero.

O Presidente da APMF reclama da estrutura insuficiente que o governo fornece para a manutenção das atividades da escola, demonstrando que não foi contaminado pela idéia neoliberal de que o poder publico não tem como suprir todas as necessidades sociais. Pelo contrário, protesta e faz duras críticas ao governo, exigindo que ele cumpra sua obrigação na manutenção da escola, argumentando que a quantidade de recursos investidos em educação é insuficiente:

Porque na realidade é o seguinte: hoje em dia na escola teria que ser cobrada a taxa do aluno. Não se cobra. A camiseta [do uniforme] é um valor simbólico, só para o colégio não ter que arcar, a Associação não tem verba suficiente disponível pra manter. Então veja bem, ela é nova [refere-se à APMF], e, independente disso, ela já tá fazendo muitas coisas nessa escola que não existia, no qual a Associação adquire e consegue. E ainda ela tem que adquirir todos esses materiais e daí apresentar, protocolar, aonde tem que entregar ao Estado a prestação de contas. E o certo, o que é adquirido pela Associação, ela tem que protocolar e voltar para o Estado aonde vai ser feita a tarjeta [do patrimônio] aqui e ser colada. Então é muito complicado. A gente pensa assim, o Estado fala: “é público”. Não! Isso daqui não é público. Para andar isso daqui tem que ter uma Associação idônea, tem que ter uma pessoa que venha chamar os pais, chamar os alunos, o pai tem que comprar o caderno, o livro, o lápis, a borracha. O governo faz a doação do livro, o qual tem que retornar porque é reciclável. E aquela história: se o meu aluno precisa, porque muitas vezes ele se encontra com dificuldades, e se depender do Estado a gente vai passar fome.

O Estado deixa muito a desejar. Só que no veículo de comunicação, no Estado, é tudo mil maravilha! Você assiste na televisão, é ótimo, você vê o homem falar!! Só que na realidade, não é o que ele fala. Então você tem que viver na pele para ver o que está acontecendo. Porque muitas vezes eu peguei minha caminhonete e fui lá no Ceasa [refere-se à Central de Abastecimento] pedir doação: tomate, cebola, batata, repolho, cenoura pra que? Pra fazer merenda. Eu fui buscar com a minha caminhoneta, sendo que o Estado não mandou a verba pra poder ter merenda, para poder dar para o aluno. [...]

Eu me deparei com um aluno que chegou e disse assim para mim: “ Olha seu João, se não fosse a merenda eu tava com fome, se não fosse o lanche da noite eu passava fome”. Então isso para mim dói porque quando eu vejo, porque então se eu pudesse fazer alguma coisa, brigar por aquilo, se eu pudesse muitas vezes escrever algum documento, onde eu tivesse poder de pôr o que acontece, porque é muito complicado, porque a coisa mais triste que tem é o ser humano passar fome, porque muitas vezes eu saio correr atrás das coisas, dar uma cesta básica porque eu sei, eu passei fome em minha vida. [...]

Quando eu fico triste é quando eu recebo a comunicação do governo, porque eles mandam para mim. Grandes coisas, a verba do aluno né, que vem para você dar é 70 centavos você está entendendo? Fala para mim, o que você faz com 70 centavos para assistir um aluno, heim? Aí você junta todos os alunos que você tem e dá 607 reais. Fala para mim o que você faz com 607 reais?

Também o presidente da APMF se indigna diante do grau de dificuldade que muitas pessoas têm para se manter na vida pelo fato de serem pobres, da falta de apoio público e mesmo do individualismo das pessoas e a partir disso relata a forma de trabalho na Escola Araucária:

Então o que eu vejo, o que a sociedade em si, o que ela exige? Ela em vez de dar um estímulo para aquela pessoa que tá lá, que quer levantar e não consegue. Não tem uma pessoa para chegar assim e falar, apoiar ela para deixar ela em pé.

Está entendendo o meu ponto de vista? O que eu quero chegar e falar para você é que se tem uma pessoa direcionada para as drogas, o cara fala: ô, esse não tem jeito, tem que matar, né? [...]

Aqui é o seguinte: se você está com dificuldade na sua casa, se o teu marido foi preso, eu não quero saber qual a razão porque foi preso. Você tem lá um filho ou dois filhos na sua casa e não tem alimentação, vem aqui para a escola. Eu não posso dar a cesta básica, eu tenho lá o cara que pode. Eu vou lá pego a cesta e trago para você, até você conseguir alguma coisa.

Ele fala também da necessidade dos professores se unirem para reivindicarem melhor remuneração e condições de trabalho. Inclusive demonstra compreender a educação como um processo que perpassa a vida toda, que supera a escola como simples espaço de instrução.

#### **4.5.2- Na falta de funcionários na escola e de atividades extra-classe para os alunos, o trabalho dos alunos monitores voluntários.**

No início do funcionamento das atividades da escola a diretora recrutou alguns alunos para trabalharem como monitores no contra-turno de seus respectivos horários de aula. Eles ajudavam no processo de preenchimento das fichas de cadastros dos alunos no período de matrículas e depois passaram a desenvolver na escola as mesmas funções de um funcionário, o Inspetor de Alunos: eles cuidavam da entrada e saída de pessoas pelo portão principal, que permanece trancado em horário de aulas; cuidavam dos alunos durante o intervalo de aulas; encaminhavam para a direção os que estivessem causando algum tipo de problema no pátio, na quadra de esportes e mesmo na sala de aula. Alguns monitores ficavam na biblioteca atendendo e orientando os alunos, na medida do possível. No horário do almoço a escola proporcionava a eles a refeição, e no tempo vago eles permaneciam na biblioteca fazendo tarefas, pesquisas ou leituras livres.

A diretora parece ter chamado alguns alunos para essa atividade por dois motivos principais: tirá-los da rua, ocupando-os dentro do ambiente escolar, e suprir, mesmo que precariamente, a falta de funcionários na escola, sobretudo logo que a escola foi aberta.

É claro que seria melhor ocupar esses alunos com atividades complementares à formação de sala de aula. Porém, como a escola ainda não oferecia naquele momento qualquer atividade dessa natureza, a única opção da diretora foi mantê-los dentro da escola como monitores. Ela considera a atividade desses alunos monitores como um trabalho voluntário que foi realizado a favor da escola. Um dos ex-monitores possui Síndrome de Dow e ajudou na escola desde que estavam sendo matriculados os primeiros alunos. Recentemente a convivência dele na escola tornou-se difícil porque passou a tomar decisões pela direção, sem consultá-la. Diante dessa situação a diretora pediu-lhe que interrompesse seu trabalho de monitor, o que foi um tanto desagradável. Mesmo assim, até hoje a escola mantém alunos

monitores, conforme os alunos manifestem interesse e haja atividades na escola que eles possam ajudar a realizar.

Um dos ex-monitores entrevistados trabalha no setor de reprografia de uma IES particular e o outro está cursando História nessa mesma faculdade. Os ex-monitores entrevistados admitem que, como monitores, melhoraram seus respectivos desempenho escolar e que nenhuma outra oportunidade lhes seria ofertada naquela ocasião, senão a rua. A respeito da iniciativa da diretora em mantê-los o dia todo na escola, um deles afirmou: “Acho que se eu tivesse na rua o tempo todo aqui, porque eu acho que praticamente eu estaria no meio das drogas.”

Eles são agradecidos à diretora, pois reconhecem que, graças à iniciativa dela de tirá-los da rua e, face à ausência de acompanhamento de seus familiares adultos para com seu cotidiano, suas vidas poderiam ter tomado outro rumo.

De modo geral o dia-a-dia dos alunos daquela escola é o seguinte: eles ficam sozinhos em casa e têm que se arrumar, se alimentar, fazer atividades escolares como tarefa de casa e irem para a escola por iniciativa própria. Como os familiares saem cedo e só chegam à noite, têm que confiar na palavra da própria criança ou adolescente ao ser questionado se foi para a escola ou não. Por ficarem sozinhos, faltam com facilidade às aulas sem que seus familiares saibam. Para verificar se seu filho está freqüentando normalmente as aulas, geralmente é preciso que a mãe falte um dia no trabalho para ir à escola conversar com os professores ou com a diretora. Ocorre que faltar ao trabalho representa a perda da remuneração daquele dia, já que a maioria trabalha na economia informal.

A diretora conta que se depender da vontade dos alunos, eles passam o dia todo dentro da escola e que ela sabe que isso seria bom para eles, mas não há espaço físico ou estrutura material e de recursos humanos suficiente para tanto. Sendo assim, a prioridade da diretora para destinação das ajudas que por ventura a escola possa receber de fundos públicos ou privados é a oferta de atividades extra-classe em contra turno para os alunos. Quase a metade dos alunos da escola já está envolvida em atividades dessa natureza, e boa parte por meio de programas de RSE, que serão descritos a seguir, e que proporcionam aos alunos atendidos quase que uma condição de escola de tempo integral, já que no contra-turno escolar recebem atividades de formação complementar, cultural e esportiva, nas quais há material, professor e inclusive alimentação. Porém, a diretora sabe que tudo isso ainda é pouco diante da necessidade daquela comunidade e sonha em montar um grupo de teatro na escola, que haja aulas de outras modalidades esportivas, mais palestras variadas e mais cursos

profissionalizantes. Existe uma companhia de teatro popular na cidade que vez por outra promove atividades com e para os alunos da Escola Araucária.

#### **4.5.3- As ações de RSE**

##### **4.5.3.1- As ações de Responsabilidade Social do banco privado e o trabalho voluntário de seus funcionários: ajuda material e financeira para atenuar a tensão social nos bolsões de miséria.**

Diversos bancos privados no Brasil iniciaram e mantêm nos últimos anos projetos de Responsabilidade Social. A agência de um desses bancos, localizada na cidade onde realizei a pesquisa de campo, definiu a Escola Araucária como entidade beneficiária de seu projeto. A entrevista com o gerente dessa agência bancária não pôde ser gravada, pois ele alegou que isso só seria possível mediante uma autorização da Direção Geral do banco. Avaliei que cumprir essa exigência seria muito difícil, e, sabendo que não poderia gravar a entrevista, fiz anotações durante a fala do gerente, que serão relatadas a seguir.

Inicialmente expliquei ao gerente o objeto de minha pesquisa e quando comentei compreender que existe uma relação entre o trabalho voluntário, o trabalho remunerado e a responsabilidade social da empresa, o gerente afirmou que, de fato, desenvolver uma atividade voluntária de caráter social atualmente pode ser decisivo para a pessoa conseguir emprego.

O gerente explicou o projeto de responsabilidade social do banco, no qual três agências da Regional Sul foram definidas por adesão voluntária de seus gerentes para auxiliar escolas carentes. A partir daí cada agência escolheria qual instituição escolar iria atender em sua cidade sede, dentro do critério de maior carência econômica da comunidade atendida. Coincidentemente, nessa mesma época uma professora da Escola Araucária que era correntista daquela agência bancária falou com o gerente que a escola estava necessitando de muitas coisas e aceitava todo tipo de ajuda. Considerando que o Bairro Novo é sabidamente uma comunidade carente, o gerente compreendeu que aquela escola se encaixava no perfil

que ele procurava. Assim, contatou a direção da escola, fez-lhe uma visita, apresentou a proposta de Responsabilidade Social do banco, que foi imediatamente aceita pela diretora.

O gerente relatou que o banco tem como princípio que a entidade beneficiada é que deve elencar suas necessidades, cabendo à equipe do banco verificar em quais dessas necessidades poderá contribuir. Assim, logo que a escola aceitou o projeto de ajuda do banco, recebeu a solicitação para que enunciasse suas necessidades. A escola definiu que carecia de computadores para ampliar o laboratório de informática, que necessitava da execução da cobertura da quadra de esportes, mas que também precisava propiciar atividades esportivas e culturais para seus alunos.

A direção geral do banco doou uma camisa autografada por Bernardinho<sup>97</sup> e os funcionários da agência da cidade fizeram e venderam uma rifa, na qual foram arrecadados dez mil reais. Com esse dinheiro foram comprados materiais esportivos para a escola<sup>98</sup>, os quais foram entregues em um dia de confraternização, quando ocorreu um torneio de Futsal entre alunos, funcionários do banco e da escola.

A Associação local dos funcionários do banco contratou um instrutor de Futsal com formação em educação física, que dá aulas na escola aos sábados pela manhã. São 23 alunos envolvidos. A escola não atende em nada pela responsabilidade trabalhista desse professor, visto que seu contrato é com a Associação local de funcionários do banco. A escola apenas atesta a frequência do professor e a envia para o funcionário definido pelo banco para acompanhar as atividades do professor. Em nenhum caso os funcionários do banco entregam dinheiro para a escola. Sempre eles compram ou conseguem doações dos materiais ou equipamentos necessários e procedem a entrega para a escola.

Ainda no início do trabalho do banco junto à Escola Araucária, foram doadas de 30 a 40 cestas básicas para famílias carentes do bairro, que tinham filhos matriculados na escola. Os funcionários do banco fizeram a entrega das cestas básicas nas casas e o gerente relata que muitos desses funcionários nunca tinham tido tal contato com a pobreza. Isso foi chocante e motivador para alguns funcionários e deprimente para outros. Segundo o relato do gerente, o objetivo dessa entrega pelos funcionários nas casas é provocar aproximações entre o banco, na figura de seus funcionários, com a realidade social vivida no Brasil.

No ano de 2006 as despesas com a festa da formatura dos alunos da Escola Araucária foram custeadas pelos funcionários do banco, que venderam uma rifa para levantar a quantia

---

<sup>97</sup> Técnico da seleção brasileira de vôlei masculino.

<sup>98</sup> Foram comprados e doados para a escola na ocasião: saco de pancadas, tabuleiros de jogos de mesa, duas mesas de ping-pong, bolas de todas as modalidades, redes, colchonetes para atividades físicas.

necessária. Os funcionários também arrecadam agasalhos novos e usados que são entregues na escola, e que são vendidos no bazar da escola que, em geral, ocorre uma vez por ano. A pedido da agência que mantém o projeto na escola, a direção central do banco doou oito computadores usados, disponíveis em função da renovação constante de equipamentos que o banco realiza. Esses equipamentos foram instalados na escola, somados aos 20 computadores que foram enviados pelo Governo do Estado.

O gerente afirma que o banco preserva valores que se desdobram em critérios de condução do trabalho, inclusive para a escolha e aceitação de clientes. Por exemplo, ele alega que o banco evita negócios com madeireiras que trabalham de forma ilícita ou predatória, enfim clientes que trabalham de maneira ambientalmente ou socialmente incorretas.

Durante a conversa com o gerente ficou clara sua concepção de que o governo não faz a sua parte e que é preciso desenvolver uma cultura de envolvimento das pessoas com os problemas sociais. Demonstrou uma perspectiva elitista, paternalista e assistencialista com relação à população carente, à medida que seus argumentos demonstraram que ele acredita que as diferenças sociais têm origem nas diferenças entre as pessoas e não na forma de organização da sociedade atual, que permite a acumulação privada dos bens para alguns, à custa do empobrecimento da maioria. Segundo sua forma de pensamento, algumas pessoas conseguem por si construir as condições para sair da situação de exclusão social na qual porventura possam se encontrar, outras precisam de ajuda até para continuar sobrevivendo.

Em 2005, depois de cerca de três anos que o banco já mantinha o projeto com a escola, houve uma reunião em Curitiba, na sede estadual da instituição financeira, com a respectiva direção Regional Sul de Responsabilidade Social, os diretores e um representante da comunidade de cada uma das escolas atendidas pelo projeto do banco, que custeou as despesas da viagem, por via aérea. Nessa reunião foi pedido que as escolas definissem seus grandes, pequenos e médios sonhos. Os representantes da Escola Araucária definiram naquele momento a cobertura da quadra de esportes como grande sonho, a instalação de ar condicionado nas salas de aula como médio sonho e a instalação de som ambiente na escola como pequeno sonho.

A diretoria de RSE do banco abre anualmente um prazo para inscrição de projetos de iniciativa das agências que desenvolvem ações sociais e as propostas vencedoras recebem o recurso financeiro solicitado para o desenvolvimento das atividades propostas. Em 2007 a agência que atende a Escola Araucária conseguiu aprovar um projeto para comprar um equipamento de multimídia e de som-ambiente para a escola. Ficou tratado que a contrapartida da escola seria o pagamento das despesas com a instalação do som-ambiente.

Para levantar esse recurso foi realizada na escola uma feijoada em um domingo de inverno. Vieram muitos convidados de fora do bairro, ex-professores e os funcionários do banco. Houve um torneio de Futsal para o qual havia a obrigatoriedade de pagar uma taxa de inscrição por time, dinheiro esse também revertido para a escola. Com esse evento foi arrecadado cerca de três mil reais.

O gerente da agência bancária alega dificuldade em articular as necessidades da escola com a possibilidade do banco. Declara que falta iniciativa da escola, que a escola espera tudo do banco, e que, além da ajuda financeira, a equipe da agência poderia oferecer palestras, cursos, professor para informática, mas que isso dependeria do pedido da escola. Por sua vez, a direção da escola relata que algumas iniciativas dos funcionários do banco são abruptas, tomadas unilateralmente, sem consulta prévia, exemplificando que de vez em quando eles ligam pedindo com urgência uma relação de beneficiários para a doação de cestas básicas. Porém, a diretora não vê nisso um problema, e conta que já mantém uma relação constantemente atualizada das famílias mais carentes que têm filhos na escola.

Ao ser perguntado à diretora se o banco se beneficia ou se apropria do projeto desenvolvido junto a escola, convertendo em imagem positiva de empresa socialmente responsável, ela afirma que não. No entanto, visitando o site do banco pude perceber que o projeto com escolas públicas carentes está lá descrito, caracterizado em termos nacionais e bem divulgado. O banco criou um Instituto que coordena suas ações de RSE, proporciona visibilidade a essas atividades, propõe e articula ações nacionalmente.

O banco se utiliza das ações de responsabilidade social que desenvolve para convertê-las em imagem de credibilidade e respeito para a empresa, diferente do que pensa a diretora. Ocorre que ela não percebe isso porque o banco não faz ações de propaganda no local da ação social: não coloca faixas ou placas na frente ou próximo à escola, nem mesmo em dias de festas. Isso provavelmente porque a população alvo a ser atingida pela propaganda do banco difere da população atendida pelas ações de ajuda. O baixíssimo poder aquisitivo da população assistida não possibilita a condição de cliente de uma instituição financeira e, uma empresa, ao desenvolver a visibilidade de ações de responsabilidade social, pretende atingir seus atuais e potenciais clientes. Por isso o banco divulga suas ações de responsabilidade social pelo seu site e em suas propagandas compradas na mídia e não no próprio ambiente assistido. A diretora relata que quando vem para a cidade algum diretor do banco, o gerente da agência o traz para conhecer a escola.

O gerente do banco, como os demais entrevistados anteriormente, não percebe a eficácia da atuação do projeto “Amigos da Escola” e não reconhece em tal projeto qualquer

influência nas ações de responsabilidade social que os funcionários da agência bancária dirigida por ele desenvolvem.

#### **4.5.3.2- As atividades de Responsabilidade Social da Empresa Pública de Economia Mista e o trabalho voluntário de seus funcionários: abrir os portões antes que sejam derrubados.**

Segundo o site da empresa e dados da entrevista com José, um funcionário que é “mobilizador” para trabalhos sociais, as ações dessa empresa pública de economia mista começaram em 1992, na campanha “Ação da Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida”, liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, que primeiramente buscou apoio das empresas estatais. Nessa época, relata o funcionário, pretendia-se criar um método para ajudar a acabar com a fome e a miséria no país.

Em 1994 foi criado o Comitê das Entidades de Combate a Fome e pela Vida (Coep), o qual essa empresa integrou e faz parte até hoje. Havia um Comitê Nacional e depois foram criados Comitês Estaduais e alguns Comitês Municipais. Nessa cidade onde foi realizada a pesquisa, o Comitê Municipal está ativo e funciona com 19 entidades. Há alguns anos a empresa criou uma diretoria nacional só para a área de Responsabilidade Social, ligada diretamente à presidência. Fora da sede existem departamentos, aos quais estão vinculados os “mobilizadores”, como é o caso de José e de mais 20 funcionários voluntários na sede da empresa na cidade da pesquisa.

O “mobilizador” José relata que na época da campanha da Ação da Cidadania Contra a Fome, cada funcionário da empresa doava uma quantidade em efetivo e o Comitê local comprava cestas básicas de alimentos. Hoje há diversos projetos em desenvolvimento, alguns custeados pela empresa, outros pela iniciativa própria dos funcionários voluntários. Igualmente à instituição bancária que realiza ações de RSE na Escola Araucária e que foi analisada anteriormente, a direção geral dessa empresa pública de economia mista abre anualmente um concurso de projetos, no qual um grupo de funcionários mobilizadores propõe a ação a ser realizada a favor de uma comunidade carente previamente definida e os custos dessa ação. Se aprovado o projeto, há o repasse pela empresa dos recursos, na periodicidade solicitada. José deixa claro que desde o tempo da campanha do Betinho, as ações de

voluntariado dele e de seus colegas, assim como da empresa, são totalmente desvinculadas de religião ou de política.

Um dos projetos da empresa destinado aos alunos da Escola Araucária é o “Divertindo e aprendendo”. São atendidos 120 meninos e meninas de até 14 anos, dos quais a metade vai de manhã para a empresa e metade à tarde, três vezes por semana. Esse projeto tem parceria com a Prefeitura Municipal, que paga o instrutor e o lanche para o instrutor e para as crianças. A empresa fornece o material, o espaço para as atividades e o ônibus para transportar a todos do portão da empresa para dentro, a partir de onde é proibido transitar à pé. Entre as atividades educativas, lúdicas, recreativas e esportivas desenvolvidas, os alunos jogam futebol de campo, futsal e participam dos ensaios do “Coral de Cantores Mirins”. O funcionário voluntário relata que, com o passar de algum tempo, é perceptível que algumas crianças começam a se destacar na música, outras no esporte.

A empresa exige que as crianças tenham frequência regular na escola para se manterem no projeto. Para que haja esse controle, a escola encaminha mensalmente para a empresa a frequência escolar desses alunos. A demanda de alunos que pretende participar dessas atividades é muito maior do que o número de vagas ofertadas, mas a empresa afirma que não possui estrutura para ampliar o projeto.

O próximo projeto que já foi aprovado pelo concurso anual da área de RSE da empresa oferecerá para a escola um conjunto de cursos, cuja definição contemplou a consulta às ansiedades e necessidades dos próprios alunos. Nessa etapa, os cursos passarão a ser ofertados na própria escola e agora também para os alunos acima de 14 anos, que cursam o EJA noturno ou o Ensino Médio diurno. Por serem direcionados a adultos, alguns cursos escolhidos são técnico-profissionalizantes, como é o caso do curso de garçom e de informática. Haverá também curso de dança de rua, capoeira, pintura e trabalhos manuais. A escola também já pediu aos funcionários da empresa auxílio no que diz respeito à doação de livros e ajuda na ampliação do laboratório de informática, para o que a equipe de “mobilizadores” que responde pela trabalho de RSE da empresa já acenou positivamente.

Há projetos dessa empresa com outras comunidades. A escolha da entidade ou comunidade a ser assistida depende de alguma pessoa ou grupo que lhes tenha solicitado ajuda, ou de que algum “mobilizador” tenha conhecimento de alguma comunidade ou entidade a ser socorrida. No caso da Escola Araucária a escolha foi pelo critério de carência, aliado à proximidade geográfica do Bairro Novo com a empresa, que fazem divisa. Questionado sobre os motivos das empresas atualmente estarem na maioria envolvidas com ações de Responsabilidade Social, o funcionário voluntário responde:

Eu acho que as empresas hoje não conseguem mais viver sem isso. Eu acho que a empresa tem dois lados. Tem um lado que surte um efeito muito bom. Por exemplo, aqui para nós: **nós não podemos deixar de trabalhar com a situação que jogaram para a gente, do lado da gente.** O que que a empresa ganha com isso? A gente é sabe, é lógico, nesse meio tem pessoa boa e tem pessoa ruim. **A gente vê que se a gente não conviver com eles, a gente paga um preço maior.** E nem todos merecem ser tachado de bandido. Se a gente der oportunidades pra eles, eles já sabem que o espaço deles é só aquilo. Mesmo numa situação melhor deles, fala ó: a pessoa paga para ficar melhor. (grifo meu)

**Se fosse o contrário, se toda vez que acontecesse alguma coisa a gente chamasse a polícia para.... então não seria por aí.** Por outro lado, a empresa ganha bastante na parte de..., porque ela tem que fazer isso daí, hoje ela tem que fazer. E desperta, a cada dia o pessoal que tem uma mentalidade diferente, achando que é um problema dos Estados, eles começam a ver que é do Estado, mas que ele pode fazer alguma coisa. Então ele faz vendo pelo lado da empresa, todo mundo na empresa está fazendo, está indo daquele lado né?

A empresa fixou-se naquele lugar antes do loteamento popular do Bairro Novo, por isso, o voluntário se refere à “situação que jogaram para a gente, do lado da gente”. Diante da constatação de que “se a gente não viver com eles, a gente paga um preço maior” (referindo-se aos vizinhos pobres, sem estrutura social e sem trabalho, que a Prefeitura fixou ao lado da empresa), parece que a decisão estratégica da companhia de “abrir os portões” para a comunidade ao invés de levantá-los ainda mais, é uma decisão cujo determinante é de segurança e de sobrevivência da empresa. No limite, pode-se dizer que o determinante é portanto de ordem econômica.

A respeito das iniciativas da empresa a favor do desenvolvimento de trabalho voluntário, José afirma que não acontece qualquer represália ou penalidade financeira imediata com o funcionário que não participar, mas que, de alguma forma, a empresa cobra: “Não, hoje pra nós percebe bastante, a própria empresa mesmo hoje coloca no plano de carreira, não financeiro, que dá diferença no financeiro. Mas ela te coloca de cobranças, se o cara participa, se não participa, de alguma forma ela vai te cobrar né.”

Não há liberação de tempo de trabalho para fazer atividade social voluntária, mas, se houver algum compromisso, alguma reunião em horário de expediente, a empresa libera os funcionários envolvidos, fornece carro e motorista. Também há cursos sobre Responsabilidade Social que a empresa proporciona aos seus funcionários.

O funcionário voluntário entrevistado afirma que a empresa não se apropria dos resultados desses trabalhos sociais para favorecer sua imagem. Porém, ele mesmo lembra que o “Coral de Cantores Mirins” se apresenta em todos os eventos da empresa e que todas as ações aparecem em seu Balanço Social Anual. Recorda também que são divulgadas as ações sociais da empresa em matérias na revista interna mensal, no meio eletrônico interno da

empresa, em seu Anuário. Os projetos aprovados no concurso que a empresa promove são amplamente divulgados em seu site. José também admite que os funcionários se envolvem mais com a empresa ao perceberem que ela demonstra ter compromissos sociais.

Ele tem a percepção de que por mais que ele e o grupo de colegas de trabalho que realizam atividades voluntárias, desenvolvam ações sociais, sempre é insuficiente:

No início foi assim né, todo mundo queria fazer, ia revolucionar o país. Olha, nós vamos criar tudo isso! Mas depois as pessoas começam a ver que não é aquilo. Se ela não se dedicar ela não consegue nada, entendeu? Então é difícil. Você dá uma cesta básica hoje para uma família, amanhã ela precisa novamente. E a gente percebe que eles não querem só ganhar, eles querem poder comprar. Porque você, quando você vai comprar uma cesta básica, você dá o que você compra lá. Mas muitas vezes não é a necessidade deles. Às vezes não precisa tudo aquilo. Às vezes precisa um pouco diferente. O básico deles não é o básico da gente.

Então as pessoas se iludem bastante [e se perguntam:] “Então eu não vou resolver a situação deles?” Não, não vai. Mas com certeza vai ajudar bastante.

Questionado acerca do fato de que não existe mais emprego para todos e da sensação de que, apesar de todo o esforço, a pobreza é crescente, ele responde:

A gente vê que não tem condições de resolver isso aí não. Mas alguma parte a gente tem que fazer. Se não pode fazer pra mil, mas pode fazer pra cem, estamos fazendo a nossa parte né. Eu tinha que fazer pra mais. Nós vamos tentar aumentar ou diversificar pra outras áreas. Fazer um trabalho assim diferente para os jovens, para as mães. Dentro do espaço deles, sem tirar o espaço deles e dentro do que eles querem. Nada imposto.

Questionado se os voluntários não acabam assumindo responsabilidades do governo, que arrecada para isso, ele admite que sim, mas considera que “se for esperar o governo, é muito falho. As pessoas são muito enganadas na hora de votar. Eles prometem muito e não cumprem.”

Demonstra-se aqui, como no caso das ações de RSE da instituição bancária na Escola Araucária anteriormente analisada, mais uma manifestação do movimento forçado de solidariedade de quem ainda tem emprego para quem não mais o tem e nem tem perspectiva de voltar a tê-lo. Os funcionários de uma grande empresa pública de economia mista auxiliam com trabalho, dinheiro, alimentos, cursos, enfim o que for possível e imaginável para produzir um sustento mínimo para as famílias alijadas da sociedade do emprego, em sua fase atual de reestruturação denominada “acumulação flexível”, na qual milhões de postos de trabalho são necessariamente eliminados para que se possa manter a sustentabilidade do modo de produção capitalista. Dito em outros termos, os que ainda permanecem empregados são impelidos a contribuir para manter no limite da suportabilidade a sobrevivência dos excluídos da sociedade

capitalista, em seu processo de mutação de sociedade do emprego para sociedade “flexível”. E isso fica ainda mais claro quando se ultrapassa as ações desses funcionários da empresa pública de economia mista do âmbito apenas da escola e se passa para as ações deles em outras áreas.

José relata um projeto aprovado e custeado pela empresa denominado “Luzes do horizonte”, que atende quase cem mães do bairro, com cursos gratuitos de corte e costura e de fabricação de fraldas, cujo objetivo é a redução das despesas e melhoria da renda das famílias. Um outro projeto é o “Pelotão Futura Geração”, que é realizado em parceria com o Rotary Clube e com o Batalhão de Infantaria Motorizada do Exército. São 30 meninos atendidos, dos quais os funcionários dessa empresa mantêm dez. Os meninos ficam no batalhão o dia todo, de segunda a sexta-feira, onde há instrutores de informática e uma equipe de pessoas ligadas à igreja que desenvolve atividades com eles. A família de cada menino que participa do projeto tem direito a receber uma cesta básica por mês. Como as vagas são insuficientes, há uma seleção para a escolha de quem entrará no projeto: o critério é o de pobreza e o de obrigatoriedade em freqüentar a escola à noite. O grupo coordenador do projeto faz visitas regulares nas casas dos meninos participantes, compra remédio ou promove outras formas de ajuda material que as famílias porventura necessitem.

Mesmo reconhecendo o esforço e a boa vontade desses voluntários, a pergunta que não quer calar é: como fica a situação das famílias, das crianças ou adolescentes não tão menos pobres e que não conseguem vagas nesses projetos?! A lógica dos serviços sociais promovidos por meio de voluntariado retira a oferta desses serviços como direito universal do cidadão e obrigação do poder público e coloca-os no campo da ajuda, da solidariedade, da caridade. Essa refilantropização dos serviços sociais destrói o princípio da igualdade de direitos. E isso ocorre em um momento histórico no qual o homem já desenvolveu forças produtivas e condições materiais suficientes para eliminar a fome e a pobreza no planeta. Portanto, contentar-se com o insuficiente objetivo de buscar reduzir a pobreza no limite da suportabilidade representa “um objetivo pouco ambicioso”, nas palavras de Paro (2007), assim como representa exatamente a crise de “esclarecimento” do homem, no sentido que Adorno (1985) imprime a essa expressão, tomando-a originalmente de Kant. (1974)

E o mais intrigante é que esses voluntários acreditam que estão contribuindo para reduzir o quadro de desigualdade social no mundo, estando com os olhos vendados para o fato de que a sociedade capitalista produz pobreza em uma proporção muito maior do que o alcance e o esforço de suas abnegadas ações sociais voluntárias!!

Contribui para essa cegueira, para essa sensação de que “o mundo vai melhorar se cada um fizer a sua parte” (que nada mais é do que a alienação, o fetiche produzido pela forma como se estabelecem as relações sociais na sociedade capitalista), o fato de que alguns raros excluídos logram melhorar sua condição de vida a partir da ação imediata de ajuda. Por exemplo, dentre a imensa população do Bairro Novo, dois ou três conseguem se inserir no trabalho terceirizado dessa empresa pública de economia mista que lá desenvolve ações de RSE, como relata o próprio José: “Existe já funcionário das empresas terceirizadas na empresa que são do bairro, que começou nos serviços gerais e hoje está na manutenção. O cara não é da empresa, é terceirizado, mas o cara está no céu hoje.”

É óbvio que tais funcionários têm muito menos direitos sociais do que os funcionários regulares da empresa e José também percebe que os funcionários terceirizados são mais envolvidos e se oferecem mais para ajudar nos projetos de trabalho voluntário. Isso pode se explicar pelo fato de que, sendo funcionários terceirizados, tais pessoas não possuem estabilidade no emprego. Nesse contexto, oferecer-se para ajudar nos projetos externos da empresa pode ser uma das formas de procurar manter o próprio emprego, agradando aqueles funcionários estáveis que possam ter poder acerca da manutenção ou interrupção de seus contratos de trabalho terceirizado.

Perguntado o que José pensa a respeito do projeto “Amigos da Escola”, sua resposta foi muito parecida com a de todos os demais entrevistados: “Eu acho que tudo que é bem vindo é bem aceito. Mas acho que não tem retorno assim, acho que não chega para todos. Eu acho que é bastante propaganda isso aí.” Ainda como todos os demais entrevistados, ele também não considera que o projeto da Rede Globo tenha qualquer influência sobre seu trabalho voluntário ou de seus colegas de empresa.

Acerca da questão da necessidade ou não de formação para desenvolver trabalho voluntário e se todos podem ser voluntários, José responde que sim, que todo mundo pode ser voluntário, mas cada um na sua função. Conta o caso do projeto no qual eles desenvolvem e mantêm hortas comunitárias em vários colégios, dentre eles a Escola Araucária<sup>99</sup>: “Nós pegamos a muda e levamos na escola. O que sobra [da produção da horta] as crianças podem levar pra casa. O cara que faz isso adora.” Ele explica que os voluntários da empresa ajudam naquilo que têm formação e conhecimento e que há necessidade de colocar a pessoa certa no lugar certo.

---

<sup>99</sup> A empresa fornece sementes ou mudas conforme o caso, adubo, trator para preparar a terra e assistência técnica.

#### **4.5.3.3- A Responsabilidade Social de uma IES privada, a partir da utilização do trabalho voluntário de professores e alunos: baixo custo e alto retorno em marketing social.**

A iniciativa de trabalho voluntário a seguir relatada faz parte do conjunto de ações de Responsabilidade Social de uma IES privada da cidade, que, coincidentemente, é a mesma na qual estudava o casal de acadêmicos de Serviço Social que desenvolvia atividades preventivas de evasão escolar na Escola Aquilino Soto, em troca de um desconto de 20% no pagamento da mensalidade de seus respectivos cursos de graduação.

Na Escola Araucária tudo começou por iniciativa da professora Célia, da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas dessa faculdade privada, que optou por levar seus alunos para conhecer uma escola pública, que acabou sendo a Escola Araucária porque é a mais próxima da faculdade. A professora e seus alunos perceberam que a escola possuía alguns materiais de laboratório, mas estavam ainda empacotados porque ninguém lá sabia usá-los. Também era necessário montar alguns equipamentos que a escola recebeu desmontados e ninguém na escola sabia montá-los. Além disso, havia um bom número de materiais que a escola ainda não possuía e que eram necessários para um bom trabalho dos professores de biologia, física e química.

Considerando que a equipe da escola estava montando o processo de reconhecimento do Ensino Médio, já se sabia que era necessário colocar os laboratórios em perfeita condição de funcionamento. A partir dessa necessidade declarada pelos membros da escola, os acadêmicos da faculdade particular ajudaram professores e alunos da Escola Araucária, ensinando a confeccionar materiais de laboratório alternativos para o ensino de ciências, com uso de produtos recicláveis, que podem, segundo relato da professora Célia, substituir muitas coisas compradas e caras. Os acadêmicos também pediram e conseguiram da comunidade externa à escola, doações de materiais para o laboratório. Por final, os utensílios para o laboratório que não havia na escola e que não puderam ser confeccionados e nem se tinha conseguido doações, a IES privada a qual os acadêmicos e a professora são vinculados, comprou e doou-os para a Escola Araucária.

Célia afirma que a escola possui hoje o Laboratório de Biologia completo, mas ressalta que, se há troca de professores, a instituição escolar pode sempre se defrontar com o

problema de o novo professor não saber utilizar os recursos didáticos ali disponíveis. Na época da montagem do laboratório Célia e os acadêmicos organizaram algumas aulas naquele espaço exatamente para demonstrar como se usa o material que lá está. Os acadêmicos também desenvolveram um projeto de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem nas áreas de ciências, leitura e escrita, articulando o ensino de língua portuguesa com o de biologia.

A professora de Estágio afirma que as atividades que os acadêmicos desenvolveram na Escola Araucária foram inicialmente de estágio supervisionado, mas os alunos acabaram se envolvendo com a escola e a atividade se expandiu para uma espécie de mutirão. Por haver extrapolado a exigência de carga horária do estágio é que a professora afirma que tais atividades se caracterizam como trabalho voluntário. Além disso, a atividade deles foi além do exercício de observação e regência de classe, típico dos estágios supervisionados de graduação, passando para uma interação com a escola, incluindo ajuda material e de formação.

A partir da experiência naquela escola, a professora relata que o projeto se espalhou pela cidade. Agora todo ano a faculdade adota uma escola para equipar o laboratório do ensino de biologia, dar uma assessoria para os professores e algumas aulas teórico-práticas para os alunos. Porém, Célia percebe que o sistema estadual de educação deve promover formação continuada adequada aos professores.

A professora alega que seu trabalho também é voluntário, porque, como os alunos, as atividades dela na Escola Araucária extrapolaram sua obrigação funcional de professora de Estágio, assim como sua carga horária contratada. Isto é fato. No entanto, em face da conjuntura da concorrência de mercado atual, na qual há um excesso de força de trabalho qualificada para a docência no ensino superior, havendo já docentes com doutorado desempregados, passa a ser necessário ao professor que ainda permanece contratado promover a visibilidade de seu trabalho social, como forma de apresentar vantagens ao contratante em manter o seu emprego (do professor).

Ou seja, na conjuntura atual, tanto a instituição quanto os professores por ela contratados buscam promover a visibilidade do trabalho denominado de Responsabilidade Social: a empresa necessita projetar sua imagem positiva para a sociedade para garantir uma vantagem diante da concorrência; por sua vez, os professores, por não terem estabilidade em seu emprego e mediante a pressão decorrente do número crescente de profissionais titulados e desempregados possivelmente dispostos a assumir seu posto de trabalho por um salário menor do que o que lhe está sendo pago, são impelidos a envolver-se com a instituição em ações que

extrapolem sua obrigação funcional, para que isso torne a manutenção de seu contrato um “negócio” interessante para a IES. Dito em outros termos: diante da lógica da concorrência por um lado e do desemprego por outro, garantir a visibilidade do trabalho de RSE passa a ser tão importante para o professor, quanto já o era para a empresa.

Além disso, a IES produz essa ação de RSE praticamente sem custo. O professor e os alunos desenvolvem suas atividades na escola como trabalho voluntário, ficando para a IES uma única despesa com a compra de alguns poucos utensílios de laboratório que a escola não tinha, ou não foi doado pela comunidade a pedido dos acadêmicos ou não foi possível fabricar com material reciclável.

Ao ser questionada se todos podem fazer trabalho voluntário e se necessita alguma formação para isso, a professora de Estágio responde que, para as funções que exige uma formação profissional, uma pessoa ainda em processo de formação, como é o caso de seus alunos, pode ser ajudante apenas, auxiliando no trabalho docente:

Isso também deve ficar claro, para minha política, inclusive para o seu relatório, que se diz:

Amigos da Escola: ah, todo mundo pode ser voluntário!

Eu discordo. Todo mundo?!

Daqui a pouco tem um aluno de educação física que você citou, tem lá um aluno que tem o ensino médio e ele quer fazer recreação. Ele gosta, ele gosta, ele até pode fazer recreação, se tiver um profissional da área junto. Isso estou vendo a minha concepção de educadora, eu não acredito que pode fazer um trabalho de faculdade. Vamos supor quando for fazer um alongamento, um alongamento inadequado, pode fazer uma fratura séria de coluna, tem que tomar cuidado. Acho que..., acho não, eu tenho certeza, quando você for fazer voluntariado, tem que conhecer a sua área e o teu conhecimento para estar trabalhando naquele voluntariado. Não é qualquer um que pode fazer qualquer coisa, na minha concepção.

E a escola tem que se posicionar, porque a escola diz: projeto político pedagógico?! Porque tem que ser político. Porque tem que dizer assim: eu como diretora ou como coordenador pedagógico, eu represento a minha escola no ato pedagógico. Por isso você só com 8ª série pode até montar um clubinho de leitura lúdica por exemplo, ou contos de história. Mas para isso eu gostaria que você trouxesse um profissional junto, aí você vai ficar. Caso contrário vou te dar outra alternativa, mas essa não pode.

Porque nunca vou ter controle do que essa pessoa vai trabalhar.

Perguntei para a professora se existe qualquer relação entre o trabalho voluntário que ela desenvolve e o projeto “Amigos da Escola”, e ela, como os demais, não se reconhece em tal projeto e afirma que ele deveria ser revisto em seus objetivos e critérios:

O projeto Amigos da Escola ele é assim, ele tem ali a parte que, nós vamos fazer uma análise, nós temos os meios de comunicação, você vai ver a parte da comunicabilidade, eles têm que mostrar alguma coisa. Mas o governo, essa história do voluntariado, é um projeto, na minha opinião particular, que deveria ser revisto, deveria ter objetivo, clareza, critérios, para que a pessoa atuasse.

Vou lhe contar um caso: eu trabalhei numa escola pública de periferia no Rio Grande do Sul, e quando abriu aquele oba-oba do Amigos da Escola, tinha várias pessoas drogadas que chegavam na escola e queriam fazer aula de futebol e de rap, hop, essa coisa toda. Então o que aconteceu?! No primeiro momento a gente foi meio cauteloso, e a gente tem um cuidado especial. Para não dizer não, porque era um projeto de momento. Nós colocamos um professor de educação física da comunidade, esse professor era um ajudante. Então essas pessoas começaram a ter contato com nossos alunos mais intimamente e começou assim a rolar drogas solto dentro do colégio. Daí nós fizemos uma Assembléia com os pais, fizemos uma reunião com a Secretaria de Educação né e colocamos para ela, e ela disse: “você têm todo o direito de não querer Amigos da Escola e você tem que fazer um critério. A escola, Conselho Escolar e APM escrevam uma cartinha, mas não chama cartinha, escrevam um regulamento: quem pode ser Amigo da Escola.” E foi muito legal. E qualquer coisa de conhecimento que não era do ambiente escolar, essa pessoa não entraria mais na escola. Critério daquela realidade, daquela escola. [...] Nesse sentido então a gente fez, aí pra não excluir, lá estava registrado nos artigos que se você não tivesse formação, você poderia ser ajudante, ajudante, monitor.

Questionada se não considera que, equipando o laboratório da escola, está assumindo uma função do poder público, a professora responde:

Na verdade nós estamos deixando, por um lado critico e político, nós estamos deixando o nosso Estado acomodar. Embora quando a gente fez, quando você faz uma análise crítica sim, mas a gente queria mostrar para o aluno que, depois de formado, se ele tivesse só cinco ou seis coisas, ele poderia criar tudo. Porque hoje as nossas políticas educacionais, hoje os professores que trabalham, eles também fazem essa análise crítica. Então, esse nosso objetivo não era mostrar para o Estado ou deixar... Que o Estado se acomodou, se acomodou, a gente tem consciência disso! Mas o que nós fizemos é para nós sabermos que o dia que a gente sair, a gente tem domínio do que nós podemos fazer e do que nós somos capazes de fazer. Nós não podemos dizer: não, espera o Estado dar para vocês.

Segundo a diretora da Escola Araucária e a professora Célia, a atuação da faculdade por intermédio de seus respectivos alunos e professores do curso de biologia, tem-se mantido como uma atividade contínua na escola, já que quase sempre há alunos daquela faculdade ali estagiando, e, por conseqüência disso, a supervisora está regularmente visitando aquele estabelecimento de ensino para acompanhar a atividade de seus alunos. Nessas ocasiões ela aproveita para vistoriar o laboratório, verificando se todos os materiais continuam em boas condições de uso, se algum precisa ser repostado, etc. A Faculdade emite certificado de Atividades Complementares para os alunos que extrapolam a carga horária de estágio, que é devidamente anotada em seus respectivos Históricos Escolares. A escola também solicita palestras do pessoal do curso de enfermagem dessa IES privada, para o que é sempre atendida.

#### **4.5.4- A ONG em defesa da cidadania e o trabalho voluntário.**

Existe uma Associação em Defesa da Cidadania que desenvolveu por um certo período cursos gratuitos de corte e costura, cabeleireiro e de manicure à noite nas dependências da Escola Araucária. Em geral as alunas do curso eram as mães de alunos, mas algumas estudantes também manifestaram interesse. Essa Associação ofereceu cursos em vários bairros, mas atualmente as aulas ocorrem na sede da entidade e as pessoas do Bairro Novo que fazem os cursos vão à pé até lá.

Solange, a presidente da Associação, relata que todos os voluntários residem na Vila 1, um bairro de classe média, cujos moradores são na maioria funcionários de uma grande empresa pública existente na cidade. Ela conta que tudo começou em 1999, época em que passou a aparecer nas ruas da Vila 1 muitas crianças pedintes, moradoras dos bairros pobres da imediação. Incomodados, alguns moradores da Vila 1 queriam saber os motivos do aumento substancial de crianças pedindo comida e se essas crianças estavam estudando. Enfim, queriam saber se a atitude dessas crianças era por malandragem ou por necessidade. Os moradores da Vila 1 se organizaram e cadastraram as crianças e Solange visitou a casa de todas elas, constatando que realmente a maioria passava necessidades e que todas as crianças iam para a escola em um período do dia e saíam para pedir no outro.

Sensibilizadas com a necessidade daquelas famílias, as pessoas envolvidas solicitaram aos demais funcionários da tal empresa pública onde trabalham, que cada um doasse um vale-alimentação, o que totalizou 60 cestas básicas. As pessoas da Vila 1 organizaram-se então em torno de uma Associação que pudesse oferecer algum tipo de ajuda para essas famílias carentes. Passaram a oferecer cursos profissionalizantes para aquelas mães: corte e costura, corte de cabelo e manicure. Os voluntários foram fazendo doações para comprar os materiais necessários para iniciar os cursos: as máquinas de costura foram compradas de segunda mão e as professoras eram remuneradas desde o início porque é uma jornada de trabalho muito grande para ser coberta por voluntários.

Inicialmente as aulas eram no Salão da Igreja do bairro onde a maioria da população assistida morava, que é vizinho da Vila 1. Havia 130 candidatos ao curso, porém, muitos eram analfabetos. A Associação teve então que promover também um curso de alfabetização, que foi ofertado no período noturno e os cursos profissionalizantes de forma concomitante durante o dia. Solange conta que acabou sendo aberta também uma turma de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. A procura pelos cursos foi muito maior do que o número de vagas que a

Associação conseguiu abrir, “porque nós fomos na porta da casa deles. Se as aulas fossem no bairro onde os voluntários moram, isso não teria acontecido”, avalia Solange.

O grupo envolvido na Associação definiu por regra que o aluno teria que ter mais de 15 anos para estudar à noite e 16 para frequentar os cursos profissionalizantes. Ela relata que alfabetizaram mais de cem pessoas naquele ano. A Associação oferecia na época todo o material e o lanche, mas este último acabou sendo suspenso depois de algum tempo.

Nos anos seguintes a atuação da Associação expandiu-se para outros bairros, momento em que os cursos foram para o Bairro Novo, antes ainda que a Escola Araucária fosse construída. Os cursos ocorriam no Centro Comunitário, que era uma casa improvisada, já que o bairro foi construído sem qualquer estrutura social ou coletiva. Depois de construída a escola, a diretora ofereceu o espaço para o uso da Associação.

Solange relata que, com as mudanças constantes de bairro onde seriam realizados os cursos, as máquinas de costura começaram a estragar, o que fez com que a Associação tomasse a decisão criar uma sede para a ONG e oferecer os cursos lá. Conseguiram uma sala com a empresa pública que emprega todos os voluntários mantenedores da Associação, e, hoje em dia, as mães do Bairro Novo ou de outros bairros vão a pé para o curso ou pagam do próprio bolso a passagem de ônibus. Atualmente a Associação mantém também o salário de uma secretária para a entidade, que coordena inscrições, frequência, levantamento de necessidades dos cursos. A oferta de cursos pela Associação é permanente, nunca tendo recebido ajuda da Prefeitura ou outro órgão público de Assistência Social, mas não por falta de pedido, para o qual a resposta sempre foi negativa. Depois de alguns anos de trabalho, a Associação estabeleceu convênio com a empresa pública que emprega seus voluntários e com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) para o atendimento conjunto das mães e filhos de famílias carentes da região. Esse convênio da empresa pública com a Associação entra no rol de suas ações de RSE.

Perguntada por que foi escolhido o Bairro Novo como um dos que teria a oferta descentralizada dos cursos oferecidos pela Associação, Solange responde que o critério foi o de atender bairros mais carentes. Ela relata que tudo o que é confeccionado no curso é doado para entidades (escolas e creches), cuja diretoria distribui para as crianças mais necessitadas.

A presidente da Associação expõe outras ações de ajuda a pessoas carentes que ela e o grupo de voluntários que coordena desenvolvem: relata um caso em que foi à Prefeitura e conseguiu a compra de um terreno popular, do qual os voluntários da Associação pagam as prestações, e nesse lote construíram uma casa em dois meses, para abrigar um senhor que trabalha com jardinagem na Vila 1 e que antes morava em uma favela, em um único cômodo

com a esposa e 11 filhos. Também houve o caso de uma senhora que trabalha de diarista nas casas da Vila 1, para a qual os voluntários também construíram uma casa.

Dentre os voluntários há um engenheiro que Solange conta que viabiliza a compra do terreno na Prefeitura, constrói a casa e ajuda ainda na primeira etapa após a mudança. Os voluntários solicitam madeiras que iam apodrecer na empresa onde trabalham e um deles constrói móveis e doa para essas famílias ajudadas pela Associação (ele fabrica mesas, bancos, armário, beliche, cama). A mesa de trabalho da entidade também foi ele que fez, com madeira reciclada.

Solange conta ainda que foi montado o “Centro de Valorização da Vida”. Uma estrutura mínima de sala e telefone, cujo objetivo é evitar suicídios, e o faz por meio de atendimento pessoal ou por telefone: “A gente não orienta, não dá conselho para ninguém. A gente ouve. Faz um curso preparatório para os voluntários que vão atender quatro horas por semana cada.”

Ela demonstra muito respeito pelas pessoas por ela assistida e compreende a situação de exclusão social que estão submetidas e se dá conta de que o que fazia antes era assistencialismo e que hoje, depois de estar cursando a graduação em Serviço Social, passou a repensar e reorientar sua prática. A esse respeito ela admite: “Eu tinha o suficiente pra nós e para poder ajudar. Comecei por dó daquelas crianças. Mas pode ser que estava errado, mas foi assim que tudo começou.” Arrepende-se de ter excluído as pessoas que consumiam bebida alcoólica da lista de quem recebeu a primeira cesta básica de alimentos que a Associação distribuiu. Admite que tal atitude revela a falta de esclarecimento dela na época. A respeito da mudança de atitude depois de ter iniciado o curso de Serviço Social e, tomando como exemplo o caso do senhor de 11 filhos para o qual construíram a casa, ela diz:

A gente trabalha o indivíduo, eu aprendi isso lá no curso de Serviço Social. Antes a gente doava as coisas no final de ano. Hoje ele está podendo comprar. Antes eu fazia assistencialismo. Hoje ele está se entendendo por gente. Ia dar cesta básica pra eles o resto da vida. Antes ela tinha um filho atrás do outro. Hoje eles estão entendendo que existe o controle de natalidade.

Em nenhum momento Solange demonstrou que seu trabalho tem qualquer origem ou motivação religiosa. Não falou em Deus em nenhum momento e respondeu: “Não tem nada a ver com religião. Meu marido é evangélico e eu sou católica. Não tem vínculo com igreja, não tem vínculo com política. Eu fujo de política. Fui convidada muitas vezes pra ser candidata a vereadora. Eu não quero.”

Perguntei-lhe se acha que a empresa na qual trabalha a maioria dos voluntários da Associação que ela dirige se apropria da imagem do trabalho da entidade para melhorar sua própria imagem, e Solange responde que não. Uma visita ao site da empresa na Internet demonstra que há ênfase para suas ações de responsabilidade social, que são descritas de forma genérica, não havendo citação especificamente das ações de ajuda da empresa para o trabalho dessa Associação.

Questionado se o projeto “Amigos da Escola” contribuiu, influenciou ou influencia a decisão dela em desenvolver trabalho voluntário ou do grupo de pessoas que participa da manutenção da Associação, Solange responde: “Não, não tem nada a ver com a gente.” Como se vê, é geral e bastante forte a aversão ou falta de identidade que os entrevistados manifestam com relação ao projeto da Rede Globo de Televisão, e isso não se dá apenas por parte dos servidores das escolas pesquisadas, mas também de todos os voluntários.

A Coordenadora Nacional do “Amigos da Escola” admite a rejeição por grande parte dos profissionais da educação e afirma uma aceitação geral do projeto constatada em pesquisas de opinião pública realizadas a seu pedido.

As entrevistas relativas a esta pesquisa demonstraram que, de fato, os profissionais da educação têm aversão ao projeto da Rede Globo e que pais ou voluntários até chegam a falar que o projeto é bom, mas revelam um total desconhecimento acerca de seu funcionamento e objetivos, o que demonstra que suas opiniões de senso comum podem estar baseadas puramente em impressões superficiais, que podem ter sido absorvidas por meio da própria mídia.

#### **4.6. Considerações gerais acerca do trabalho voluntário na Escola Araucária.**

Seguindo o mesmo padrão utilizado na análise da primeira escola, após a descrição e estudo individual de cada trabalho voluntário desenvolvido na Escola Araucária, é necessário tecer alguns comentários sobre aquilo que parece geral, e merecedor de atenção especial:

- O trabalho voluntário desenvolvido na Escola Araucária é laico e os que possuem maior expressão e impacto para a escola são vinculados à RSE;
- As empresas que desenvolvem programas de Responsabilidade Social na escola são todas de grande porte;

- Quando há ajuda de micro e pequenas empresas, essas não se beneficiam disso em termos de propaganda e marketing. Trata-se de uma relação pessoal, e, às vezes, os pequenos empresários são pais de alunos<sup>100</sup>, moram no bairro onde se situa a unidade que ajudam, estudaram na escola e sentem-se comprometidos com a mesma;
- Pelo fato de as empresas, ao pensarem na execução de seus projetos de RSE terem o critério de maior pobreza para definir o local ou a entidade na qual atuarão, é compreensível que a Escola Araucária receba tantas iniciativas de RSE e a Escola Aquilino não tenha nenhuma. Uma está no extremo da pobreza e a outra está no limite mais alto em termos sócio-econômicos, para o padrão da população usuária das escolas públicas no Brasil;
- A participação da comunidade ocorre como “processo de informação” e de “consulta” (LE BOTERF, 1982, p. 110-111), ou seja, cumpre a formalidade de “participação consagrada” (LIMA, 2001, p. 70) na legislação. Na Escola Araucária, como na maioria das escolas, o Conselho Escolar não tem decisões autônomas, restringindo-se a referendar os encaminhamentos dados pela direção acerca das questões que são apreciadas e deliberadas nas poucas vezes em que o Conselho se reúne. A manutenção dessa natureza de relação é um empecilho se se pretende promover a participação da comunidade na gestão da escola como um exercício de ampliação das relações democráticas na sociedade em geral;
- Apesar das inúmeras ações a favor de uma educação popular, a direção da escola Araucária não provoca um processo de formação continuada dos pais, mantendo apenas o processo de “informação continuada”, que é como se caracterizam as recorrentes reuniões de pais nas escolas públicas<sup>101</sup>. Detecta-se a “inexistência de estruturas educativas e organizacionais de participação” (LIMA, 1988, p. 89), limite que aprisiona as relações de poder na escola nos marcos da democracia representativa;
- Apesar de perceber que, em certa medida, as ações de RSE assumem uma função do poder público de manutenção da escola pública, a direção e equipe da Escola Araucária buscam atrair tais iniciativas e aceita-as, por entender que a escola atende uma comunidade carente e que essa ajuda é de quem tem para quem nada tem. A escola não

---

<sup>100</sup> Como é o caso do Presidente da APMF que tem uma empresa de instalação de alarmes comerciais e residenciais e ajudou a escola na compra do material (busca de melhor preço e qualidade) e orientou o processo de instalação do som ambiente, no qual ele acoplou um circuito interno de TV para fins de controle e segurança patrimonial.

<sup>101</sup> As escolas em geral promovem um *continuum* de reuniões bimestrais que visam a informação das famílias acerca da vida escolar de seus filhos ou responsáveis. Ocorre que, se se quer produzir uma natureza de participação da comunidade na escola que supere o mero acompanhamento das atividades dos alunos, é preciso acoplar a esse processo de “informação continuada”, um processo de “formação continuada”, para que no médio ou longo prazo seja possível um Conselho Escolar autônomo em sua capacidade de tomada de decisões.

estimula e não concorda com o pagamento de “contribuição espontânea” dos pais de alunos e não possui cantina comercial, setor de reprografia ou outra forma que produza arrecadação de recursos da própria comunidade. A diretora sabe que as empresas podem levar alguma vantagem com essa ajuda que dão à escola, mas resigna diante dessa situação, compreendendo-a como o preço que se paga para que as ações de RSE supram diversas necessidades da escola. Além disso, a diretora não vislumbra outra possibilidade, sem que se pague esse “preço”;

- A ajuda que os projetos de RSE prestam à escola dizem respeito sobretudo à ajuda material e de pagamento de profissionais para propiciar atividades desportivas, culturais e recreativas para os alunos em horário de contra-turno escolar;

- As motivações para o desenvolvimento dos trabalhos voluntários na escola são: por parte da equipe de direção da escola, o quadro de necessidade ao qual está mergulhada a instituição, seja pela insuficiência do custeio do poder público, seja pela pobreza da comunidade atendida; por parte das empresas, o fato de que a decisão de qual escola ajudar está ligada ao critério de detectar uma entidade ou comunidade com maior necessidade material e, sem dúvida, o Bairro Novo atende esse perfil; por parte dos voluntários engajados politicamente com a causa da escola, o compromisso com o atendimento de qualidade aos grupos socialmente desfavorecidos;

- A diretora tem uma identidade de classe com os alunos e com a comunidade. Não há percepção de relações de moralismo, nem mesmo de tentativa de transposição ou de imposição da cultura da classe média (em geral ainda predominante entre os professores) para os alunos;

- Os trabalhos voluntários que tiveram descontinuidade eram oriundos de iniciativas individuais. Aqueles ligados às empresas, todos tiveram continuidade;

- A escola toda (professores, funcionários, alunos e pais de alunos) tem conhecimento das atividades desenvolvidas na escola na forma de trabalho voluntário ligado à RSE;

- Nenhum dos voluntários reconhece, percebe ou admite qualquer identidade de seu trabalho com o projeto “Amigos da Escola”. Como na Escola Aquilino, existe um movimento de negação da campanha da Rede Globo de Televisão. As pessoas nem sabem que a escola se cadastrou e, diferente da Aquilino, ali nunca teve reportagens da Rede Globo;

- Nenhum voluntário procurou a escola como “Amigo da Escola” ou estimulado por tal projeto;

- O não recadastramento da escola ao projeto “Amigos da Escola” está ligado à inércia que o projeto assumiu, passada a euforia de sua fase inicial e ao fato de que a escola não percebeu qualquer influência, ajuda ou vantagem em ter-se cadastrado inicialmente;
- Assim como na Escola Aquilino, muitos dos trabalhos voluntários desenvolvidos na Escola Araucária não são realmente voluntários. Aqueles respectivos aos funcionários das grandes empresas que desenvolvem ações de RSE constituem-se como “trabalho voluntário forçado”, conforme demonstrado no Capítulo 2 desta tese, em um momento histórico da sociedade capitalista, na qual as empresas em certa medida induzem seus funcionários a desenvolverem ações sociais voluntárias.

No caso do trabalho voluntário dos alunos monitores, tem uma característica em comum com aqueles vinculados à RSE: encobre a falta de suporte profissional adequado na prestação de serviços sociais e legitimam a flexibilização e a desregulamentação de um sistema de serviços sociais compreendidos como direito de todos, cuja oferta estaria a cargo do poder público.

#### **4.7. Considerações gerais acerca das diferenças e aproximações entre o trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino Soto e o desenvolvido na Escola Araucária.**

Apesar das duas escolas analisadas serem públicas e componentes da mesma rede de ensino, representam universos absolutamente diferentes, tanto em termos de população atendida, quanto em termos de estrutura material e de pessoal.

A Escola Aquilino situa-se em um bairro e atende uma população de classe média, só oferta ensino diurno, tem poucos alunos, possui bom acervo bibliográfico, uma equipe estável de servidores concursados, quadra poli esportiva coberta e recebe a chamada “contribuição espontânea” dos pais. Desenvolve um modelo de educação elitista, na medida em que, estando a escola fechada no período noturno, a equipe administrativa e pedagógica apresenta empecilhos para um possível processo de ampliação de vagas no Ensino Fundamental, de abertura do Ensino Médio ou da EJA, sob a alegação de que não seria possível manter o nível de qualidade. Portanto, a decisão de ampliação ou não do atendimento escolar não está vinculada aos interesses e necessidades da população, mas à decisão da equipe da direção, baseada em uma compreensão de que a manutenção da qualidade do trabalho da escola

perpassa pela restrição, pelo controle do número de alunos. Na história da educação, essa tem sido a receita para propiciar uma educação de qualidade para poucos, e, em se falando de educação pública, qualidade para poucos não é qualidade, mas sim uma forma de privilégio, de elitização de uma parte da população e de subalternização do restante.

Em relação ao trabalho voluntário desenvolvido na Escola Aquilino, a única atividade ligada à RSE é o “trabalho voluntário forçado” de dois acadêmicos de uma faculdade particular que recebem desconto na mensalidade para fazer algum trabalho voluntário ligado ao plano de RSE da IES. Há o desenvolvimento da atividade regular de uma pessoa que possui contrato de trabalho voluntário, amparado na Lei 9.608/98, que acaba por legitimar o trabalho precarizado. Há uma iniciativa de trabalho voluntário ligado a interesses religiosos e outro motivado pela caridade cristã-católica.

A Escola Aquilino busca atender o reforço escolar com o trabalho voluntário, não estando no horizonte das pessoas ali envolvidas a compreensão de que o reforço escolar deva ser realizado por funcionário regular. Há então uma aceitação do voluntariado para realizar uma natureza de trabalho que é permanente na escola, e que, por isso deveria ser atendida a partir do trabalho formal. Neste caso em específico, há portanto uma postura de consentimento geral na escola no que diz respeito à substituição do trabalho formal pelo voluntário e da aceitação de que o poder público deva manter apenas o “básico” na escola e que o restante a comunidade deve propiciar por seus próprios meios.

Já na Escola Araucária, por atender alunos carentes e que não têm outra opção de formação que não seja o espaço escolar, a direção busca propiciar-lhes atividades desportivas, culturais e recreativas em horário de contra-turno, por meio do trabalho voluntário. Nessa escola, o trabalho voluntário que possui continuidade e efetividade está ligado à RSE. Não há procura de voluntários individuais, como ocorre frequentemente na escola Aquilino e tampouco há qualquer vestígio de trabalho voluntário cuja motivação seja de origem religiosa.

A Escola Araucária atende uma população de baixíssima renda em um bairro de periferia, possui quase o dobro de alunos para uma estrutura de apenas duas salas de aula a mais do que a Escola Aquilino e conta com apenas  $\frac{1}{4}$  do acervo bibliográfico daquela escola. Oferta ensino diurno, noturno, Ensino Fundamental, Médio e EJA e está sempre disposta a aumentar o atendimento, tendo solicitado junto ao governo do Estado a construção de mais quatro salas de aula. Há dificuldades permanentes em montar um quadro de servidores efetivos em função da distância do bairro com relação à região central da cidade e da fama que precede o bairro de que aquela é uma região perigosa. A direção da Escola Araucária se

recusa a receber qualquer “contribuição espontânea” dos pais, apesar de haver muitas necessidades materiais. A escola não possui quadra poli esportiva coberta.

Em comum nas duas escolas há uma rejeição com relação ao projeto “Amigos da Escola”. Tanto os voluntários como os servidores das duas escolas não reconhecem qualquer identidade ou motivação dos trabalhos voluntários desenvolvidos nas respectivas escolas com o projeto da Rede Globo de Televisão. Não é perceptível no cotidiano da escola ou nas atividades voluntárias, qualquer indício de que tal projeto tenha influenciado ou trazido alguma contribuição pedagógica para as escolas estudadas. Pelo contrário, os poucos voluntários que procuraram a Escola Aquilino no início do projeto, desenvolveram atividades descontínuas e trouxeram problemas para a escola.

Sendo assim, pode-se considerar que se tal projeto oferece algum ganho, é para a Rede Globo de Televisão, em termos de imagem positiva e de respeitabilidade, que é o que as ações de RSE em geral produzem. E há que se levar em consideração o agravante de que o projeto é financiado com o dinheiro público, pois seus patrocinadores são grandes empresas públicas federais<sup>102</sup>.

Outro aspecto comum nas duas escolas é o fato de que a comunidade não toma decisões autônomas, sendo induzida a referendar as decisões previamente tomadas pela direção. Também nas duas escolas o trabalho voluntário assume parte da obrigação do poder público no que diz respeito às suas responsabilidades com a manutenção de um sistema público de educação com qualidade, já que o trabalho voluntário substitui, em certa medida, o trabalho que deveria ser realizado por trabalhador contratado regularmente.

Além disso, o trabalho voluntário, sobretudo aquele ligado à RSE, atenua a tensão social causada pelo desemprego progressivo vivido atualmente na sociedade capitalista e propicia o aumento dos lucros das empresas que desenvolvem ações de RSE, com base no trabalho voluntário de seus funcionários.

---

<sup>102</sup>Até 2006 a Petrobras patrocinava o projeto “Amigos da Escola”. Em 2007 mudou para a Caixa Econômica Federal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tô estudando pra saber ignorar.”  
(Tô, de Tom Zé e Elton Medeiros)

Este estudo teve o propósito de compreender as intersecções entre a educação, o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE), no contexto da fase da “acumulação flexível” (HARVEY, 1982), momento histórico atual da sociedade capitalista. Também objetivou compreender a natureza da participação que o voluntário efetiva na escola. Para isso foi realizada pesquisa teórica, documental e de campo.

No que diz respeito aos fundamentos teóricos, a análise foi efetuada com base no materialismo histórico, o que obriga a levar em consideração não o fato em si, mas em sua relação com o processo de produção material do homem. Por esse princípio, a educação não pode ser estudada como fenômeno social isolado, e sim como parte da totalidade do processo histórico-social: isso implica considerar a educação em suas possíveis aproximações com o quadro atual de alterações nas relações sociais decorrentes da reorganização do modo de produção capitalista, com vistas a sua reprodução.

Tendo por base a centralidade da categoria trabalho na análise de toda e qualquer relação na vigência da sociedade capitalista, parti do conceito de trabalho em geral, que, na condição de mediação, propicia ao homem produzir a sua existência, observadas as condições concretas para tanto. O trabalho em geral é “atividade orientada a um fim” (MARX, 1986a, p. 202) e contém um caráter potencialmente emancipador à medida que possibilita ao homem atingir objetivos previamente estabelecidos. Porém, o trabalho tanto pode servir para tornar o homem sujeito de sua própria ação e vontade, quanto objeto da vontade de outros: o que vai determinar isso é o fim, a finalidade estabelecida.

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, o objetivo estabelecido é a acumulação ampliada do capital, o que é incompatível com o objetivo da emancipação “intelectual e moral” (GRAMSCI, 1989) assim como a material, de toda a população e não apenas de parte dela. Isso porque para produzir a acumulação o sistema capitalista necessita converter o homem (que potencialmente se constituiria em sujeito de suas próprias ações e vontades), em objeto de acumulação para outrem. Sob as relações de produção capitalista, o homem desprovido de capital (e, portanto, dos meios de produção) assume a condição de força de trabalho, que é meio para a acumulação.

A força de trabalho comprada e vendida na sociedade capitalista é dividida em: tempo de trabalho necessário, que é o tempo de trabalho destinado à produção e reprodução da própria força de trabalho; e tempo de trabalho excedente, que é a parte do tempo de trabalho que excede o tempo de trabalho necessário. (MARX, 1996a, p. 242) É nesse último, e somente nele que se produz mais-valia, que é a diferença entre o valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho.

A acumulação capitalista ocorre pela via da exploração do trabalho humano na forma de força de trabalho, que é substância do valor, em uma relação que transfere o valor do trabalho humano a uma dada mercadoria, que não pertence ao trabalhador, mas ao proprietário dos meios de produção. Recebendo o trabalhador pela força de trabalho somente o suficiente para sua própria reprodução, e pertencendo o produto do seu trabalho ao capitalista, o trabalho passa a ser um processo no qual o trabalhador nem se reconhece, nem se identifica, nem é proprietário do produto do seu próprio trabalho: o trabalho na sociedade capitalista torna-se atividade estranhada, alheia à vontade do trabalhador, involuntária, que possui caráter de exploração e portanto de não emancipação.

A educação, como qualquer trabalho, também possui caráter potencialmente emancipador, assim como pode servir para aumentar a desigualdade social (ROUSSEAU, 1991, p. 172-173) e para “internalizar” valores e formas de conduta (MÉSZÁROS, 2005, p.44) adequados à reprodução do modo de produção capitalista. Para uma educação emancipadora é preciso uma escola única para ricos e pobres, que garanta uma ampla formação humanista e para o mundo do trabalho, não admitindo a possibilidade da existência de uma escola profissionalizante para os pobres e outra de formação geral para ricos (GRAMSCI, 1989 e 2004), o que se distingue de uma educação elitista, que é necessariamente excludente.

Além disso, na educação, como no trabalho, “os meios não podem contrariar os fins” (PARO, 2001b, p. 49). Por isso, somente a partir do fim emancipatório estabelecido é que pode ser possível à atividade educativa elevar o homem à condição de sujeito, e isso só pode ser feito de forma democrática, pois não se pode conceber que a emancipação ocorra por vias autoritárias. Também se deve executar uma educação tomada em sua inteireza, não se propondo ao objetivo pouco ambicioso de efetivar uma mera instrução, como em geral se propõe a escola tradicional. (PARO, texto inédito b)

Feitas as considerações acerca do trabalho e da educação em geral e seu caráter potencialmente emancipador, e acerca do trabalho na sociedade capitalista e seu caráter necessariamente estranhado e involuntário e da educação como mera instrução e seu caráter

propiciador do aumento da desigualdade entre os homens, já é possível tomar a discussão do trabalho voluntário.

Conceitualmente, o trabalho voluntário é atividade realizada de forma espontânea, que não é forçada, que depende da vontade da pessoa que a realiza. No entanto, como categoria humana e portanto histórica e, em se tratando especificamente do mundo ocidental, pode-se perceber que seu significado, natureza e formas de execução foram-se alterando das características ligadas à caridade desenvolvida pela fé cristã-católica, na qual a virtude está no ato de dar sem esperar algo em troca, para as características da caridade cristã-protestante, ao pretender gerar benefícios e resolver os próprios problemas de quem está dando. (Cf. SILVEIRA, 2002a; 2002b e COELHO, 1999).

No que diz respeito ao desenvolvimento de serviços de interesse social, também há uma mudança do caráter assistencialista, vinculado à filantropia, para um ensaio de implantação de um sistema público de serviços sociais que se estende e se amplia, ainda que precariamente, com períodos de interrupção e de forma muito diversa em cada região do país, até a fase do Estado de Bem-Estar. Nesse período passa a haver uma mudança no enfoque dado ao trabalho voluntário, questionando-o politicamente, passando o atendimento que era feito na condição de caridade, vinculado à religião, para a condição de direito coletivo, num atendimento laicizado.

O Estado de Bem-Estar do pós-guerra propugnou pela solução das questões sociais pelo Estado, por meio de políticas de assistência pública, financiadas pela contribuição dos setores produtivos. Era uma resposta à insegurança dos trabalhadores e uma opção de controle social, esperando impedir ou esvaziar protestos de dimensões incontroláveis em uma sociedade recém-saída de um período de guerras. (DAL RIO, 2004, p. 70)

Porém, com o processo de esgotamento do Estado de Bem-Estar Social no final do Séc. XX (que sequer chegou a se desenvolver efetivamente no Brasil), ocorre o fortalecimento do novo liberalismo, respectivo à “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), que desenvolve a crítica ao Estado centralizado, passando a identificá-lo com o burocratismo e a ineficiência; ao passo que a sociedade civil, pensada como esfera do livre mercado, passa a ser exaltada como a melhor alternativa ao Estado ineficiente. Nesse contexto, a sociedade civil, ressignificada, atua na perspectiva de atenuar as tensões sociais e, por conseguinte, a luta de classes. (LEHER, 2001, p. 158-164)

O progressivo esgotamento da capacidade do poder público em fazer frente às demandas sociais, aliado ao fato de que o aumento da desigualdade social (decorrente da não distribuição da riqueza produzida) e o desemprego estrutural causam uma forte tensão social,

que, no limite, pode pôr em risco a manutenção do próprio sistema capitalista. Esse fator obriga o desenvolvimento de medidas paliativas para atenuar essa tensão, por parte daqueles que têm interesse na manutenção desse modo de produção.

No Brasil, a Reforma do Aparelho do Estado promovida a partir de 1995 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, é um marco histórico no processo de flexibilização da obrigação do poder público com a manutenção de um sistema de serviços sociais, situação na qual a educação e a saúde, por exemplo, passaram para a condição de “serviço público não exclusivo do Estado”.

Passa a haver nesse período um conjunto de ações de estímulo ao desenvolvimento de trabalho voluntário em áreas sociais e também ocorre o aumento significativo de Organizações Não-Governamentais (ONGs), entidades sem fins lucrativos, criadas para ofertar alguma natureza de ação social (para as quais ocorre a transferência de fundos públicos). Essa situação altera a relação cidadão-Estado, que atendia a *sujeitos coletivos* na época em que o Estado alocava diretamente verbas para os setores sociais, passando para um atendimento que ocorre aos usuários na qualidade de *cidadãos individuais*. A mudança altera a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas, organizadas e atendidas. (GOHN, 2001)

Nesse processo, o cidadão deixa de ser atendido baseado na perspectiva de igualdade de direito social, retornando à expectativa da caridade e da filantropia, e as ações sociais passam a ser pontuais e focadas no insuficiente objetivo da redução da pobreza. Em acordo com a perspectiva dessa nova forma da oferta de serviços sociais, articula-se o atual formato do trabalho voluntário. Tanto que nas últimas décadas começa a haver um movimento mundial de estímulo, legitimação e fortalecimento de um voluntariado laico e afirmado como expressão de uma atitude de cidadania.

Para nomear apenas alguns fatos, em 1986 a Organização das Nações Unidas (ONU) define o dia 5 de dezembro como Dia Internacional do Voluntariado; em 1990 a International Association for Volunteer Effort (IAVE) aprova a Declaração Universal do Voluntariado; em 1997 uma Resolução da ONU define o ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado e a discussão do papel do voluntariado foi incorporada a diversas reuniões dessa organização mundial, que encomendou relatórios de estudos examinando medidas que as Nações Unidas deveriam adotar para apoiar o voluntariado em todo o mundo. (EVANGELISTA, 2002)

Especificamente no Brasil, em 1996 foi criado pelo governo federal o “Programa Voluntários”, ligado ao Conselho do “Comunidade Solidária”; em 1998 foi promulgada a Lei

9.608, que ficou conhecida como a Lei do Voluntariado<sup>103</sup>; em 1999 foi promulgada a lei 9.790, que trata das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), normatizando a relação Estado–sociedade no desempenho de ações no campo das políticas públicas e o acesso de organizações sem fins lucrativos aos recursos públicos.

Executivos e empresários passaram a perceber que vincular a imagem da empresa ao desenvolvimento de uma ação que se caracterize como sendo de responsabilidade social aumenta os lucros. Nesse contexto, começam a despontar inúmeras iniciativas, a princípio por parte de grandes empresas privadas, depois inclusive por grandes empresas públicas e de economia mista, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades sociais executadas: seja na forma de repasse de recurso financeiro para entidades já existentes; seja na forma de criação de ONGs sem fins lucrativos para desenvolver atividades determinadas ou atender a grupos sociais específicos; seja pelo estímulo a que seus funcionários e demais pessoas da comunidade atuem voluntariamente a favor de uma causa social. Por vezes, combinam-se todas essas modalidades ou apenas algumas delas. Essas iniciativas receberam a denominação de ações de Responsabilidade Social da Empresa (RSE).

Essas ações de RSE, que são desenvolvidas diretamente pela empresa ou por ONGs no formato de Fundações criadas para esse fim, contam com recebimento de recursos tanto públicos quanto privados (geralmente da empresa a qual estão vinculadas essas organizações sem fins lucrativos), salientando que, em geral, as empresas privadas abatem esses recursos em impostos que necessariamente seriam pagos. Porém, o dinheiro destinado a uma Fundação vinculada à empresa que desenvolve ações sociais reverte em melhoria de imagem diretamente a essa empresa, enquanto que se esse mesmo dinheiro fosse destinado ao pagamento de impostos, estaria sob responsabilidade do poder público. Daí o interesse em “construir um consenso” (GRAMSCI) de ineficiência ao poder público e de eficiência à iniciativa privada.

Dentre as ações de RSE inclui-se o projeto “Amigos da Escola”, uma campanha de estímulo ao desenvolvimento de trabalho voluntário em escolas públicas de todo o país, desenvolvida pela maior rede de televisão do país, a Rede Globo, que teve início em 1999, tratando-se então de uma política de empresa privada que objetiva interferir ou influenciar o encaminhamento de determinadas ações na escola pública.

---

<sup>103</sup> Essa lei prevê que o prestador de serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. A pesquisa de campo demonstrou que esse mecanismo de “ressarcimento de despesas” tem sido utilizado em algumas situações como forma precarizada de contrato de trabalho regular.

Um fato relevante é que poucas empresas acompanham os resultados sociais de suas próprias ações de responsabilidade social, mas da divulgação, do marketing dessas ações, nenhuma delas descuida. Isso porque só a aparência pode bastar se o que se pretende é uma ação que se converta em uma imagem de empresa socialmente responsável, tornando-a mais competitiva, trazendo como conseqüência o aumento dos lucros, na medida em que as ações de RSE, tornadas visíveis, passem a impressão de que a empresa está destinando parte de seus recursos para causas sociais. Sendo assim, essas ações não se baseiam na virtude em si, mas na sua aparência de virtude.

Nesse contexto, as empresas têm demonstrado um interesse crescente em buscar funcionários que desenvolvam atividades sociais de forma voluntária. As vantagens alegadas pelos próprios defensores da acumulação do capital e apresentadas nos livros e revistas analisadas são as seguintes:

- O programa de RSE fortalece a imagem da empresa de um modo geral;
- Os funcionários dessas empresas melhoram seu desempenho e respectiva produtividade, havendo aumento da satisfação no trabalho e desenvolvimento de novas habilidades de liderança e trabalho em equipe;
- Há melhora no sentido de pertencimento desses funcionários com a empresa;
- Ocorre a aproximação da empresa com os mercados consumidores;
- O apelo ao consumidor de que a empresa é comprometida socialmente apresenta-se como um diferencial diante de outras empresas que não desenvolvem programas de RSE;
- Algumas empresas que têm problemas de convivência com a população carente do seu entorno solucionam ou atenuam esse conflito por meio da ajuda direta a esses grupos sociais.

Essa tendência à direção das empresas tomarem a iniciativa de desenvolvimento de ações de responsabilidade social não ocorre portanto por um súbito compromisso com a humanidade e sim porque tal atitude tornou-se ao mesmo tempo um interesse e uma necessidade, uma nova exigência do mercado e uma nova vantagem no mercado. Nas palavras do editor do livro **Cidadania corporativa**, é papel da empresa adotar novas práticas gerenciais que privilegiem não apenas o êxito dos negócios, mas também os aspectos social, ambiental e humano, “senão por convicção, certamente por sobrevivência.” (MCINTOCH, 2001, p. VII)

O desenvolvimento de trabalho voluntário passou a compor os requisitos que um trabalhador deve cumprir para adequar-se ao perfil da “empregabilidade”. Ou seja, para os que estão desempregados ou estão-se preparando para o primeiro emprego, o desenvolvimento de uma atividade voluntária de cunho social passou a ser um dos requisitos a serem observados, podendo ser o fiel da balança no processo de recrutamento, na tomada de decisão do empregador em contratar uma pessoa ou outra. Porém, o alto índice de desemprego coloca em risco permanente também a condição de quem ainda está empregado. Por isso passa a ser recomendável que inclusive os que ainda possuem emprego desenvolvam trabalho voluntário e o vincule às ações de responsabilidade social da empresa com a qual possui contrato.

Já para aqueles que estão excluídos do mercado resta apenas o trabalho informal, parcial, precarizado, sem cobertura do sistema de seguridade social e sem garantias trabalhistas. Para isso não é necessário adaptar-se ao perfil da empregabilidade.

Se o desenvolvimento de algum trabalho voluntário passa a ser exigido para conseguir manter-se no emprego ou para conquistá-lo, então o trabalho tido como voluntário por força das ações de RSE é involuntário, coercitivo, forçado, obrigatório.

Desse modo, pode-se afirmar que existe o trabalho que é de fato voluntário. Trata-se daquele que parte de iniciativa espontânea do indivíduo, como uma atividade de caráter solidário, humanitário ou caritativo. Porém, existe também o trabalho que se intitula voluntário, mas que na verdade é forçado: o “trabalho voluntário forçado”. E o trabalho voluntário ligado à RSE enquadra-se nessa situação. Estrutura desemprego

O “trabalho voluntário forçado” passa a integrar o conjunto de atribuições e condições da relação de venda da força individual de trabalho na atual fase da sociedade capitalista. Resta então compreender de que forma ele se apresenta no processo de trabalho e de que modo compõe a exploração da força de trabalho.

O “trabalho voluntário forçado” compõe a força de trabalho quando possibilita o aumento do lucro da empresa, mesmo parecendo ao trabalhador estar fora da jornada e das atribuições do trabalho. O “trabalho voluntário forçado” compõe também as relações sociais de trabalho na sociedade capitalista, como auxiliar na manutenção e reprodução desse modo de produção, no que diz respeito especificamente à sua contribuição para atenuar os efeitos do desemprego estrutural. Também quando se soma ao esforço de substituir parte do papel do poder público no desenvolvimento de atividades de natureza social, já que o próprio capitalismo exauriu a capacidade de financiamento do Estado.

Some-se a isso o fato de que, no processo permanente de busca do aumento de lucros, além de tentar extrair o mais possível a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa da força-de-trabalho contratada, o capitalista busca também um outro tipo de mais-valia: a extraordinária. Karl Marx demonstrou que ela ocorre quando, no processo de procura do aumento da produtividade, se descobre uma nova forma de produzir uma dada mercadoria com menor custo ou com maior produtividade. Decorre que, até que essa nova forma de produção se generalize à escala social, aqueles que a utilizam individualmente, conseguem um lucro extra. (MARX, 1986, p. 366-367)

Esse tipo de mais-valia não acompanha o padrão e a normalidade da produção. Pelo contrário, ela só é possível de ser extraída enquanto se mantiver na condição de diferencial de um processo de produção para outro, até que não seja apropriado pela concorrência.

Em função da possibilidade de extração da mais-valia extraordinária, o capitalista é impelido a sempre buscar o aperfeiçoamento das condições de produção e de circulação, que pode ocorrer na forma de melhoria dos processos de produção (o que se converte na redução de custos), ou das condições de circulação mediante a concorrência, como é o caso das ações de RSE. Isso se converte em vantagem para o capitalista somente enquanto essa nova forma de produção e/ou circulação não for adotada de modo generalizado pelo conjunto das organizações concorrentes em cada ramo de produção.

Desse modo, quando a maioria das empresas em cada segmento tiver adotado a prática do desenvolvimento de ações de RSE, isso deixará de ser um diferencial de uma ou algumas empresas e a vantagem obtida em função dessas ações irá se reduzindo até sua extinção, iniciando-se o processo de busca de um novo diferencial.

Atuar voluntariamente para ajudar o outro é um valor social e histórico, e esse valor social adquiriu atualmente um significado diferente de outras épocas, pois circunstâncias historicamente diferentes modificam também a forma social de determinados valores. Nesse sentido, apresenta-se no trabalho voluntário ligado à RSE um interesse econômico que se expressa em uma relação social. O trabalho voluntário passa de valor social para um valor de mercado e para o mercado.

Apropria-se o capital nesse momento histórico da positividade *a priori* do trabalho voluntário, instrumentalizando-o como uma vantagem que melhor possibilita a realização monetária da mais-valia na circulação mediante a concorrência. Dito em outros termos, o trabalho voluntário vinculado à RSE assume a forma social de possibilidade de mais lucro, já que, conforme demonstra Rubin (1980, p. 60), a determinação da forma social depende do

caráter das relações de produção, que é a base para a formação e classificação dos conceitos econômicos.

A mudança no formato do trabalho voluntário pode ser compreendida se se levar em conta o fato de que, na vigência da sociedade da mercadoria, a acumulação do capital tende a se expandir à escala social e por isso invade velhos e novos ramos da economia e altera, reestrutura, reorganiza a produção, conforme vá se exaurindo a capacidade, a possibilidade e a potencialidade de cada ramo. Ou seja, o modo de produção capitalista suga a capacidade de uma determinada forma de exploração, migrando para outra tão logo a primeira tenha se exaurido e assim vai assumindo formas diferenciadas, reorganizando-se em cada momento histórico.

Todos os fatores até aqui considerados levam à percepção de um movimento de solidariedade induzida, governada, entre emprego e não-emprego no atual momento da sociedade capitalista, vinculado às atuais configurações do mundo do trabalho, que demonstram que tal solidariedade deve partir da atividade voluntária de quem tem emprego, para quem não mais o tem, contribuindo dessa forma para a manutenção da sobrevivência dessa última parcela da população.

Outro fato específico do movimento de RSE é a preferência pela área da educação para o desenvolvimento de suas ações. Isso ocorre pelo fato de que as empresas procuram distanciar suas ações de qualquer vinculação assistencialista e aproximá-las da imagem de que estão promovendo a sustentabilidade social. De fato, a educação é uma modalidade de serviço social que tem enorme reconhecimento público e um apelo no senso comum de que possibilita não só a sustentabilidade, mas inclusive a ascensão social.

Além disso, a importância outorgada pelas lideranças empresariais à educação decorre do fato de a mesma ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica nacional e para a melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial. (BEGHIN, 2005, p. 56) Portanto, por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social.

Se a educação é a área mais atingida pelas ações de RSE, importa saber como essas atividades se desenvolvem e que influência ou efeito produzem ao cotidiano escolar, aos processos pedagógicos e inclusive qual a natureza da participação que os voluntários ligados a esses programas empresariais e mesmo outros voluntários efetivam na escola. Se se pretende a democratização da gestão, é preciso também compreender se a natureza da participação que

esses voluntários desenvolvem contribui para a democratização dos processos de tomada de decisão na escola.

É sabido que a palavra participação não tem um único sentido. Ela pode ser utilizada para referir-se tanto ao processo de tomada de decisão quanto à execução de decisões previamente tomadas.

Demonstrando a natureza e especificidade do processo de trabalho e de produção em educação, com base em Vitor Paro, constata-se a necessidade da significativa adesão das partes envolvidas aos objetivos e às formas do processo educacional, sob pena de não se conseguir realizá-lo. Entendendo a educação como “atualização histórico-cultural” com vistas à emancipação humana e a escola como “agência encarregada da educação sistematizada”, a participação dos envolvidos deve dar-se de forma intencional, pois não cabe pensar que a emancipação possa ocorrer de forma espontânea ou menos ainda admitir que a emancipação ocorra de forma concedida ou imposta.

Longe de contrariar a participação da comunidade na educação escolar, é certo que a qualidade da educação depende também da participação dos pais, o que implica freqüentar a escola como espaço de cultura, lazer, desenvolvimento de práticas desportivas: assistir espetáculos teatrais, de dança ou música, participar de uma aula de artes plásticas ou de culinária, freqüentar a sala de biblioteca ou de informática.

No entanto, mesmo essa participação, quando há, constitui-se em uma participação como usufruto, que é direito do cidadão e não concessão de um governo ou da direção da escola. Mas, além da participação como usufruto, se se tem um compromisso com a democratização das relações sociais, é preciso pensar a participação como “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p. 118), o que implica participar na construção, execução e acompanhamento da proposta pedagógica da escola e o conhecimento das intenções dessa instituição no processo de formação dos alunos. E essa participação constitui-se de maneira estritamente voluntária.

A participação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola é atividade-meio e atividade-fim ao mesmo tempo, na medida em que propicia a melhoria da qualidade da educação, e, por meio dessa mesma participação, põe-se em ação uma espécie de exercício para a democratização das relações sociais em geral.

A análise documental do material enviado às escolas cadastradas no projeto “Amigos da Escola” demonstra que a natureza da participação que esses documentos propõem é executiva de tarefas organizacionais ou supletiva da função do poder público no fornecimento de estrutura física, financeira ou de pessoal para desenvolver um ensino de qualidade. Está

também relacionada à execução de tarefas previamente estabelecida por outrem, o que implica tão-somente em colaboração, sequer chegando propor que o voluntário participe efetivamente ao menos do processo de informação, pois afirma e reafirma que ele deve adequar-se e adaptar-se à estrutura existente na escola.

Ora, não estou tentando dizer que cada voluntário deva chegar à escola e desrespeitar o acúmulo histórico construído pelos que ali trabalham cotidianamente em termos de discussão e encaminhamento de suas propostas de trabalho, mas, se se pretende uma gestão democrática da escola, isso implica a promoção do diálogo entre todos os segmentos o tempo todo, o que possibilita inclusive ao voluntário participar das discussões havidas na escola, na sua condição de espaço público de interesse geral. Mas o material do projeto sugere que a direção da escola dispense algum voluntário cuja proposta de trabalho porventura esteja em desacordo com a da escola, evitando o conflito, ao invés de propor o diálogo.

A partir da compreensão da natureza e especificidade do processo de trabalho na educação, no qual a produção e o consumo ocorrem em parte ao mesmo tempo; no qual o educando é ao mesmo tempo consumidor, matéria-prima e sujeito da ação; no qual fatores extrínsecos violadores da condição de sujeito dos produtores (educando e educador) comprometem necessariamente a qualidade do processo e do produto, é pressuposto que o processo educacional não pode ocorrer sem a presença e participação direta do consumidor, que no caso é o educando. Mais que isso, existe uma necessária inalienabilidade da participação dos envolvidos na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982) e uma indissociabilidade entre educação, participação e democracia em um processo educacional que se proponha emancipador.

Analisando os princípios da teoria da administração neoclássica (predominante atualmente na gestão empresarial), Licínio Lima (1988) demonstra que a posição favorável e o estímulo à participação do trabalhador no processo de produção não está relacionada com qualquer objetivo de democratização da sociedade em geral e muito menos de suas relações de decisão e poder, mas sim se desenvolveu como uma estratégia para evitar os desgastes e prejuízos ocasionados como conseqüências da forma clássica de gerir as empresas.

O material do projeto “Amigos da Escola” transparece essa perspectiva ao afirmar que a gestão democrática deve ser utilizada como ferramenta de gestão, como método gerencial. Portanto, para o projeto da Rede Globo, a gestão da escola deve ser democrática não porque estaria articulada ao objetivo mais amplo de contribuir para a democratização da sociedade em geral, mas simplesmente porque a gestão democrática, dentre tantos outros “métodos gerenciais”, é possivelmente o que propicia administrar a coisa pública com menor grau de

resistência dos envolvidos, reduzindo a perspectiva de conflitos se comparada com uma gestão autocrática. Sob esse ponto de vista, apenas a aparência de gestão democrática seria suficiente para se alcançar o objetivo de administração escolar pretendido pelo “Amigos da Escola”, que rebaixa a democracia da condição de concepção de sociedade, para simples ferramenta, instrumental de trabalho.

A concepção de participação e gestão presente no material do projeto da Rede Globo também centraliza o poder na figura do diretor, fortalecendo a perspectiva de que a escola deve funcionar de modo a haver um líder, o que pressupõe que todos os outros envolvidos devam ser liderados, e afirma que a democratização da gestão, o envolvimento de professores, funcionários, alunos, mães, pais e toda a comunidade, é um poder discricionário do diretor. Essa concepção contraria inclusive a LDB, que, mesmo sendo uma lei controversa, define a gestão democrática como princípio a ser observado e regulamentado nos sistemas públicos de educação, e que, portanto, não deve depender da generosidade ou da boa vontade do diretor.

Com relação aos cinco trabalhos acadêmicos de mestrado encontrados e uma pesquisa de um professor já com título de Doutor<sup>104</sup>, que versam, cada qual em sua especificidade, em torno do projeto “Amigos da Escola”, apresentam-se como constatações comuns, as quais minha pesquisa reafirmou:

- Que o estímulo ao voluntariado atual articula-se ao contexto das reformas do Estado, da reestruturação produtiva do capitalismo ou do neoliberalismo;
- Que há um baixo número de voluntários atuando nas escolas pesquisadas, sejam eles provenientes ou motivados pelo projeto da Rede Globo ou não;
- Que o pessoal das escolas não lê o material do projeto “Amigos da Escola”, enviado pela Rede Globo;
- Que um dos problemas mais sérios do trabalho voluntário é a descontinuidade;
- Que as escolas se ressentem da falta de acompanhamento por parte da Rede Globo, com relação ao projeto “Amigos da Escola”.

Quatro desses trabalhos manifestam concordância com os princípios do projeto “Amigos da Escola”, avaliam o material enviado às escolas como bom e consideram no entanto que esse projeto fracassou em seus objetivos.

Minha pesquisa demonstrou o contrário, pois, considerando que o objetivo de uma ação de RSE é prioritariamente melhorar a imagem da empresa que a desenvolve, e

---

<sup>104</sup> As dissertações de mestrado são de Maria Adélia Nunes Figueiredo (2003), Clícia Bühner Martins (2002), Gilmar Ribeiro (2002), Artur Moraes Silva (2005) e Luvia Bezerra Silva (2006). Já a pesquisa foi coordenada pelo professor Doutor Adolfo Ignacio Calderón (2007), vinculado à Universidade de Mogi das Cruzes (UMC).

considerando que o projeto “Amigos da Escola” é uma ação de RSE da Rede Globo de Televisão, meu entendimento e conclusão são de que o projeto “Amigos da Escola” tem tido êxito, pois tem atendido aos objetivos de propagar uma imagem da Rede Globo como uma empresa socialmente responsável. Portanto, não faz sentido dizer que o projeto “Amigos da Escola” fracassou.

A Coordenadora Nacional do projeto afirmou em sua entrevista que ela possui dados de pesquisa que demonstram que 93% da população avalia como bom ou muito bom o projeto da Rede Globo. De fato, existe uma resistência dos trabalhadores da educação quanto ao “Amigos da Escola”, mas essa categoria representa um pequeno percentual da população geral do país. A pesquisa de campo demonstrou que não existe identidade dos voluntários com esse projeto, mas várias pessoas entrevistadas que não são funcionários da escola, em um primeiro momento, sem qualquer reflexão, aceitam-no como bom.

Houve uma euforia por parte das equipes dirigentes das escolas públicas em todo o país no início do desenvolvimento do projeto “Amigos da Escola”, que foi arrefecendo com o passar do tempo, quando estas foram percebendo que não havia qualquer benefício para as escolas pelo fato de terem sido cadastradas em tal projeto. A Rede Globo detectou problemas, tanto de resistência dos trabalhadores em educação, quanto de falhas no próprio projeto e promoveu uma reestruturação a partir de 2004, que reduziu de 27 mil escolas cadastradas para 6 mil. Mesmo assim, o “Amigos da Escola” continua sendo veiculado na TV como se nada tivesse acontecido, mantendo-se o usufruto dos resultados dessa campanha de marketing social da Rede Globo, resultados esses que beneficiam somente essa rede de televisão, pois, considerando o chão das escolas pesquisadas, o “Amigos da Escola” não tem o efeito ou rebatimento mostrado na TV.

O resultado da condição de campanha de marketing social do projeto “Amigos da Escola” para a Rede Globo é maior do que os efeitos pedagógicos para as escolas cadastradas. Por isso a frase da epígrafe dessas considerações finais é significativa: a partir do estudo do projeto “Amigos da Escola”, após muita busca, posso concluir que é preciso ignorá-lo, pois ele é irrelevante nas escolas. Estudei para saber que ele pode e deve ser ignorado.

Com relação às outras formas de trabalho voluntário desenvolvidas na educação escolar pública e sua relação com as ações de RSE, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Paraná, em uma cidade interiorana de cerca de 300 mil habitantes. O critério de escolha das escolas foi que elas tivessem ampla e reconhecida participação de voluntários em seu cotidiano e também que fossem cadastradas no projeto “Amigos da Escola”.

A pesquisa demonstrou que na primeira escola pesquisada, chamada pelo nome fictício de Aquilino Sotto, cujos alunos possuem um nível sócio-econômico mediano, algumas iniciativas de trabalho voluntário ali desenvolvido estão relacionadas com uma vantagem financeira, o que significa então que esses trabalhos não são de fato voluntários. Outra parte está relacionada com iniciativas confessionais, tanto católica quanto protestante. Não há nessa escola iniciativas de trabalho voluntário relacionadas com a RSE. Isso porque, conforme discutido anteriormente, as empresas procuram os bolsões de pobreza para desenvolver suas atividades, pois elas objetivam atenuar a tensão causada pela desigualdade social onde ela estiver mais latente, e esse não é o caso dessa escola.

Nela, a maior parte do trabalho voluntário complementa ou substitui a atividade docente com aulas de reforço, de práticas esportivas, de educação de jovens e adultos, de ensino religioso. Dentre os entrevistados é perceptível a “naturalização” da idéia de que a contratação do trabalho profissional para a oferta das atividades que eles consideram complementares como dança, música, esportes, lazer e mesmo o reforço escolar, poderia ser precarizada na forma do que eles chamam de “trabalho voluntário”, mas que na verdade seria um trabalho com remuneração ainda mais baixa de que a do professor formalmente contratado, que seria pago pelos próprios alunos mediante uma “contribuição mensal” ou por “alguma outra parceria”. Para aquela comunidade escolar, “o básico” seria mantido pelo poder público e o restante seria providenciado por meios da própria comunidade. Houve nessa escola muitas iniciativas de trabalho voluntário que descontinuaram, várias delas motivadas pelo projeto “Amigos da Escola”.

A segunda unidade pesquisada, denominada pelo nome fictício de Escola Araucária, está mergulhada em uma situação bastante diversa da primeira. Ela localiza-se em um bairro muito pobre, para o qual a Prefeitura Municipal encaminhou as famílias de um programa de desfavelamento da região central da cidade. A maioria absoluta dos moradores é desempregada e vive de trabalhos informais e dos poucos recursos financeiros e materiais provenientes de diversos programas públicos (em nível federal, estadual ou municipal) de assistência à população considerada em “condição de risco social”.

Nessa escola a maior parte do trabalho voluntário está ligada a iniciativas de RSE, que conforme explicitado anteriormente, compõem um conjunto de ações paliativas para atenuar a tensão social provocada pelas contradições inerentes à própria natureza da sociedade capitalista, contribuindo para manter a sobrevivência do conjunto de pessoas que foram excluídos da sociedade do emprego. E isso ocorre com a utilização do trabalho voluntário e até da ajuda material direta dos funcionários dessas empresas, em um movimento de “solidariedade entre

emprego e não emprego”. Nessa escola as iniciativas de trabalho voluntário são absolutamente laicas.

Contrariamente ao ocorrido na outra escola pesquisada, nessa houve poucas iniciativas de trabalho voluntário que descontinuaram, e eram todas oriundas de voluntários individuais. A diretora relata que não ocorreu de pessoas motivadas pelo projeto “Amigos da Escola” procurar a escola e isso deve ter-se dado pelo fato de que a Escola Araucária foi criada em 2002, quando o projeto da Rede Globo já existia há três anos e a euforia inicial produzida pela campanha já havia abrandado.

Na Escola Aquilino Sotto a forma predominante de complementação do custeio das atividades da escola, que não são atendidas plenamente pelo poder público, se dá por meio da contribuição financeira direta dos pais. Já na Escola Araucária isso ocorre por meio da ajuda das empresas públicas ou privadas que ali desenvolvem projeto de RSE, que suprem parte da infra-estrutura complementar ao que o poder público encaminha para a escola e que é necessário para desenvolver melhor suas atividades-fins e oferecem atividades esportivas e culturais aos alunos, em horário de contra-turno, para mantê-los o mais possível na escola e o menos possível na rua.

As empresas não dão dinheiro para a Escola Araucária, mas sim compram e entregam os materiais que a escola solicita ou pagam regularmente os profissionais necessários ao desenvolvimento das atividades definidas. Essas empresas divulgam suas ações de responsabilidade social pela internet ou por meio de propagandas compradas na mídia, mas grande parte das doações feitas para a Escola Araucária não causam qualquer despesa para as empresas, pois são decorrentes da mobilização ou doação direta dos funcionários.

As pessoas entrevistadas na Escola Araucária têm consciência de que as empresas que desenvolvem ações de RSE tiram algum proveito da ajuda que prestam à escola, mas consideram que é melhor isso do que nada, pois as ações promovidas pelas empresas em geral não são atendidas pelo financiamento público e a comunidade é carente e necessita dessa ajuda.

A natureza da participação dos voluntários nas duas instituições pesquisadas é executiva de atividades previamente definidas e não tem qualquer relação com o processo de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982), o que significa que não contribui para a democratização da sociedade em geral e nem especificamente dos processos de tomada de decisão no interior da escola.

Nas duas escolas nenhum dos entrevistados admite qualquer aproximação, motivação ou identidade entre o trabalho voluntário que desenvolvem e o projeto “Amigos da Escola”. Existe na verdade um movimento de negação desse projeto nas escolas pesquisadas.

Diante de tudo o que foi apresentado, considero que se deve combater o voluntarismo presente na crença de que o trabalho voluntário vinculado às ações de RSE pode melhorar o mundo. Isso não é verdade. Ele está por princípio articulado a um contexto de manutenção e reprodução das bases do capitalismo e, por decorrência de sua origem, não é capaz e não se propõe a fazer frente à progressiva barbárie que esse modo de produção gera necessariamente, sobretudo na fase atual, quando já “esgotou sua parca capacidade civilizatória” (MÉSZÁROS, 2002). Pretende apenas atenuá-la no limite da suportabilidade humana. O trabalho voluntário ligado à RSE constitui-se em mera movimentação de músculos que contribui para o imobilismo da população em geral, no que diz respeito à reivindicação de seus direitos sociais, e também para a eternização da pobreza dependente da caridade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

ACOSTA-ORJUELA, Guillermo Maurício. **15 motivos para “ficar de olho” na televisão**. Campinas: Alínea, 1999.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Os Conselhos Escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. 2006. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

AMIGOS DA ESCOLA. **Como participar**. Disponível em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,ECO0-6966,00.html>> Acesso em: 15 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de ação 2006**: objetivos do projeto; como participar; o passo-a-passo das atividades; o papel dos voluntários; as parcerias. Rio de Janeiro: Vitrina Comunicação, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é o projeto-histórico**. Disponível em: <<http://redeglobo6.globo.com/Amigosdaescola/0,6993,1245,00.html>> Acesso em: 16 jul. 2003.

ANGOTTI, Maristela. **Voluntários na Educação: inimigos da escola**. Moderna Online, [2005]. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0002>> Acesso em 07 jun. 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASHLEY, Patrícia Almeida (coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: estudio sectorial – versión preliminar Washington D. C. maio – 1995.

BARAN, P. A. & SWEEZY, P. M. O sistema irracional. In: BARAN, P. A. & SWEEZY, P. M. **Capitalismo monopolista**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial**: nem caridade, nem direito. São Paulo: Cortez, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, E. & QUEIRÓZ, J. J. (org.) **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez & Moraes/EDUC, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.

BOLETIM AMIGOS DA ESCOLA. **Exemplo que vem de... Campina Grande (PB)**. [S.l.: s.n.]: Junho-julho 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. Coleção primeiros passos. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORELLI, Silvia H. Simões; PRIOLLI, Gabriel (coords.) **A deusa ferida**: por que a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência. São Paulo: Summus, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1988.

BUCCI, Eugênio. A solidariedade que não teme aparecer. In: \_\_\_\_\_; KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004a. p. 180-187.

\_\_\_\_\_. **Brasil em tempo de TV**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. Mídia e educação. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 273-302.

BUENO, Belmira de B. O. **As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo: 1931/1986**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1987.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio (et al.). **Amigos da escola: desafios à gestão educacional**. Mogi das Cruzes: Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da UMC : Fapesp, 2005.

CARDOSO, Ruth. A valorização do voluntariado. In: PEREZ, Clotilde e JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 20-23.

CARTA CAPITAL. Edição especial- **Responsabilidade social em evolução**. São Paulo: Editora Confiança, nº 301, ag. 2004.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A participação do voluntário cidadão na política social municipal. In: PEREZ, Clotilde e JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 122-135.

CASTRO, Maria da Conceição. Um espaço de discussão: compartilhamento e aprendizado. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 70-83.

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Amigos da escola: voluntários e parceiros**. vol. 1. São Paulo: CENPEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar: um trabalho conjunto**. vol. 2. São Paulo: CENPEC, 1999b.

\_\_\_\_\_. Folheto. Amigos da escola- todos pela educação. **Se você acha que: educar crianças e jovens é muito importante. Educar crianças e jovens não é nada fácil. Educar crianças e jovens é responsabilidade de todos...** Leia este folheto com muita atenção! [S.l.; s.n] [1999c].

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO (CVSP). Apostila. **Curso básico de gerenciamento de voluntários**. São Paulo: mar/2000.

COELHO, Heloísa. **Manual do voluntário**. Riovoluntário, 1999.

\_\_\_\_\_. Portal do voluntário. **17ª. Conferência Mundial de Voluntários da IAVE**. Principal– Sobre o voluntariado. Entrevista da semana– Entrevistas anteriores. [2006] Disponível em: <<http://www.portaldovoluntario.org.br/site/pagina.php?idconteudo=440>> Acesso em 05 abr. 2006.

CORULLÓN, Mônica Beatriz Galiano; MEDEIROS FILHO, Barnabé. **Voluntariado na empresa: gestão eficiente da participação cidadã**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política-** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo : Cortez, 1994.

DAL RIO, Maria Cristina. **O trabalho voluntário: uma questão contemporânea e um espaço para o aposentado**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

DIMAS, Paulo. Amigos ou inimigos da escola? **Diário do Vale Online**. Sul Fluminense, 10 set. 2001. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/diariodovale/arquivo/2001/setembro/10/page/fr-cidade.htm>> Acesso em 25 jun. 2005.

EDUCAÇÃO. Seed- Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. 2.<sup>a</sup> edição especial, abr/2000.

EVANGELISTA, Douglas. Voluntariado e desenvolvimento social. In: PEREZ, Clotilde e JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 24-41.

EXAME. **Guia de boa cidadania corporativa**. Separata da revista Exame, edição 728, ano 34/n.º 24. São Paulo: Abril, 2000.

\_\_\_\_\_. **Guia de boa cidadania corporativa**. Edição especial- dezembro/2002. Editora Abril.

\_\_\_\_\_. **Guia de boa cidadania corporativa**. Edição especial- 2003. Editora Abril.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Editora Cortez, 1986.

FAÇA PARTE. Instituto Brasil Voluntário. **O que é o Faça Parte?** Disponível em: <[http://facaparte.terra.com.br/o\\_que/index.html](http://facaparte.terra.com.br/o_que/index.html)> Acesso em 23 set. 2005.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, Rubem César. O que é o terceiro setor? In: IOSCHPE, E. B. (org.). **3.º Setor**: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2 ed, 2000. p. 25-33.

\_\_\_\_\_. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 3 ed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Elos de uma Cidadania Planetária**. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, ANPOCS, 1995.

FIGUEIREDO, Maria Adélia. **A presença do voluntário na escola**: o que muda? Um estudo sobre duas escolas públicas no distrito federal e o Projeto Amigos da escola. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2003.

FOLHA DE S. PAULO. **Carreira executiva: sucessos e receios são lição do poder**. 15 jun. 2003. Folha Classificados- empregos, p. f1.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19 ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A crise da teoria em sua capacidade explicativa da crise do capitalismo.** Informação verbal obtida em palestra proferida na Semana de Educação da USP, ocorrida em 23/05/2004.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Missão.** Disponível em: <<http://www.frm.org.br/main.asp?ViewID={F4D88A0C-2FEF-4D18-9BE0-89E12831534E}&TeamID={DFE198B7-A3FC-4B46-9FAD-38B0AE31A8FB}>>. Acesso em 17 jun. 2005.

FUNDEPAR- Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. **Fundo rotativo-** o que é o Fundo Rotativo- Critérios para liberação de recursos. Acesso em: 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.pr.gov.br/fundepar/03\\_01\\_o-que-e-o-fundo.shtml](http://www.pr.gov.br/fundepar/03_01_o-que-e-o-fundo.shtml)>

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).** Acesso em 4 ag. 2007. Disponível em: <http://www1.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pdde/pdde.html>

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática e a participação dos educandos:** um caso em estudo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO G. (orgs). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo:** Estado e escola pública. 1994. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional.** 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

GRAJEW, Oded. Responsabilidade social empresarial. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania.** São Paulo: Contexto, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAYSON, David; HODGES, Adrian. **Compromisso social e gestão empresarial**. São Paulo: Publifolha, 2002.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, Angela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo, 1998.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje**. São Paulo: Viramundo, 2003.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=marca>>. Acesso em 18 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=volunt%E1rio&stype=k>>. Acesso em 06 abr. 2006.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Senso escolar. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2004**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse\\_estatisticas\\_2004/Parte-2.pdf](http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2004/Parte-2.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. MEC- Ministério da Educação. **SAEB- Sistema de Avaliação do Ensino Básico, 2001**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorio\\_nacional\\_saeb2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorio_nacional_saeb2001.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2006.

INSTITUTO ETHOS- empresas e responsabilidade social. **Sobre o Instituto Ethos**. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3334&Alias=Ethos&Lang=pt-BR>> Acesso em 10 abr. 2006.

INSTITUTO RPC- Comunicação e responsabilidade. **Quem somos**. Disponível em: <<http://instituto.rpc.com.br/sobre/>> Acesso em 03 set. 2007.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Trabalho voluntário e gestão das políticas sociais. In: PEREZ, Clotilde; \_\_\_\_\_ (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 136-147.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Trad. F. de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KEHL, Maria Rita. Eu vi um Brasil na TV. In: **Um país no ar**. COSTA, Alcir Henrique; SIMÕES, Inimá; KEHL, Maria Rita. São Paulo: Brasiliense/ Funarte, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LANDIM, Leilah; SCALON, Maria Celi. **Doações e trabalho voluntário no Brasil-uma pesquisa**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LENGRAND, Paul. Educação permanente. In: **Ensino: reforma ou revolução?** Lisboa: Presença, 1971. p. 29-45.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO G. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEO MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 11-28.

LESSA, Ricardo. Marketing social melhora a imagem e aumenta o lucro. In: **O futuro da comunicação- Relatório da Gazeta Mercantil**. São Paulo, p.22, 07/02/02.

LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão das escolas secundárias**: a participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LINS, Francisco Almeida. Voluntariado e mudança social. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002. p. 64-68.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO FILHO, Cláudio Antonio Pinheiro; ZYLBERSZTAJN, Décio. **A empresa socialmente responsável**: o debate e as implicações. Revista de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEA/USP, v.39, n. 3, p. 201-288, jul/set 2004.

MANAGER. **Responsabilidade Social**- Empresa responsável é mais valorizada e vira critério para executivo no momento da seleção. Disponível em: <[http://www.manager.com.br/reportagem/reportagem.php?id\\_reportagem=244](http://www.manager.com.br/reportagem/reportagem.php?id_reportagem=244)> Acesso em 25 jul. 2003.

MANCE, Euclides André. **Subjetividade, Imaginários e Utopias**. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/mance/Imaginarior.htm>> 1994. Acesso em: 31 ag. 2006.

MARTINS BÜHRER, Clícia. **Projeto Amigos da escola**: Os sentidos das articulações possíveis entre escola e comunidade. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI Inédito de O Capital**- resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1969.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a. Livro 1, v.I.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996b. Livro 1, v.II.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, Livro 3, v. VI.

\_\_\_\_\_. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”.In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v.1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d a. p. 300-303.

\_\_\_\_\_. Trabalho assalariado e capital. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v.1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d b. p. 52-82.

\_\_\_\_\_. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v.1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d c. p. 203-285.

MCINTOSH, Malcolm et all. **Cidadania corporativa**: estratégias bem-sucedidas para empresas responsáveis. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n.º 75. 2001. p.84-108.

MENEZES, Cynara. **Trabalho em ONGs serve de estímulo psicológico, mas não cura distúrbios graves, alertam psicanalistas**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0104200140.htm>> Acesso em: 22 mai. 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade**: o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1995.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Segundo tempo**. Objetivos. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp> Acesso em 18 jun 2007.

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

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon (orgs.). **Estado e políticas sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano limitada, 1963.

PARANÁ. Programa Leite das Crianças: diminuição da desnutrição infantil. **Apresentação**. Disponível em: < <http://www3.pr.gov.br/e-parana/atp/programaleite/apresenta.php> > Acesso em 18 jun 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **A educação é necessariamente política e mais, necessariamente, democrática**. BRASIL. Ministério da Educação- MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Portal do professor. Entrevista. Disponível em: <[http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/entrevistas/vitor\\_paro.jsp](http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/entrevistas/vitor_paro.jsp)> Acesso em: 08 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício de poder:** implicações para a prática escolar democrática. texto inédito b.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da escola e educação como prática democrática.** Projeto de pesquisa CNPQ, texto inédito a.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar, ética e liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001b. p. 49-52.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001a.

PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais.** São Paulo: Futura, 2002.

PRIOLLI, Gabriel Netto. A TV para o bem do Brasil. In: LINS DA SILVA, Carlos Eduardo (org.). **Comunicação, hegemonia e contra-informação.** São Paulo: Cortez/Intercom, 1982.

\_\_\_\_\_. Televisão e cultura democrática. In: MOISÉS, José Álvaro...[et al]. **Cultura e democracia.** Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2 v. (Cadernos do nosso tempo. Nova série, 5), 2001. p. 167-205.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Gilmar. **Amigos da escola?** Riscos e limites da ação do voluntariado na educação pública. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder público ausente: a TV nas mãos do mercado. In: MOISÉS, José Álvaro...[et al]. **Cultura e democracia**. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2 v. (Cadernos do nosso tempo. Nova série, 5), 2001.

RIFKIN, Jeremy. Identidade e natureza do terceiro setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3.º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2 ed, 2000. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 1991.

RUBIN, Isaac Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SILVA, Artur de Moraes. **Voluntariado que faz a sua parte: a falácia do combate à pobreza**. 2005. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

SILVA, Luvia Bezerra. **Voluntariado e ensino público: um estudo do caso do Programa Amigos da Escola no município de Buíque-PE**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

SILVEIRA, Jairton Dimas. Trabalho voluntário: da filantropia à cidadania. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002a. p. 148-165.

\_\_\_\_\_. **Satisfação no trabalho e a realização de trabalho voluntário: estudo de caso**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002b.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **O projeto “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada no Paraná”: primeiras aproximações.** In: CD-ROM da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu-MG, 2004a.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão compartilhada. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004b. p. 61-73.

SPOSATTI, Aldaíza. O papel do voluntariado nas transformações sociais. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais.** São Paulo: Futura, 2002. p. 46-63.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos.** Educação e Seleção, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jun. 1983.

TEODÓSIO, Armindo Souza. **Mão-de-obra voluntária**—uma proposta para gestão do trabalho social no Brasil. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais.** São Paulo: Futura, 2002. p. 166-181.

VALOR ECONÔMICO. **Ética nos negócios: uma questão de sobrevivência.** Ano 2, n.º 387, 1.º Caderno, de 14/nov/2001.

VASSALLO, Cláudia. **Um novo modelo de negócios.** Guia de boa cidadania corporativa. Revista EXAME. Edição especial- 2000. Editora Abril.

VILLELA, Milú. Faça Parte e o I Congresso Brasileiro do Voluntariado. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais.** São Paulo: Futura, 2002. p. 14-19.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1996.

YAZBEK, Maria Carmelita. Terceiro setor e a despolitização da questão social brasileira. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (orgs.). **Voluntariado e a gestão de políticas sociais.** São Paulo: Futura, 2002. p. 276-283.

ZANARDINI, I. M. S. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial**. Maringá, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

ZIONE, Cecília. **Um novo caminho**: Associações, ONGs e entidades diversas substituem o Estado e oferecem serviços sociais a milhões de carentes. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas\\_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao\\_Id=72&breadcrumb=1&Artigo\\_ID=671&IDCategoria=866&reftype=1](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=72&breadcrumb=1&Artigo_ID=671&IDCategoria=866&reftype=1)> Acesso em: 04 abr. 2006.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ALMEIDA, Luciano Ferreira de Almeida. **Eleição de diretores e concepção de gestão escolar no Paraná**. 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

AMIGOS DA ESCOLA. Princípios e orientações- Paraná. Curitiba: Undime, Instituto RPC, Secretaria de Estado da Educação. [2005]

ANTUNES, Ricardo. **Dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CAPARELLI, Sérgio. **Televisão e capitalismo no Brasil**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1982.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Amigos da escola**: voluntários e parceiros. vol. 3-7. São Paulo: CENPEC, 1999a.

CUNHA, Elizama Rodrigues da. **Redes, tramas e laços**: o voluntariado amigos da escola. Natal, 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GILIO, Ismael. **Trabalho e educação**: formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Nobel, 2000.

GOLDBERG, Ruth. **Como as empresas podem implementar Programas de Voluntário**. São Paulo: Instituto Ethos e Programa Voluntários, 2001.

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

KANITZ, Stephen. O prêmio bem eficiente. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, v.I, II e III, 1980.

MARANHÃO, Helena Ponce. **Das ‘reinações globais’ no ‘público’**: notas sobre o projeto Amigos da Escola. In: 24.<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT-14- Sociologia da Educação. Caxambu, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/24/tp1.htm](http://www.anped.org.br/24/tp1.htm)> Acesso em: 15 jul. 2003.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo**. 3 ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Lillian Haffner da Rocha. **Trabalho Coletivo em Educação**: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer**: um estudo de caso do programa Parceiros do Futuro –SEE/SP. 2004. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

POCHMANN, Marcio. Direito ao trabalho: da obrigação à consequência. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

RODRIGUES, Vera Regina (coord.). **Amigão da saúde**: projeto Amigos da Escola. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação e cidadania. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

SEJA UM VOLUNTÁRIO. **O que é voluntariado**. Disponível em: <[http://www.voluntarios.com.br/oque\\_e\\_voluntariado.htm](http://www.voluntarios.com.br/oque_e_voluntariado.htm)> Acesso em 06 abr. 2006

SENNETT, Richard. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O comunidade solidária**: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista**: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLET, Michel J. M. Introdução: a procura de alternativas metodológicas. In: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. p.15-30.

VILELLA, Milú; CRUZ, Neide. Voluntariado educativo: primeiros passos para a cidadania. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho e reificação**: uma análise à luz dos programas de qualidade total. Campinas: Editora da Unicamp; Londrina: Eduel, 2005.

## **ANEXOS**

**ANEXO A** – Roteiro semi-estruturado de entrevista com voluntários das escolas pesquisadas.

1. Há quanto tempo você atua nessa escola?
2. Qual é a atividade que desenvolve aqui?
3. Qual é o seu vínculo com a escola?
4. Você considera que seu trabalho na escola é voluntário?
5. Como iniciou o seu trabalho aqui?
6. Como ocorreu a escolha da escola? Você tentou iniciar algum trabalho em outra escola antes?
7. Qual é a visão que você tem da escola? Do trabalho que é desenvolvido aqui?
8. Quais são os pontos positivos e negativos da escola?
9. Como é a gestão da escola? É democrática? Dê um exemplo de uma situação que demonstre como é gerida a escola?
10. Como é a relação da escola com a comunidade?
11. Você sabe de outros trabalhos voluntários que são desenvolvidos aqui ou em outro lugar, relacionado à educação?
12. Você já ouviu falar do projeto “Amigos da escola”?
13. Qual é a impressão que você tem sobre ele?
14. Você considera que o seu trabalho voluntário ou de outros existentes na escola tem vinculação com o projeto “Amigos da escola”?
15. Qual é o perfil das pessoas que participam ou participaram das atividades da escola antes e depois da existência do projeto “Amigos da escola”? Ou seja, houve mudança do perfil das pessoas que participam voluntariamente na escola antes e depois do “Amigos da escola”?
16. Quais são as vantagens e as desvantagens do trabalho voluntário desenvolvido na escola ou para a sociedade em geral?
17. Existe continuidade no trabalho voluntário desenvolvido na escola?
18. Como você encaminha possíveis problemas que o trabalho voluntário possa trazer como por exemplo: acidentes, algum material ou estrutura da escola ou seu que possa ser danificada, segurança, ressarcimento de possíveis despesas para o desenvolvimento de suas atividades?

19. A escola formalizou o “Termo de Adesão” com o prestador de serviço voluntário, no caso, você?
20. Existe alguma forma de custeio de possíveis despesas do trabalho voluntário como locomoção, alimentação, etc? Quem as custeia?
21. A escola ou alguma entidade proporciona alguma formação, treinamento ou orientação para o voluntário antes que ele inicie seu trabalho?
22. Você considera que qualquer trabalho voluntário é bem vindo à escola?
23. É necessária alguma formação para desenvolver trabalho voluntário na escola?
24. Se fosse possível escolher, que tipo de trabalho voluntário seria bem vindo na escola? E que tipo de trabalho não pode ser realizado por um voluntário? Por quê?
25. Alguma empresa ajuda o desenvolvimento de seu trabalho? Em caso de resposta positiva, no que a empresa ajuda? Ela vincula essa ajuda à imagem da empresa?

**ANEXO B** – Roteiro semi-estruturado de entrevista com diretoras, pedagogas, professores e funcionários das escolas pesquisadas.

1. Há quanto tempo você trabalha na escola?
2. Sempre na mesma função?
3. Qual é a visão que você tem da escola? Do trabalho que é desenvolvido aqui?
4. Quais são os pontos positivos e negativos da escola?
5. Como é a gestão da escola? É democrática? Dê um exemplo de uma situação que demonstre como é gerida a escola?
6. Como é a relação da escola com a comunidade?
7. Existem pessoas que trabalham voluntariamente pela escola? Explícite de que natureza é este trabalho voluntário. Ele ocorre somente via APMF?
8. A escola está cadastrada no projeto “Amigos da escola”?
9. O que o projeto “Amigos da escola” trouxe de contribuição para a escola? Ou, o que mudou depois que a escola entrou no projeto?
10. O trabalho voluntário existente na escola tem vinculação com o projeto “Amigos da escola”?
11. Qual é o perfil das pessoas que participam ou participaram das atividades da escola antes e depois da existência do projeto “Amigos da escola”? Ou seja, houve mudança do perfil das pessoas que participam voluntariamente na escola antes e depois do “Amigos da escola”?
12. Quais são as vantagens e as desvantagens do trabalho voluntário desenvolvido na escola?
13. Existe continuidade no trabalho voluntário desenvolvido na escola?
14. Como a escola se previne de possíveis problemas que o trabalho voluntário possa trazer para a escola como por exemplo: ações trabalhistas, lesões causadas em alunos por falta de formação do voluntário, danos ao patrimônio da escola?
15. A escola formaliza o “Termo de Adesão” com o prestador de serviço voluntário?
16. Como a escola custeia possíveis despesas do voluntário como locomoção, alimentação, etc?
17. A escola proporciona alguma formação, treinamento ou orientação para o voluntário antes que ele inicie seu trabalho?

18. Se fosse possível escolher, que tipo de trabalho voluntário seria bem vindo na escola?  
E que tipo de trabalho não pode ser realizado por um voluntário? Por quê?
19. Alguma empresa desenvolve iniciativas de responsabilidade social para com a escola?
20. Alguma empresa ajuda a escola? Em caso de resposta positiva, no que a empresa ajuda? Ela vincula essa ajuda à imagem da empresa?