

**Marcos Roberto Lima**



1150097306



FE

T/UNICAMP L628e

**Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas:  
uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações  
político-pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação

**Prof. Dr. Dario Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21552-0

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

2012

i

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**3A**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título:** Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas: uma análise da ação estratégica do "Terceiro Setor" e suas implicações político-pedagógicas.

**Autor:** Marcos Roberto Lima

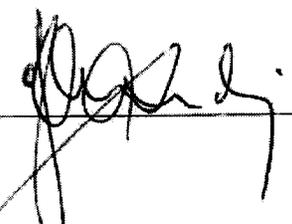
**Orientador(a):** José Claudinei Lombardi

  
Prof. Dr. Dario Fiorentini  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação  
Matrícula 21552-0

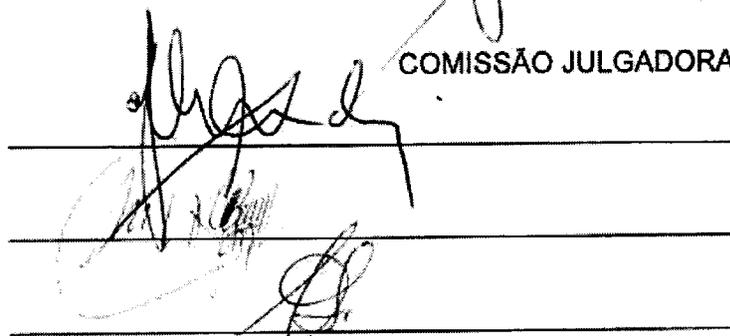
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Marcos Roberto Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2012

Assinatura Orientador(a):

  
\_\_\_\_\_

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2012

iii

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

L628e	<p>Lima, Marcos Roberto, 1973- Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político - pedagógicas / Marcos Roberto Lima. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: José Claudinei Lombardi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade Civil. 3. Terceiro setor. 4. Hegemonia I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-091/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Education, work and hegemony in the Metropolitan Region Campinas: a review of the strategic action of the "third sector "and its political and pedagogical implications

**Palavras-chave em inglês:**

Education  
Civil society  
Third sector  
Hegemony

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

José Claudinei Lombardi (Orientador)  
Dermeval Saviani  
Marcos Francisco Martins

**Data da defesa:** 24/02/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [lima2782@terra.com.br](mailto:lima2782@terra.com.br)

*O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado.*

**Marx**

*Segundo o ponto de vista proletário, a hegemonia pertence a quem se bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele a cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer inseqüência.*

**Lenin**

*Toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que encontravam na mesma situação*

**Gramsci**

*A gente quer tomar iniciativa/ No nosso destino mandar/ Mas eis que chega a roda-viva/ E carrega a gente pra lá!*

**Chico Buarque**

## AGRADECIMENTOS

*Dedico este trabalho a meu pai Tomaz (in memorian) e minha mãe Ana, primeiros operários que amei!*

*A minha esposa Maria e meus filhos Gian Carlo e Murilo Thomas, constante aprendizado, pois o sentido da vida só se descobre vivendo!*

*Aos meus irmãos e meus grandes amigos, sentido maior do que é família!*

*Aos companheiros do HISTEDBR, a quem procurei honrar a amizade e dedicação!*

*Aos professores e mestres com quem pretendo continuar o diálogo, enquanto houver em cada um de nós o lampejo da razão!*

*Aos companheiros de militância, matéria que se forja a cada dia num constante recriar da teoria e da prática, incondicional dedicação à causa da transformação, que meus esforços possam contribuir para a causa que é nossa!*

*Por fim, a todos aqueles que deixaram suas marcas na luta de classes, seja através da monstruosidade das obras teóricas, seja no anonimato da panfletagem ou no trabalho de base, pois, mais vale a idéia que chega ao simples do que a genialidade dos homens de escritório com seus títulos!*

*Marcos Roberto Lima*

## RESUMO

Esta dissertação toma por objeto de pesquisa a ação pedagógica desenvolvida pelo “terceiro setor” na Região Metropolitana de Campinas (RMC). Tendo por objetivo a análise crítica dos projetos desenvolvidos pela Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e do Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), procuramos entendê-los à luz das transformações ocorridas no pós-Guerra, passando pela crise mundial dos anos de 1970 e seus desdobramentos. Entre os principais fenômenos que são a expressão desse período, destacamos a reestruturação produtiva do capital e a ascensão do neoliberalismo, com suas implicações no âmbito econômico, epistemológico e, sobretudo, educacional. Procurou-se interpretar a transição das “lógicas do Estado” para as “lógicas da sociedade civil”, tendo por referencial teórico metodológico o conceito gramsciano de “Estado integral” e sua ênfase na categoria de hegemonia, importante instrumental para o entendimento da complexa sedimentação social que dará sustentação ao Estado que emergiu após a crise de hegemonia do capital. O marco temporal para a análise do objeto foi o contexto que se estendeu do final dos anos de 1950 até os dias atuais, passando pela chamada redemocratização brasileira, a partir da década de 1980. Este período foi fortemente influenciado pelos desdobramentos da Guerra Fria e a ação ideológica estadunidense, fundamentada na filosofia do “comunitarismo”, em contraposição aos movimentos populares de cunho contestatório que atuavam no Brasil. Seus desdobramentos perpassam o “golpe civil-militar”, período em que foi gestado o substrato ideológico que em nosso entendimento fundamentará a emergência do “terceiro setor” e sua ação estratégica de consolidação do “novo” consenso neoliberal. A estratégia que se revela é o pragmatismo das saídas comunitárias, cujo efeito maior é inviabilizar as perspectivas históricas transformadoras, controlando as iniciativas dos subalternos e impondo um novo consenso, através de uma “pedagogia da hegemonia”. Tal pedagogia passa a ser aplicada não somente pelas escolas oficiais, mas, efetivamente, pelas iniciativas do “terceiro setor”, instrumentalizando-se em benefício do capital as saídas articuladas pela classe trabalhadora. Com um rico histórico de lutas sociais, a RMC configura-se em um importante espaço em que, não sem resistências, as estratégias do “terceiro setor” fincaram suas raízes, tornando-se um importante laboratório para se desvelar o “novo canto da sereia” em educação.

**Palavras chave:** educação; sociedade civil; “terceiro setor”; hegemonia; FEAC; CEDAP.

## ABSTRACT

This dissertation takes search object by the pedagogical action developed by the "third sector" in the metropolitan region of Campinas (RMC). Having objective critical analysis of the projects developed by the Federation of Charities of Campinas (FEAC) and the Popular Education Center (CEDAP) and advise, we seek to understand them in the light of the transformations that have occurred in the post-war period, passing by the global crisis of the years of 1970 and its unfoldings. Among the main phenomena that are the expression of that period, we highlight the productive restructuring of capital and the rise of neo-liberalism, with their implications for economic, educational, and epistemological. Tried to interpret the transition of the State's "logical" to the logical "civil society", having by methodological theoretical reference the concept of Gramsci of "integral State" and its emphasis on instrumental category of hegemony, important for the understanding of complex social sedimentation that will the State that emerged after the crisis of hegemony of capital. The timeframe for the analysis of object was the context that spanned the end of the years of 1950 to the present day, passing by the so-called Brazilian re-democratization, from the Decade of 1980. This period was heavily influenced by the developments of the cold war and the American ideological action, grounded in the philosophy of "communitarianism", as opposed to popular movements that acted in Brazil questionable imprint. Its unfoldings permeate the "civil-military coup," was conceived during the period in which ideological substrate that emergency shall justify in our understanding of the "third sector" and its strategic action of consolidation of the "new" neoliberal consensus. The strategy that is revealed is the pragmatism of community output, whose greater effect is derail the historic perspective, controlling manufacturing initiatives of junior officers and imposing a new consensus, through a "pedagogy of hegemony. Such pedagogy happens to be applied not only by the official schools, but, effectively, by the initiatives of the "third sector", by actually Instrumenting-if for the benefit of capital by working class outputs articulated. With a rich history of social struggles, the RMC is in an important area in which, not without resistance, the strategies of the "third sector" put down its roots, becoming an important laboratory for unveiling "new corner of Mermaid" in education.

**Key words:** education; civil society; "third sector"; hegemony; FEAC; CEDAP.

## SUMÁRIO

### MEMORANDO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
Metodologia da pesquisa.....	<b>04</b>
<b>PARTE I. A ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA: A “PEDAGOGIA DA HEGEMONIA”</b> .....	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1: As origens históricas e o debate teórico sobre o “terceiro setor”</b> .....	<b>09</b>
<b>1.1.</b> Sociedade civil e hegemonia: “o palco e teatro da luta de classes”.....	<b>09</b>
<b>1.2.</b> Educação e hegemonia: as contribuições de Antonio Gramsci à crítica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas.....	<b>16</b>
<b>1.3.</b> A ação político-pedagógica do “terceiro setor”: pedagogia da hegemonia e o simulacro do consenso.....	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 2: O contexto econômico e político da reestruturação do capital</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1</b> Os “anos de chumbo”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares.....	<b>47</b>
Os Movimentos de Educação Popular e a “educação do povo, pelo povo e para o povo”.....	<b>54</b>
Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá.....	<b>65</b>
<b>2.2.</b> A reestruturação produtiva do capital e suas implicações pedagógicas.....	<b>77</b>
<b>2.3.</b> A emergência do neoliberalismo como projeto hegemônico.....	<b>85</b>
<b>2.3.1.</b> As reformas educacionais neoliberais e suas implicações para a educação dos trabalhadores.....	<b>91</b>
<b>2.3.2.</b> A reestruturação flexível do trabalho escolar.....	<b>104</b>

**PARTE II. A ATUAÇÃO DO “TERCEIRO SETOR” NA RMC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU PAPEL POLÍTICO-PEGAGÓGICO.....113**

**CAPÍTULO 3: Da beneficência ao voluntariado: o marco regulatório do “terceiro setor” no Brasil.....115**

“Terceiro setor” e regulação: o marco legal.....118

**CAPÍTULO 4: Origem histórica e metodologia dos projetos desenvolvidos pelo “terceiro setor” na RMC.....125**

**4.1. Expansão industrial e crescimento urbano: a geografia da marginalidade na MC.....126**

**4.2. A Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC).....139**

A FEAC e sua gênese no contexto da ditadura civil-militar.....140

De Tocqueville a Maritain: os fundamentos do “novo” associativismo.....145

Repressão à mendicância e consolidação da FEAC.....152

A FEAC e o pioneirismo no desenvolvimento da estratégia do voluntariado.....156

Assistencialismo e “qualidade total”: a profissionalização do “terceiro setor”.....164

“Terceiro setor” e educação na RMC: a relação público/privada na estratégia político-pedagógica da FEAC.....168

Antonio Carlos Gomes da Costa e os fundamentos educacionais da FEAC.....173

O “Compromisso Campinas pela Educação” e o “novo” formato da gestão escolar.....191

**4.3. O Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP).....201**

Das origens aos anos de 1990 – a centralidade da luta de classes na concepção de Educação Popular do CEDAP.....202

Formação e teoria do conhecimento na concepção de Educação Popular do CEDAP nos de 1980.....225

Os anos de 1990: os “novos” desafios dos movimentos populares e a reestruturação do CEDAP.....241

Questões estruturais e dilemas de financiamento no processo de reestruturação do CEDAP.....249

O CEDAP e o novo milênio: uma “nova” concepção de Educação Popular?.....	252
<b>CONCLUSÃO: “TERCEIRO SETOR”, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA - A NOVA ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ESTADO EDUCADOR (NEO) LIBERAL.....</b>	<b>261</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>283</b>

MEMORANDO – “Aos meus pais, primeiros operários que amei”

Nasci em 1973, na cidade de Caconde, Estado de São Paulo, filho de pais operários. Trabalhei na construção civil e no campo até os primeiros anos da faculdade, experiência fundamental para o desenvolvimento de minha consciência de classe.

A convivência com meus pais mostrou-me bem cedo as contradições do mundo do trabalho sobre a égide do capital. Impedidos de estudar na infância retomaram a alfabetização somente na fase adulta. Empenharam-se para que eu cursasse o ensino superior, nunca me exigindo mais do que os estudos. Dois fatos foram marcantes nessa trajetória: lembro-me do capricho de minha mãe ao embrulhar o material didático com uma embalagem plástica de alimento, única mochila possível para aquele momento de minha alfabetização; o outro, minha inscrição para o vestibular, realizada por meu pai, após colher minha assinatura em meio ao campo, durante o período em que eu trabalhava. Tamanha determinação marcou-me profundamente, o que na maturidade foi um importante elemento para o engajamento político.

Licenciei-me em História pela FFCL de São José do Rio Pardo, concluindo a graduação em 1995. No ano seguinte, mudei-me para Campinas, efetivando-me como professor da Rede Pública Estadual de Educação no ano 2000. As primeiras experiências como professor foram muito prazerosas, regadas por um ingênuo voluntarismo revolucionário de minha parte, o que cativava os alunos.

Engajei-me no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), atuando como Representante de Escola (RE) e Conselheiro. Fui militante de organização trotskista dos anos de 1998 a 2004, momento em que pude sistematizar discussões teóricas que contribuíram para minha formação política e intelectual. A partir de observações elaboradas à luz da participação em greves e mobilizações, procurei aprofundar meus estudos marxistas, o que resultou na pesquisa ora apresentada, fruto não de ambições academicistas, mas da experiência concreta de anos de trabalho na área da educação. Durante essa trajetória, participei de disciplinas na área da Sociologia do Trabalho, Sociologia da Educação e Filosofia e História da educação, assim como, de cursos de extensão universitária e formação sindical, destacando-se o curso realizado através da parceria entre a APEOESP e o UNISAL no ano de 2007, o que contribuiu para a

fundamentação teórica do projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FE-UNICAMP, no ano de 2008.

O deslocamento para uma grande cidade foi um importante laboratório, proporcionando-me condições ideais para a formação teórica, uma vez que, ao lado da luta sindical, podia agora aprofundar meus estudos acadêmicos. A necessidade de responder politicamente aos companheiros de militância me fez procurar os recursos teóricos necessários para a caracterização da realidade social, mostrando-me que o voluntarismo não é o fator determinante da história.

A experiência como professor da Rede Pública Estadual de Educação fez com que o interesse pela pesquisa se tornasse um compromisso político. Ao lutar contra a prática alienante no trabalho, senti na pele o peso das reformas neoliberais. Ao fazer um balanço de minha trajetória, percebo uma permanência das questões relacionadas ao trabalho e a educação. Se a dificuldade de uma família de operários privilegiar os estudos de seus filhos é algo que percebi cedo, a continuidade de minha formação em um curso de pós-graduação mostrou-me o quanto o mundo acadêmico é seletivo, carecendo de uma transformação social que abale os pedestais nos quais se assenta a elite pensante. Seja no campo, no chão da fábrica ou da sala de aula, coroei minha experiência como trabalhador, inserindo-me na luta de classes, travada, por que não, no chão da escola.

Muitas foram as pessoas com as quais dividi meus momentos. A experiência no trabalho me proporcionou um sentimento terno de amor aos meus companheiros e ao procurar uma forma de expressar o que sinto ao concluir essa etapa, confesso um sentimento de solidão, de distanciamento de minhas origens. Por mais que tenha me esforçado para que meu trabalho se torne uma arma política, a distância entre o mundo acadêmico e os subalternos pode transformar meus esforços em apenas mais um “rito de passagem”. Sinto-me na obrigação de continuar refletindo sobre as questões do trabalho, sem esquecer, no entanto, que a prática social que tem fundamentado minhas reflexões deve ser também o ponto de chegada, o que não permite que eu me esqueça por só minuto o quanto devo ser orgânico à classe social à qual declaro meu amor.

Não poderia deixar de destacar a importância do diálogo com os colegas e professores do grupo HISTEDBR, núcleo marxista da FE-UNICAMP, do qual me orgulho ser integrante. Ao me referir aos mestres, não poderia deixar de citar o Prof. Marcos Francisco Martins,

com quem iniciei os debates gramscianos, companheiro de rara generosidade, a quem sou grato.

## SIGLAS

- (ABONG) Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
- (ABC) Cruzada Ação Básica Cristã
- (ACIC) Associação Comercial de Campinas
- (ACISO) Ação Civico-Social
- (AFT) *American Federation of Teachers*
- (ANAMPOS) Articulação Nacional de Movimentos Populares
- (APAE) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- (APEOESP) Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- (ASSEEP) Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo
- (AsP) Assembleia do Povo
- (BID) Banco Interamericano de Desenvolvimento
- (BM) Banco Mundial
- (CEF) Caixa Econômica Federal
- (CAMPO) Centro de Assessoria ao Meio Popular.
- (CCE) Compromisso Campinas pela Educação
- (CCJSL) Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia
- (CEAA) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- (CEB) Comunidades Eclesiais de Base
- (CEDAP) Centro de Assessoria e Educação Popular
- (CEPAL) Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- (CENTROSEV) Centro Regional Latino-Americano do Serviço Voluntário
- (CGT) Comando Geral dos Trabalhadores
- (CIDE) Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação
- (CIESP) Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
- (CINDE) Diálogo Interamericano e pela Corporação Para desenvolvimento de Pesquisa
- (CM) Concepção Metodológica
- (CMDCA) Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- (CNE) Conselho Nacional de Educação
- (CNEA) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- (CNER) Campanha Nacional de Educação Rural
- (DDSE) Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional
- (ECO-92) UNCED - *United Nations Conference for Economic Development*
- (ECOSOC) Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
- (EP) Educação Popular
- (FEAC) Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
- (FMI) Fundo Monetário Internacional
- (FEBEM) Fundação Estadual Para o Bem Estar do Menor
- (FUNABEM) Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- (FUNDESCOLA) Fundo de Desenvolvimento da Escola

(GEAC) Grupo de Empresários Amigos da Criança  
(GSE) Gestão para o Sucesso Escolar  
(GIFE) Grupo de Instituições Fundações e Empresas  
(GPI) Grupo de Estrangeiros da Comunidade  
(IAF) *Inter American Foundation*  
(IBAD) Instituto Brasileiro de Ação Democrática  
(IPES) Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais  
(IQE) Instituto Qualidade no Ensino  
(ISA) Instituto de Solidariedade para programas em Alimentação  
(ISEB) Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
(JUC) Juventude Universitária Católica  
(LBA) Legião Brasileira de Assistência  
(MARE) Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
(MCP) Movimento de Cultura Popular  
(MNCA) Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo  
(MP) Movimento Popular  
(MPU) Movimento de Promoção Humana  
(MS) Movimento Sindical  
(MUD) Movimento Universitário de Desfavelamento  
(MOV) Movimento das Organizações Voluntárias pela promoção do favelado  
(NEBA) Necessidades Básicas de Aprendizagem  
(OAB) Ordem dos Advogados do Brasil  
(OIT) Organização Internacional do Trabalho  
(OEA) Organização dos Estados Americanos  
(OMC) Organização Mundial do Comércio  
(ONG) Organização Não Governamental  
(PAI) Programa de Atuação Indireta  
(PET) Projeto Educação para o Trabalho  
(PETI) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
(PLIMEC) Plano de Integração do Menor na Comunidade  
(PSE) Plano de Suporte Estratégico  
(PNUD) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
(PCB) Partido Comunista Brasileiro  
(PO) Pastoral Operária  
(PQE) Programa Qualidade na Escola  
(PREAL) Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe  
(PRECOM) Programa de Educação Complementar para Menores  
(PRECOP) Programa de Educação Complementar para Pais  
(PROGEN) Projeto Gente Nova  
(PRODEC) Programa de Apoio ao Desenvolvimento Comunitário  
(PREAL) Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

(PRODAC) Programa de Ação Comunitária  
(PROMEDLAC) Projeto Principal de Educação na América latina e Caribe  
(RMC) Região Metropolitana de Campinas  
(RCC) Renovação Carismática Católica  
(SAB) Sociedade Amigos de Bairro  
(SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
(SENAC) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
(SESI) Serviço Social da Indústria  
(SEADS) Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo  
(SMCAIS) Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social  
(TLC) Treinamento de Lideranças Cristãs  
(UNE) União Nacional dos Estudantes  
(UNICEF) Fundo das Nações Unidas para a Infância  
(UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
(USAID) Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América

## INTRODUÇÃO

Nossa experiência como professor de História da Rede Pública Estadual e militante da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) nos proporcionou um importante ponto de partida para a elaboração dos primeiros questionamentos que nos levariam a definir o objeto pesquisa. Por que acumulávamos tantas derrotas no âmbito sindical? Quais seriam os elementos necessários para a compreensão do processo de implantação das reformas neoliberais na educação? As reivindicações sindicais já não mais articulavam a classe trabalhadora, sobretudo os profissionais da educação, que aos poucos passaram a assimilar conceitos como cidadania e participação, substituindo-se pelo caráter propositivo o caráter conflituoso e contestatório das ações.

Inicialmente, não havíamos percebido o quanto o espaço da organização sindical já estava envolvido com as estratégias do “terceiro setor”, o que se evidenciou posteriormente com a adesão da APEOESP ao “Compromisso Campinas pela Educação”, expressão mais elaborada da ação do “terceiro setor” em educação na Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Uma vez que as ONGs ganhavam inserção, canalizando as reivindicações educacionais para um campo diferente do espaço de luta social no qual militávamos nos propusemos à análise da prática social desenvolvida por essas entidades na RMC.

Os primeiros contatos teóricos com a temática do “terceiro setor” se deram através da participação em seminários e colóquios no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp, quando tivemos a oportunidade de conhecer interlocutores como a Prof<sup>a</sup> Evelina Dagnino, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. A partir daí realizamos um levantamento bibliográfico, destacando-se as leituras marxistas como fonte de orientação metodológica.

Esse primeiro contato nos proporcionou um importante pressuposto, o de que a partir do processo de redemocratização no Brasil, discursos e projetos antagônicos se confundem. Por um lado, o *projeto democrático-participativo*, apresentando possibilidades dentro de uma dinâmica em que atores sociais passam a buscar a participação decisória no espaço público. Por outro lado, a aplicação do receituário *neoliberal*, apropriando-se de conceitos como *cidadania*, *autonomia* e *participação*, utilizando-os em políticas de

transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil, sem mudanças institucionais que ampliem sua participação política (DAGNINO, 2002, p. 288-89).

Dagnino enxerga a emergência de uma “nova cidadania”, remontando suas bases à luta contra a “ditadura militar”. Emergem do contexto experiências de construção de “espaços públicos”, cujo objetivo passa a ser a ampliação do debate no interior da “sociedade civil”, sobre temas de interesse dos destituídos de participação no espaço da “agenda pública”, assim como a ampliação e democratização da “gestão estatal” (DAGNINO, 2002, p. 10).

Conceitos como *sociedade civil* e *Estado* apresentavam-se nesse momento como centrais para a compreensão da sociedade que emergiu da ditadura civil-militar, caracterizada pela disputa entre os diferentes projetos destacados por Dagnino. A “revitalização da sociedade civil” de que nos fala a autora foi marcada pelo aumento do “associativismo”, pela emergência de movimentos sociais organizados, além da reorganização partidária, caracterizando-se pela perda de espaço da postura de antagonismo e confronto própria do enfrentamento à ditadura para uma “postura de negociação que aposta na possibilidade de uma atuação conjunta, expressa paradigmaticamente na bandeira da participação da sociedade civil” (DAGNINO, 2002, p. 13).

A “relativa homogeneidade”, tanto do Estado quanto da sociedade civil que marcou o período “autoritário” teria sido supostamente superada pela heterogeneidade e diversificação de “atores”, interesses e posições políticas, levando-nos à “novidade” dos anos de 1990, qual seja a “aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de ‘encontros’ entre o Estado e a sociedade civil.” (DAGNINO, 2002, 13).

Um conjunto de leituras fundamentadas no materialismo histórico-dialético, sobretudo em sua vertente gramsciana, mostrou-se fundamental para nossa compreensão do “terceiro setor”. Carlos Montañó (2007) nos apresentou o caráter ideológico desse conceito articulando-o à crise capitalista dos anos de 1970 e à emergência do que ele chamou de “novo trato à questão social”, a partir da reforma neoliberal do Estado brasileiro.

Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) nos possibilitou a compreensão da ação pedagógica desenvolvida durante o processo de reestruturação do capital, destacando as estratégias para se educar o consenso sobre as reformas, o que a autora chamou de “nova pedagogia da hegemonia”.

Virginia Fontes (2010) nos fez concluir a pertinência de nossa hipótese de que a emergência do “terceiro setor” no Brasil esta ligada a toda uma trama marcada pela articulação entre a sociedade civil e os militares durante os anos da ditadura militar, que de forma escancarada se articulavam aos interesses do “capital-imperialismo”, sobretudo estadunidense, iniciando todo um trabalho ideológico fundamentado em estratégias comunitárias que entendemos ser a raiz do que viria a ser o “terceiro setor” no Brasil.

Concluimos a partir desses referenciais teóricos que não se trata de entender a emergência do “terceiro setor” em contraposição ao autoritarismo do regime militar, mas de inseri-la no conjunto de estratégias do capital para superação de sua crise hegemônica, que na particularidade brasileira se expressa ao final dos anos de 1950.

Como tentativa de saída do capital para a sua crise foram implementadas a reestruturação produtiva e a “Reforma do Estado”, marcada pelas privatizações e a reforma gerencial, criando todo um processo de (des)sociabilização marcado por “novas” formas de representação, destacando-se entre elas o “terceiro setor”.

A partir de nossa fundamentação teórica sobre o tema, desenvolvemos a seguinte problematização: **As ONGs (Organização Não Governamental) da Região Metropolitana de Campinas – RMC - constituem-se em um instrumento organizativo dos interesses das classes subalternas no processo de construção de uma nova hegemonia ou correspondem à instrumentalização pedagógica do Estado Educador em sua fase neoliberal?** Em outros termos: os projetos educacionais implementados pelas ONGs na RMC têm uma prática político-pedagógica com vistas a consolidar a hegemonia em vigor ou atuam de forma contra-hegemônica, analisadas em sua gênese e desenvolvimento histórico?

Tratava-se de analisar o caráter político-pedagógico da prática desenvolvida pelas ONGs, cabendo a seguinte indagação: **essa nova *práxis* pode contribuir para um processo de transformação social, em uma perspectiva de alteração global do modo de vida, ou atua somente na realidade particular dos indivíduos, isolados em sua dimensão privada, tratando de forma preventiva conflitos provenientes da fase de reestruturação do capital? Qual a sua perspectiva histórica?**

## **Metodologia da pesquisa**

Deparamo-nos em nossa pesquisa de campo com a dificuldade de acesso à documentação referente aos projetos desenvolvidos pelas ONGs. O acesso aos dados referentes às “parceiras” da Prefeitura de Campinas somente é permitido mediante a autorização das mesmas, havendo a “falta de interesse” em serem investigadas quando diretamente consultadas. Constatada essa dificuldade inicial, passamos a procurar espaços de articulação de diferentes ONGs que pudessem de forma mais abrangente nos possibilitar a compreensão do trabalho desenvolvido pelo “terceiro setor”.

Outro elemento que dificultou o acesso às fontes foi o fato de não haver um mapeamento da ação das ONGs que pudesse nos nortear. Ao procurarmos o contato com diferentes grupos de pesquisa, concluímos que suas iniciativas não haviam consolidado um instrumento de investigação referente a essa temática, apesar de iniciativas como a criação do grupo Enfoque, junto ao centro de memória da Unicamp<sup>1</sup>.

Através da pesquisa de campo, tivemos o contato com a ASSEEP (Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo),<sup>2</sup> o que nos proporcionou um importante histórico dos movimentos sociais em Campinas, colaborando para a definição da amostragem investigada.

Optamos pela análise de duas entidades que entendemos abranger tanto os setores populares, quanto os setores conservadores da sociedade campineira. O CEDAP (Centro de Educação e Assessoria Popular) desde sua origem esteve articulado aos movimentos populares (MP) apresentando um caráter organizativo da classe trabalhadora para a transformação social. A FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), fundada em “abril de 1964”, tem por base social o setor empresarial e camadas médias, atuando na prevenção de conflitos através da prática filantrópica, assistencialista e educativa.

Para compreendermos suas distintas trajetórias, procuramos inicialmente as CEB (Comunidades Eclesiais de Base) e a PO (Pastoral Operária), ambas representantes dos MP na RMC. A história desses dois atores se confunde com a emergência do “novo

---

<sup>1</sup> Destacam-se ainda os grupos de pesquisa NEPO (IG), CESOP (IFCH), CESIT (IE), integrados à UNICAMP.

<sup>2</sup> Entrevista com Rone Costa (ASSEEP), concedida no dia 09 de dez. de 2009.

sindicalismo”, sendo que muitas lideranças da Central Única dos Trabalhadores (CUT) haviam sido forjadas junto a esses grupos da Igreja católica popular. Optamos pelo contato com seus representantes por terem atuado nos mesmos espaços de atuação de nosso objeto, sobretudo no período que antecede a criação do CEDAP no ano de 1987. Após o primeiro contato com as CEB e a PO, iniciamos o diálogo com o CEDAP, que de imediato demonstrou-se aberto à pesquisa, disponibilizando-nos importantes fontes primárias presentes em seus arquivos. No que se refere à FEAC, diante da dificuldade de contato direto com suas associadas, ou mesmo em obter informações junto à administração pública municipal, utilizamos fundamentalmente fontes secundárias disponibilizadas através de suas publicações em livros, revistas, jornais e *sites* na internet, além da aplicação de um questionário aos professores de uma das escolas envolvidas com o projeto FEAC na Escola.

A exposição da pesquisa foi realizada em duas partes. Na primeira parte, apresentamos as múltiplas determinações que incidiram sobre nosso objeto, sendo dividida em dois capítulos. O capítulo 1 é dedicado à fundamentação teórico-metodológica da pesquisa e à problematização do conceito de “terceiro setor”, mantendo-se a ênfase no caráter político-pedagógico de suas ações. O capítulo 2 trata do contexto político e econômico no qual se insere nosso objeto, passando pelos anos da ditadura civil-militar brasileira, a reestruturação produtiva e a emergência do neoliberalismo, destacando-se suas implicações sobre a educação. A segunda parte apresenta os projetos e a fundamentação teórica das organizações investigadas, sendo dividida em dois capítulos. No capítulo 3 apresentamos um panorama da prática assistencial no Brasil, das práticas caritativas à emergência “terceiro setor” e suas ações educativas. No capítulo 4 realizamos a descrição das duas entidades analisadas, destacando-se sua gênese, base social, fundamentos teóricos e projetos desenvolvidos.

Por fim, concluímos que o “terceiro setor” na atualidade se constitui em uma sofisticada estratégia de aplicação das reformas neoliberais, que não somente as legitima, transformando-as em um consenso. Trata-se de um fenômeno que emerge a partir da tentativa de superação da crise capitalista através de sua reestruturação produtiva. Atuando de forma preventiva na base da sociedade, seus projetos se mostram eficientes na construção de uma prática social não mais fundamentada na contradição entre os interesses

do capital e do trabalho, ofuscando a percepção das camadas populares sobre os efeitos das reformas em curso.

## **PARTE I**

### **A ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA: A PEDAGOGIA DA HEGEMONIA**

## **CAPÍTULO 1. As origens históricas e o debate teórico sobre o “terceiro setor”**

O ponto de partida que tomamos para o entendimento da emergência do “terceiro setor” foi a compreensão da crise hegemônica e estrutural do capital a partir do final da década de 1950 e início dos anos de 1970 resultando na ofensiva neoliberal e a reestruturação flexível do processo produtivo. Metodologicamente não tratamos o “terceiro setor” como um fenômeno isolado, mas como resultado do movimento geral da realidade e seus determinantes econômicos, políticos e sociais.

Não nos aproximamos da perspectiva hegemônica do “terceiro setor” que o isola do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor) desarticulando a totalidade social. As ONGs, fundações, associações comunitárias e os movimentos sociais, acabam sendo estudados de forma estanque, sem a devida relação com o processo de reestruturação produtiva e a reforma do Estado, buscando-se “identidades em construção”, bem a gosto da “cultura pós-moderna”.

Entendemos que o desenvolvimento do “terceiro setor” está articulado a um conjunto de ações estratégicas do capital na superação de sua crise. Apresentando-se como um setor da sociedade isento de interesses privados, o “terceiro setor” torna-se funcional ao processo de reestruturação do capitalismo, facilitando a aceitação das reformas neoliberais e a transferência das responsabilidades do Estado à “sociedade civil”. Trata-se de um duplo papel, atuando primeiramente na construção do consenso sobre a necessidade das reformas, e, por fim, na sua aplicação direta, através da transferência das responsabilidades pelos serviços públicos às entidades e “organizações sociais” estrategicamente articuladas.

Primeiramente, trataremos de alguns aspectos referentes ao conceito de “sociedade civil”, já que o passado recente de nossa história acabou por possibilitar sua “sacralização”. Apresentaremos alguns fundamentos marxistas de nosso entendimento sobre esse conceito, destacando-se a “inspiração” gramsciana de nossa crítica.

### **1.1. Sociedade civil e hegemonia: “o palco e teatro da luta de classes”**

A sociedade brasileira que emergiu do contexto da ditadura militar e da frente de oposição que se criou, tornou recorrente o conceito de sociedade civil. No campo internacional, um grande impulso foi dado com os desdobramentos do Leste Europeu e a

crise dos Estados comunistas, tornando-se o conceito de sociedade civil uma importante arma ideológica das forças de oposição ao comunismo (WOOD, 2006, p. 209).

Tornou-se senso comum a distinção entre Estado e sociedade civil, prevalecendo uma dicotomia entre coação, corporificada no Estado, e o espaço de liberdade e ação voluntária represento pela sociedade civil. Tal dicotomia:

[...] revive a preocupação liberal com a limitação e legitimação do poder político, e, principalmente, o controle desse poder pela liberdade de associação e de organização autônoma dentro da sociedade, que a esquerda geralmente despreza, tanto na teoria quanto na prática. Em segundo lugar, o conceito de sociedade civil reconhece e celebra a diferença e a diversidade. Seus advogados fazem do pluralismo um bem primário, em contraste com o marxismo, que é, segundo eles, essencialmente monístico, reducionista e economístico. Este novo pluralismo nos convida a apreciar toda uma nova gama de instituições e relações desprezadas pelo socialismo tradicional em sua preocupação com economia e classe (WOOD, 2006, p. 209).

Emergiram lutas emancipatórias por movimentos não fundamentados no antagonismo de classes, sensíveis às dimensões da experiência humana subestimadas pela esquerda socialista tradicional. Uma ampla gama de ativismos passou a abarcar tudo, desde o feminismo, a ecologia e a paz, até a reforma constitucional.

Wood nos alerta para o perigo da lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornar invisíveis, reduzindo-se todo o sistema social do capitalismo a apenas mais um conjunto de instituições e relações entre outras tantas, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias:

Essa redução é, de fato, a principal característica da “sociedade civil” nessa nova encarnação. O efeito é fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado da capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social (WOOD, 2006, p. 210).

Há versões que argumentam que a existência de outros modos de dominação seria uma demonstração de que o capitalismo e sua relação de classes não é uma totalidade sistêmica. Para Wood, a fragilidade deste argumento está no fato de não considerar a relação de classe que constitui o capitalismo como algo mais do que uma identidade pessoal, não se tratando apenas de um princípio de estratificação e de desigualdade: “[...]”

mas também da relação constitutiva de um processo social distinto, a dinâmica da acumulação e da auto-expansão do capital” (WOOD, 2006, p. 211).

Pode se concluir que o capitalismo é assim reduzido pelas teorias atuais ao peso de outras instituições singulares e específicas, desestruturando-o através de uma pluralidade de instituições e relações. Desta forma, é ocultado o caráter de totalidade sistêmica do capitalismo, na qual se situam todas as outras instituições e onde as forças sociais têm de encontrar seu caminho.

A separação entre Estado e sociedade civil no Ocidente gerou novas formas de liberdade e igualdade, assim como produziu novas formas de coerção e dominação. A sociedade civil passou a constituir uma nova forma de poder social em que funções coercitivas do Estado, a exploração de classe e os imperativos do mercado são deslocados para a “esfera privada”, privatizando-se o “poder público”, conformando-se historicamente a sociedade civil. Configurou-se não somente uma nova relação entre o “público” e o “privado”, mas um reino privado inteiramente novo, uma nova estrutura de poder e dominação, com sua opressão pública própria.

Surge uma “nova divisão do trabalho” entre a esfera pública do Estado e a esfera da propriedade privada e do imperativo do mercado, desligando-se da autoridade pública a dominação e a exploração, ao mesmo tempo em que esses novos poderes dependem da sustentação do Estado, o que, segundo Wood, corresponde a uma concentração de poder jamais vista: “A ‘sociedade civil’ deu à propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade, “que teria feito a inveja de muitos Estados tirânicos do passado” (WOOD, 2006, p. 218).

As relações de classe passaram a representar apenas uma “identidade” pessoal, sendo que o conceito de sociedade civil passou a abarcar uma ampla gama de aspirações emancipadoras, transformando-se numa expressão mágica, adaptável a todas as situações da esquerda. Sob o argumento de combater a “opressão”, as relações de classe perdem a centralidade, dando lugar a um emaranhado de múltiplas realidades sociais que compõem uma estrutura social pluralista, fundamentada na ordem discursiva ou dialógica.

Como destacam Montaño e Duriguetto, após o Maio de 1968, *uma cultura individualista e hedonista* emergiu como tendência dominante, motivada por fatores

sociais, econômicos e políticos, destacando-se a crise internacional do capital, deflagrada no início dos anos 1970, além da crise do “socialismo real” e da social-democracia. É com essas determinações que podemos entender a passagem de uma negação e ruptura com a ordem social burguesa – verdadeira causa dos levantes de 1968 – para uma predominância da política dos desejos individuais, do culto ao subjetivismo, que desembocaram no *ethos* da “pós-modernidade”, destacando-se também a teoria dos chamados “novos movimentos sociais” (2010, p. 263).

No que se refere ao campo teórico do marxismo, o conceito de sociedade civil tornou-se também complexo. O primeiro elemento relevante para essa caracterização é o papel central que ele adquiriu na estratégia da “nova direita” e dos grupos dissidentes nos países da URSS, servindo de pretexto para que a burocracia legitimasse sua dominação, rejeitando qualquer ideia que pudesse por em risco seu poder (ACANDA, 2006, p. 27).

Segundo Acanda, há uma pluralidade de posições no seio da tradição marxista, não existindo um bloco conceitual único, homogêneo e acabado. Destacam-se as posições socialdemocratizantes e reformistas, aliadas a defesas “pós-marxistas” que vinculam a teoria marxista ao totalitarismo, contribuindo para a confusão dos menos avisados, incapazes de realizar a crítica a estas posições sem inviabilizar uma análise que supere o “positivismo” e o “economicismo” da tradição dogmática. O fato da ideia de sociedade civil ter sido criada pelo pensamento liberal criou um problema complexo para o marxismo (ACANDA, 2006, p. 34-5).

A ideia moderna de sociedade civil apareceu pela primeira vez sistematicamente no século XVIII, caracterizando-se como uma entidade abstrata, corporativa, que evoluiu com a ascensão do absolutismo europeu. Por sua vez, a completa diferenciação conceitual da sociedade civil exigiu a separação da unidade entre o político e o econômico, própria do período absolutista (WOOD, 2003, p. 206).

No pensamento inglês do século XVI e XVII a sociedade civil e a sociedade política se confundiam. Segundo Wood, esta confusão representa a subordinação do Estado à comunidade dos proprietários que constituía a nação política, refletindo um período em que a exploração se dava através de modos puramente econômicos de acumulação, não necessitando de meios políticos ou militares, diferentemente do que ocorria nos arrendamentos feudais. As condições inglesas de desenvolvimento no sistema de relações

de propriedade e de apropriação capitalista em sua fase avançada, dotada de um mecanismo de mercado melhor desenvolvido, tornaram possível a moderna oposição conceitual entre o Estado e a sociedade civil (WOOD, 2003, p. 207).

Hegel identificou posteriormente a sociedade civil à *burguerliche Gesellschaft* (sociedade burguesa), correspondendo a uma forma social historicamente específica, cuja condição essencial era a economia moderna. Através desse conceito, preservava-se a liberdade individual e ao mesmo tempo a universalidade do Estado, o público e o privado. A sociedade civil seria o espaço de mediação entre a família e o Estado, entre o privado e o universal (idem).

A partir dessa assertiva hegeliana, Marx conclui que o Estado na verdade expressa as particularidades da sociedade civil e suas relações de classe, negando sua universalidade. Marx, desde então, dedicou-se a estudar sua anatomia, através da crítica da economia política, destituindo de racionalidade a distinção hegeliana entre o Estado e a sociedade civil. Em *A Ideologia alemã*, juntamente com Engels, assim a definirá:

A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todos os estágios históricos precedentes e que, por seu turno, as condiciona, é a *sociedade civil*, esta [...] tem por pressuposto e fundamento a família simples e a família composta, a assim chamada tribo [...] essa sociedade civil é o verdadeiro foco e cenário de toda a história, e quão absurda é a concepção histórica anterior que descuidava das relações reais, limitando-se às pomposas ações dos príncipes e dos Estados (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

É a partir da sociedade civil e sua dinâmica que podemos compreender não só a conformação do Estado e toda superestrutura ideológica que o sustenta, mas também o próprio desenvolvimento histórico:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Wood afirma que a reformulação gramsciana fez ressuscitar o conceito de sociedade civil como princípio organizador central da teoria socialista. Tal reformulação contribuiu

para o entendimento da complexidade do poder político nos Estados parlamentares ou constitucionais do Ocidente, onde a suplantação do sistema de dominação de classe exigia novas estratégias de luta, já que o poder de classe não se achava concentrado visivelmente no Estado, mas difundido pela sociedade (2003, p. 207).

O conceito político da chamada “revolução permanente”, consistindo na tomada de assalto do poder, surgira antes de 1848, como expressão cientificamente elaborada das experiências jacobinas de 1789. Sua fórmula é própria de um período histórico em que não existiam ainda os grandes partidos de massa e os grandes sindicatos, e a sociedade se caracterizava por um maior atraso do campo e monopólio quase completo da eficiência político-estatal em poucas cidades ou numa só (Paris para a França), sendo que o aparelho estatal era relativamente pouco desenvolvido, havendo uma maior autonomia da sociedade civil em relação à atividade estatal. Este conceito é superado por Gramsci através do conceito de “hegemonia civil”. Segundo Gramsci:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 2007, p. 24).

Engels já havia percebido o desenvolvimento do Estado no Ocidente e a necessidade de uma atualização nos métodos de luta do proletariado. Na Introdução à edição de 1895 da obra de Marx *As lutas de Classe na França de 1848 a 1850*, reconhece o deslumbramento causado pela Revolução Francesa e a ideia da “subversão geral”, que os inspirara durante os levantes de 1848. Reconhece Engels:

Mas a história também nos desmentiu, revelando que era uma ilusão nosso ponto de vista daquela época. Ela ainda foi mais longe: não somente dissipou nosso erro de então, mas, igualmente, subverteu totalmente as condições nas quais o proletariado deve combater. É hoje em dia obsoleto sob todos os aspectos o modo de luta de 1848, e este é um ponto que merece ser examinado mais detidamente (MARX; ENGELS, s/d, p. 97).

As revoluções até então consistiam na substituição do domínio de uma classe pelo domínio de outra. As classes dominantes, no entanto, eram compostas de pequenas minorias se comparadas à massa do povo. Ao derrubar-se a minoria dominante, outra minoria dominante “tomava em suas mãos o timão do Estado” (idem).

As condições de luta haviam se modificado, o fato de o sufrágio universal na França proporcionar uma nova dinâmica à luta de classes não fora ignorado por Engels. A derrota na Comuna de Paris não significou o fim do proletariado combativo, mas sinalizou a necessidade de uma atuação maior sobre o aparelho do Estado e suas instituições:

[...] utilizando tão eficazmente o sufrágio universal, o proletariado praticara um método de luta inteiramente novo que se desenvolveu com rapidez. Viu-se que as instituições estatais, nas quais se organiza o domínio da burguesia, ainda oferecem possibilidades novas de utilização que permitem à classe operária combatê-las. Participou-se das eleições para as diversas dietas, conselhos municipais e juntas de trabalho, disputando-se à burguesia cada posto em cuja designação do titular participava uma parcela suficiente do proletariado. Ocorreu então que a burguesia e o governo chegaram a ter mais medo da atuação legal que da atuação ilegal do partido operário, mais temor aos êxitos das eleições que os êxitos da rebelião (MARX; ENGELS, s/d, p. 103).

Engels reconhecia que a concentração das forças armadas em um ponto decisivo já não era mais uma realidade histórica, impossibilitando a tomada do poder de assalto. A forma de luta passara a ser: “[...] a resistência passiva; a ofensiva dar-se-á a duras penas, aqui ou ali, sempre em caráter excepcional, em esporádicas sortidas e ataques de flanco, mas, via de regra, limitando-se à ocupação das posições abandonadas pelas tropas em retirada” (MARX; ENGELS, s/d, p. 104). E assevera:

[...] Se as condições mudaram na guerra entre povos, não mudaram menos para a luta de classes. Passou o tempo dos golpes de surpresa, das revoluções executadas por pequenas minorias conscientes à frente das massas inconscientes. Onde quer que se trate de transformar completamente a organização da sociedade, cumpre que as próprias massas nisso cooperem, já que tenham elas próprias compreendido de que se trata, o motivo pelo qual dão seu sangue e sua vida. Isto é o que nos ensinou a história dos últimos cinquenta anos. Mas para que as massas compreendam o que é necessário fazer é mister um trabalho longo e perseverante; é precisamente esse trabalho que realizamos agora, com tal êxito, que desespera nossos adversários (MARX e ENGELS, s/d, p. 106).

Não se trata de se abdicar da necessidade de tomada do poder de forma efetiva pelo proletariado em função de métodos reformistas e pacifistas, o que se evidencia em carta a Kautsky a 3 abril de 1895, em que Engels se queixa da utilização indevida de sua Introdução de 1895 para esse fim (MARX e ENGELS, s/d, p. 93).

Uma vez que a realidade é tida como uma totalidade de múltiplas determinações, para as classes subalternas tornara-se indispensável pensar a revolução social como um

processo, um movimento com várias nuances, sendo necessária a utilização de todos os métodos legais e espaços institucionais (MARTINS, 2005, p. 134).

Reconhecendo a complexidade do poder político nos Estados parlamentares ou constitucionais do Ocidente e a dificuldade de se suplantar um sistema de dominação de classe em que o poder não se encontra concentrado em um ponto visível, Gramsci se apropriou do conceito de sociedade civil, buscando compreender o “novo palco e cenário da luta de classes” em sua época.

## **1.2. Educação e hegemonia: as contribuições de Antonio Gramsci à crítica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas**

Nosso objetivo aqui não é realizar uma análise filológica, mas, apontar elementos da obra gramsciana que nos orientaram durante a análise do “terceiro setor”. Se o objetivo dos clássicos de Marx, Engels, Lenin e Gramsci é a instrumentalização da classe trabalhadora para a transformação social, enfatizamos a contribuição do pensamento gramsciano para o desenvolvimento de nossa pesquisa como uma aplicação desse princípio.

Gramsci foi o primeiro a compreender o processo histórico que tornou o fascismo uma possibilidade histórica concreta, analisando os diferentes atores que tornavam-no um “partido” em seu sentido orgânico. A leitura do conjunto de notas que compõem os chamados *Cadernos do Cárcere* nos ofereceu um referencial teórico metodológico que certamente orientou os rumos de nossa pesquisa.

Inspirados na metodologia gramsciana para o entendimento das transformações ocorridas na virada do século XIX para o XX, que no caso italiano confluíram para emergência do fascismo, passamos a buscar elementos que nos ajudassem a compreender o novo tipo de Estado que emergiu após a crise capitalista dos anos de 1970 e a derrocada do “socialismo real” ao final da década de 1980. Na particularidade do caso brasileiro, concluímos que a dicotomia ditadura *versus* democracia, sociedade civil *versus* Estado, não responde às questões postas a partir de nossa investigação sobre o “terceiro setor”.

A partir dos fundamentos teóricos do Prefácio à Crítica da Economia Política de Marx, datado de 1859, Gramsci constata dois princípios dos quais não se separará: “[...] nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se

desenvolver”; [...] nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações” (GRAMSCI, 2007, p. 36).

Gramsci nos oferece ainda outro pressuposto. Para se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história é necessário se distinguir: “[...] no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos [...] movimentos ‘de conjuntura’ (ocasionais, imediatos, quase acidentais)”. Assevera Gramsci:

[...] os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que investe os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente (2007, p. 37).

Tais fundamentos teórico-metodológicos nos levaram a abandonar a “crítica política miúda”, restrita a determinados personagens ou grupos relacionados ao fenômeno que buscávamos compreender e investirmos numa “crítica histórico-social” do “terceiro setor”, buscando suas raízes e determinantes históricos. Para tanto, o conceito gramsciano de “bloco histórico” mostrou-se bastante potente para a compreensão do objeto em questão.

O bloco histórico é a estrutura na qual se inserem como momentos dialéticos a estrutura econômica e as superestruturas políticas, jurídicas e ideológicas, não existindo uma hierarquia a priori dos distintos momentos da realidade, nem no sentido idealista (prevalência da superestrutura) nem no sentido materialista vulgar (prevalência da estrutura). Para Gramsci: “[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (2006, p. 238).

Gramsci se fundamenta na tradição deixada pelos clássicos do marxismo (Marx, Engels e Lenin), segundo a qual o sujeito e o objeto não se separam, sendo senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica concreta dos homens. Para Gramsci: “[...] A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (2006, p. 250-51).

A partir das observações de Lenin, Gramsci desenvolveu o conceito de hegemonia, constatando que a guerra manobrada (ou de movimento), vitoriosa na Revolução Russa de 1917, já não servia como estratégia para o Ocidente, onde existia uma justa relação entre o Estado e a sociedade civil e qualquer abalo do Estado revelaria uma poderosa estrutura da sociedade civil (GRAMSCI, 2007, p. 262).

A tendência das correntes da “teoria da intransigência<sup>3</sup>” era de acreditarem cegamente na “virtude reguladora das armas”, o que as impedia de compreender que os fatos ideológicos de massa estão sempre atrasados em relação aos fenômenos econômicos de massa. Em determinados momentos, dirá Gramsci: “[...] o impulso automático devido ao fator econômico tem seu ritmo diminuído, é travado ou até mesmo destruído momentaneamente por elementos tradicionais [...]” (GRAMSCI, 2007, p. 69).

Tornar consciente a luta de forma previamente projetada levando à compreensão das exigências da posição econômica de massa e da possibilidade de sua contradição em relação às diretrizes dos líderes tradicionais é uma tarefa necessária para o processo de transformação da sociedade, devendo se articular, na medida exata, as condições econômicas ao projeto consciente de transformação. Assevera Gramsci:

Uma iniciativa política apropriada é sempre necessária para libertar o impulso econômico dos entraves da política tradicional, ou seja, para modificar a direção política de determinadas forças que devem ser absorvidas a fim de realizar um bloco histórico econômico-político novo, homogêneo, sem contradições internas; e, dado que duas forças “semelhantes” só podem fundir-se num organismo novo através de uma série de compromissos ou pela força das armas, unindo-as num plano de aliança ou subordinando uma à outra pela coerção, a questão é saber se se dispõe desta força e se é “produtivo” empregá-la. Se a união de duas forças é necessária para vencer uma terceira, o recurso às armas e à coerção (desde que se tenha disponibilidade de fazê-lo) é pura hipótese metodológica e a única possibilidade concreta é o compromisso, já que a força pode ser empregada contra os inimigos, não contra uma parte de si mesmo que se quer assimilar

---

<sup>3</sup> Gramsci se viu inserido nos debates da II Internacional, combatendo as correntes fatalistas e economicistas, por ele chamadas de “teorias da intransigência”, que haviam se tornado uma tendência dentro da organização dos trabalhadores. Gramsci assim as definia: “Um elemento a ser acrescentado ao parágrafo do economicismo, como exemplificação das chamadas teorias da intransigência, é o da rígida aversão de princípio aos chamados compromissos, que tem como manifestação subordinada o que pode ser denominado como o ‘medo dos perigos’. É evidente que a aversão de princípio aos compromissos vincula-se estreitamente ao economicismo, uma vez que a concepção na qual se baseia esta aversão só pode ser a convicção férrea de que existem leis objetivas para o desenvolvimento histórico do mesmo caráter das leis naturais, acrescida da persuasão de um finalismo fatalista similar ao fatalismo religioso: já que as condições favoráveis terão fatalmente de surgir e irão determinar, de modo bastante misterioso, acontecimentos palingenéticos, revela-se não só inútil, mas mesmo prejudicial, qualquer iniciativa voluntária tendente a predispor estas situações segundo um plano” (2007, p. 69).

rapidamente e cuja “boa vontade” e entusiasmo é preciso obter (2007, p. 70).

Um grupo que busca ser dominante deve exercer a dominação também como “direção intelectual e moral”, tendendo a liquidar ou a submeter – inclusive pelas armas - os grupos adversários e ser dirigente dos grupos afins e aliados. Trata-se, mesmo após a conquista do poder, de se tornar capaz de dirigir política, ideológica e moralmente os subalternos, ou seja, exercer a hegemonia.

Gramsci distingue na relação de força três momentos distintos. O primeiro momento está vinculado à estrutura objetiva e ao desenvolvimento das forças produtivas, definindo-se os agrupamentos sociais a partir da função e da posição na produção. O segundo é o momento da relação das forças políticas e da avaliação do grau de homogeneidade, autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais, destacando-se vários graus de acordo com o nível de consciência, podendo ser:

a) econômico corporativo, limitado à percepção individual da necessidade de solidariedade (ex. de um comerciante para com outro); b) solidariedade de interesses entre todos os integrantes do grupo social, permanecendo-se ainda no campo econômico; c) os interesses corporativos superam o círculo corporativo de grupo econômico, tornando-se o interesse dos grupos subordinados, passando da estrutura econômica para o campo das superestruturas complexas – as ideologias se transformam em “partido”, prevalecendo a orientação de uma delas ou de uma combinação das mesmas culminando na unicidade não só dos fins econômicos e políticos, mas, também na unidade intelectual e moral, universalizando-se a luta que extrapola o âmbito corporativo atingindo o plano “universal” caracterizado pela hegemonia do grupo social fundamental sobre os subordinados – destacando-se o papel do Estado na expansão de tal grupo. O terceiro e último momento é o da relação das forças militares (2007, p. 40-1).

A percepção que Gramsci tem é de que o Estado burguês se tornou mais complexo. Se, como observávamos anteriormente, o poder já não mais se encontra visivelmente centralizado, o que significa que a estratégia de tomada de assalto (guerra de movimento) já não representava mais todo o desenvolvimento da guerra, destacamos agora a concepção de Estado gramsciana, a partir da necessidade de compreensão do segundo momento da relação de forças, onde se encontra o nível da luta hegemônica, cujo domínio e expansão se expressam no Estado. Para Gramsci:

Uma classe que se ponha a si mesma como capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção de Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil (2007, p. 271).

A burguesia como “organismo vivo” se encontra em constante movimento, absorvendo toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, elaborando a passagem das outras classes à sua, ampliando a esfera de classe “tecnicamente” e ideologicamente, o que não se deu com as classes precedentes, por serem essencialmente conservadoras, organizando-se a partir de uma estrutura social rígida fundamentada em castas (GRAMSCI, 2007, p. 271).

A sociedade civil tornou-se um “aparelho privado de hegemonia”, baseando-se agora no consenso ativo dos indivíduos<sup>4</sup>, mais do que na repressão, ampliando-se também o conceito de Estado, uma vez que a sociedade civil deve ser entendida como “o próprio Estado”. Dirá Gramsci: “[...] O Estado é soberano na medida em que é a própria sociedade organizada” (2007, p. 204).

Também se expande a noção de aparelho do Estado ao se tratar do conceito de “estatolatria” – ou a atitude em relação ao aparelho burocrático que o identifica vulgarmente com todo o Estado. Para Gramsci:

A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social), como elemento de cultura ativa (isto é, como movimento para se criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão), deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (2007, p. 279).

A vida estatal deve se tornar espontânea, devendo se produzir formas de vida em que a iniciativa dos indivíduos e dos grupos seja “estatal”, ainda que não realizada pelos funcionários do Estado. Passamos então a uma identificação orgânica entre os indivíduos e

---

<sup>4</sup> Para Gramsci: “Se cada um é legislador no sentido mais amplo do termo, continua a ser legislador ainda que aceite diretrizes de outros; executando-as, controla sua execução também por parte dos outros, compreendendo-as em seu espírito, divulga-as, quase transformando-as em regulamentos de aplicação particular a zonas de vida restrita e individualizada” (GRAMSCI, 2007, p. 302). Nesse pressuposto está o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem tornar-se elementos da classe dirigente, utopia democrática do século XVIII (idem, 2007, p. 249).

o Estado, a ponto de Gramsci afirmar que “todo indivíduo é funcionário”, na medida em que, “agindo espontaneamente”, sua ação se identifica com os fins do Estado (2007, p. 282).

O “consenso ativo” ou “direto”, participação direta dos indivíduos, é uma necessidade vital dessa forma de Estado, ainda que tal participação provoque uma aparência de desagregação e tumulto. Uma “consciência coletiva” só se forma depois que a multiplicidade se unifica, através do atrito dos indivíduos”, tal qual uma orquestra: “[...] que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só ‘instrumento’” (GRAMSCI, 2007, p. 333).

Gramsci se dedicou a entender o processo de sedimentação social das democracias ocidentais e a formação do “homem coletivo”, atribuindo grande destaque à função formativa e educativa do Estado, cujo fim é a criação do “conformismo social”, adequando a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, forjando “novos tipos de humanidade”. Trata-se de desvendar como cada indivíduo se incorpora a esse “homem coletivo” através da pressão educativa, desenvolvendo o consentimento e a colaboração, mascarando-se a coerção e a necessidade, transformadas em “liberdade” (GRAMSCI, 2007, p. 23).

A conformação dos indivíduos a um novo bloco histórico, ou a sua manutenção, é o objetivo do Estado ético (ou de cultura - “educador”). Assim nos fala Gramsci:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (2007, vol. 3, p. 284).

A expansão do domínio das classes dominantes não se dá sem a necessidade de superação de equilíbrios instáveis, momentos em que estas se chocam com os interesses econômico-corporativos dos grupos subordinados. É assim que uma ideologia nascida em

um país mais desenvolvido passa a ser difundida em países menos desenvolvidos, destacando-se o papel de seus “intelectuais” na mediação dos conflitos que possam criar desequilíbrios, socializando as descobertas “técnicas” que fazem funcionar toda atividade de direção, destacando-se o papel dos “aparelhos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2007, p. 42).

Entendemos que a relação entre os EUA e o governo brasileiro é um exemplo claro disso, uma vez que o comunitarismo norte-americano, introduzido através de aparelhos de hegemonia como a FEAC, tem se mostrado um eficiente instrumento preventivo do conflito social. A Aliança para o Progresso colaborou para a modernização das estratégias de dominação internas, inspiradas no modelo americano.

Esta ação de “solidariedade” das classes dominantes, fazendo atuar em cada nação suas forças internacionais, através de seus intelectuais e seus aparelhos privados de hegemonia, constitui uma percepção do conceito de partido que não se limita à sua forma clássica, ampliando-se. É por isso que Gramsci enxerga na ação das forças internacionais a atuação de um verdadeiro “partido político internacional” (2007, p. 42). Gramsci define o partido como o “moderno príncipe”:

Se se devesse traduzir em linguagem política moderna a noção de “Príncipe”, da forma como ele se apresenta no livro de Maquiavel, seria necessário fazer uma série de distinções: “príncipe” poderia ser um chefe de Governo, mas também um chefe político que pretende conquistar um Estado ou fundar um novo tipo de Estado; neste sentido a tradução de “príncipe” em linguagem moderna poderia ser “partido político”. Na realidade de qualquer Estado, o “chefe do Estado”, isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivista em sentido absoluto, é exatamente o “partido político”; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, não reina nem governa juridicamente: tem o “poder de fato”, exerce a função hegemônica (e, portanto, equilibradora de interesses diversos) na “sociedade civil”, mas de tal modo se entrelaça de fato com a sociedade política que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa (2007, p. 222).

As diferentes organizações civis que atuam no campo da solidariedade de classe traduzem no campo da prática política e social a concepção gramsciana de partido. Sua análise do fascismo permanece sendo um imprescindível instrumento metodológico para a compreensão da ascensão e queda dos “blocos históricos”, destacando-se a investigação permanente sobre as “trincheiras” da sociedade civil, elementos cuja compreensão se faz articulada à estrutura econômica.

Gramsci utiliza a expressão “sociedade civil” em uma dupla acepção. Vertendo para o italiano o termo *bürgerliche Gesellschaft*, utiliza a expressão “sociedade burguesa”, retomando o conceito marxiano de sociedade civil como “verdadeiro lar e teatro da história”, organização social que se desenvolve a partir da produção e do intercâmbio, formando em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista. Marx havia percebido a conexão entre a sociedade civil e o Estado, separadas pelo pensamento liberal: “[...] a sociedade política, o Estado, é a expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalaram” (GRUPPI, 1980, p. 26).

Aqui chegamos a um ponto crucial da concepção gramsciana e de sua pertinência para a compreensão desta zona nebulosa em que se constituiu o chamado “terceiro setor”. É importante destacar que não há uma ruptura entre a análise marxiana, ponto de partida para Gramsci, e seu conceito de Estado integral (ditadura + hegemonia) (2007, p. 257).

O que Gramsci faz, seguindo o método desenvolvido por Marx em sua *Contribuição à Crítica da Economia Política* de 1859, é perceber as transformações ocorridas na estrutura do Estado ocidental a partir do estágio de desenvolvimento das forças produtivas<sup>5</sup> em sua época. Alguns autores têm se apropriado indebitamente do legado teórico metodológico de Gramsci para afirmar existir uma cisão entre Estado, mercado e o “terceiro setor”<sup>6</sup>.

Como vimos anteriormente, Gramsci não esgota a superestrutura na sociedade civil. O Estado *lato sensu* corresponde à *sociedade política* mais a *sociedade civil*. A primeira corresponderia ao “Estado-coerção”, desenvolvendo funções de ditadura, coerção e dominação - aparelhos coercitivos e repressivos - enquanto a sociedade civil, o “Estado ético”, teria as funções de hegemonia, consenso e direção - mediante “aparelhos privados de hegemonia”. Eis a concepção de “Estado integral” gramsciana:

---

<sup>5</sup> Ver *Prefácio à Crítica da Economia política* de 1859. Luciano Gruppi afirma que nesta obra Marx faz avançar seu conceito de “forma social”, apresentado na Ideologia Alemã, passando a utilizar o conceito “formação social” caracterizando uma fase do desenvolvimento da sociedade que se distingue das demais pela estrutura econômica predominante, ou seja, pelas relações de produção e de troca que caracterizam essa fase do desenvolvimento (GRUPPI, 1978, p. 19)

<sup>6</sup> Um dos mais destacados teóricos é Norberto Bobbio (MARTINS; GROppo, 2010). Para Bobbio o conceito gramsciano de sociedade civil é superestrutural e situa-se na *intermediação* entre “base econômica” e “sociedade política” o que fundamentaria a “setorialização” do social operada pelos autores que advogam o conceito de “terceiro setor”. Uma leitura rápida e livre de passagens de Gramsci levaria a uma segmentação da realidade: “sociedade política”, “base econômica” e “sociedade civil” corresponderiam e se sobreporiam a “primeiro, segundo e terceiro setores” (MONTAÑO, 2007, p. 121; SEMERARO, 1999, p. 179-217).

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). Numa doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada, o tema é fundamental. Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (GRAMSCI, 2007, p. 244).

O que nos faz concluir que, diferentemente do que supõem os autores do “terceiro setor”, não há uma divisão tripartite e setorialista no modelo teórico gramsciano, prevalecendo a visão de “integralidade” na estruturação de seu conceito de Estado.

Indevidamente atribui-se a Gramsci a *primazia do político sobre o econômico*, da superestrutura sobre a estrutura. No entanto, como afirma Montañó:

Há, em Gramsci (na esteira de Marx), à diferença dos autores do “terceiro setor”, um caráter claramente *classista* na sociedade civil – aqui se expressa a articulação das esferas sociais, ignorada por estes teóricos: a “sociedade civil” gramsciana faz parte do Estado (*lato sensu*) que por sua vez é permeado pelos interesses e conflitos das classes sociais conformadas na estrutura econômica (2007, p. 126).

Gramsci coloca em prática seu conceito de hegemonia ao perceber a “politização da sociedade civil”, demandando um novo formato às disputas pelo poder. A classe que o detêm passa a buscar incessantemente a legitimação de suas práticas e ideias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais (NEVES, 2005, p. 24).

O que não significa que Gramsci desloque o eixo da hegemonia da estrutura econômica. A teoria política das formas ideológicas presente nos Cadernos do cárcere nos apresenta uma definição de hegemonia que se fundamenta predominantemente no conteúdo econômico de uma dada ordem social. Assevera Gramsci:

Se é verdade que nem um tipo de Estado pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativa, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política do novo grupo social que fundou o novo tipo de Estado deve ser predominantemente de ordem econômica: trata-se de reorganizar a estrutura e as relações entre os homens e o mundo econômico ou da produção. Os elementos de superestrutura só podem ser escassos e seu caráter será de previsão e de luta, mas com elementos “de plano” ainda escassos: o plano cultural será principalmente negativo, de crítica do passado, tenderá a fazer esquecer e a

destruir: as linhas da construção serão ainda “grandes linhas”, esboços, que poderiam (e deveriam) ser modificados a cada momento, para ser coerentes com a nova estrutura em formação (GRAMSCI, 2007, 286).

Na busca pela direção da sociedade, a classe dominante passa a utilizar-se de aparelhos difusores de ideias (aparelhos privados de hegemonia). É aí que Gramsci enxerga na sociedade civil uma importante *dimensão superestrutural nova*. Como afirma Semeraro:

Para Gramsci, a sociedade civil não está orientada em função do Estado e nem se reduz ao mundo infernal das relações econômicas burguesas, mas é principalmente o extenso e complexo espaço da moderna sociedade onde se travam os enfrentamentos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia dum grupo dirigente sobre toda a sociedade. Sem subestimar o peso das estruturas e da base econômica, Gramsci – no melhor espírito da filosofia da práxis – estabelece uma dialética relação entre sociedade civil e sociedade política e tece uma justa relação entre as condições objetivas da realidade e a vontade de organização de sujeitos ativos, capazes de construir livremente o “bloco histórico” (SEMERARO, 1999, p. 131).

A partir da análise da modificação da estrutura e dinâmica da sociedade, Gramsci entende haver um processo de expansão de “aparelhos privados de hegemonia”, o que caracterizaria uma diferenciação entre as “sociedades de tipo oriental”, baseadas na força e coerção, e a “sociedade ocidental” baseada na adesão espontânea, no consenso (NEVES, 2005, p. 25).

No Brasil pós-1985, observa-se, segundo Coutinho (2000, apud MONTAÑO, 2007, p. 129) dois projetos de “ocidentalização” em disputa. Um modelo “liberal-corporativo” (típico dos EUA) e um modelo de “democracia de massas” (típico dos *Welfare* europeus). Neste período, orientadas pelo ideário neoliberal, as classes dominantes tentam conquistar a hegemonia através da desregulamentação social, “*mercantilizando*” a sociedade civil. Durante esse processo, por outro lado, se dá a organização de projetos de uma sociedade democrática, o que “publicizaria” a sociedade civil.

Ao advogarem a democratização da sociedade através de sua ampliação, os autores do “terceiro setor” apresentam-no como isento de interesses de classe ou ideologia:

O problema, que revela a clara *funcionalidade* dessa proposta com o projeto neoliberal, consolida-se na despolitização operada no “terceiro setor”, na retirada das contradições de classe (que estão presentes no conceito gramsciano de sociedade civil), na sua desarticulação com as esferas estatal e infra-estrutural e, portanto, no efeito de encobrir à lógica “liberal-corporativa” que termina assumindo essa proposta supostamente “democratizadora”, dando

(resignadamente) como fato a retirada do Estado das respostas à “questão social” e a “flexibilização” (ou esvaziamento) de direitos sociais, econômicos e políticos, historicamente conquistados e garantidos pelo Estado democrático e de direito (nos países centrais), ou a maior precarização, descentralização e focalização da já reduzida intervenção social do Estado (nos países periféricos) (MONTAÑO, 2007, p. 129).

A acepção gramsciana da sociedade civil parte da análise da correlação de forças entre as classes sociais. Como afirma Montaño:

[...] uma luta, portanto, operada no chamado “terceiro setor” que tanto ignore a correlação de forças como se processe em autonomia das lutas nas demais esferas da sociedade, é, decerto, uma luta claramente funcional ao projeto das classes hegemônicas (2007, p. 130).

Fundamentando-se na análise de Carlos Nelson Coutinho sobre a sociedade brasileira, Montaño recorre ao nosso passado recente de ditadura militar para analisar o deslocamento temporal feito pelos autores do “terceiro setor”. Em determinado momento da ditadura militar brasileira a sociedade civil organizada teria conseguido reunir, em oposição ao poder militar concentrado no Estado, o conjunto das forças “democráticas”, provenientes de diversas classes, posturas ideológicas e políticas, movimentos sociais e partidos. Havia uma visível divisão entre o Estado militarizado e uma sociedade civil moderna (“ocidentalizada”). Essa dicotomia foi marcada por uma ênfase maniqueísta, segundo a qual tudo que provinha da sociedade civil era visto como *positivo* enquanto o Estado passava a ser “satanizado” (MONTAÑO, 2007, p. 132).

Segundo Montaño, a fração da “esquerda” que absorve e incorpora o discurso do “terceiro setor” está permeada por dois vícios: a) a falsa oposição militar/civil, sendo o Estado pós-64 visto como o Leviatã, militarizado e absolutista, e a sociedade civil como único espaço de participação cidadã; b) o vício da falsa oposição Estado/sociedade civil, sendo a esfera estatal considerada como controlada irremediavelmente pelo capital e pelo *status quo*, e onde a oposição, de setores sociais progressistas e trabalhistas, apenas deve estar presente na sociedade civil. Tais autores realizam um deslocamento temporal, acrítico, ao “santificarem” a sociedade civil:

O problema dos autores do “terceiro setor” está em *transportar temporalmente, descontextualizando*, a oposição (empiricamente constatável naquele contexto) entre Estado e sociedade civil – ignorando, assim, as diferenças entre “*aquele*” Estado (militarizado) e “*este*” Estado (democrático e de direito), “*aquela*”

*sociedade civil* (reunida e mobilizada contra um comum inimigo, o Estado ditatorial) e “*esta*” *sociedade civil* (onde as contradições de classes voltaram ao centro da sua lógica e os movimentos e organizações da classe trabalhadora são debilitados). Isto denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político... (MONTAÑO, 2007, p. 133).

Portanto, não é sem propósito que os autores do “terceiro setor” tentam ofuscar as contradições sociais existentes na sociedade civil, apropriando-se de forma indébita do legado teórico metodológico gramsciano, porém, perdendo sua orientação marxista da totalidade.

De fato, para se reproduzir como sistema de vida hegemônico, o capitalismo procura conformar um “bloco histórico”: “[...] conjunto complexo e contraditório da superestrutura [...] reflexo do conjunto das relações sociais de produção [...]” (GRAMSCI, 2006, p 250), que garanta a hegemonia da classe dominante economicamente e dirigente no sentido ético-político. E o faz utilizando os recursos e os aparelhos da sociedade civil e da sociedade política, numa operação mediada pelos intelectuais comprometidos com a manutenção do modelo de sociabilidade presente (MARTINS; GROppo, 2010, p. 110).

Segundo Neves, o conceito de bloco histórico, utilizado para indicar a relação entre sociedade civil e Estado em sentido estrito, assegura um tratamento metodológico no estudo da sociedade civil que a coloca em relação com as ideias e práticas governamentais:

Para a compreensão da natureza e do grau de desenvolvimento da sociedade civil no processo de luta de classes em cada formação social, faz-se imprescindível estudá-la em contato direto com o conjunto das estratégias de reprodução ampliada do capital, assim como em relação às práticas coercitivas e diretivas governamentais para a conquista e aprofundamento do consentimento, sempre provisório, do conjunto da sociedade ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente (NEVES, 2005, p. 25).

Tanto Martins e Groppo (2010), quanto Neves (2005) e Montañó (2007) fazem-se valer do conceito gramsciano de *bloco histórico* para se contraporem àqueles que percebem em Gramsci a possibilidade de caracterização de uma *sociedade civil autônoma*, representada pelo “terceiro setor”. A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes, tendendo a conservá-las unidas através da concepção de mundo que ela traçou e difundiu. Portanto, a luta pela hegemonia deve envolver todos os níveis da sociedade, de sua base econômica à superestrutura política e ideológica (GRUPPI, 1978, p. 78).

Através do subsídio teórico gramsciano do bloco histórico, procuramos compreender o movimento ideo-político e econômico que se desdobrou a partir da “crise de hegemonia do capital”, perceptível no Brasil já ao final da década de 1950, cujos desdobramentos adentraram os anos de 1980, momento em que os autores referenciados acima observaram empiricamente os fundamentos apresentados pelos defensores do “terceiro setor”.

Entendemos que o capital, a pretexto da “modernização”, buscou combater o nacional desenvolvimentismo, assim como, pôr fim à efervescência popular que se instaurou a partir dos governos “populistas”, culminando na derrubada de João Goulart. A partir do 1º de abril de 1964, a estratégia do regime militar não consistiu somente na aberta repressão, mas, também, na imposição/construção do consenso. Os militares procuraram estrangular as iniciativas populares de cunho contestador e implementar o ideal liberal do “comunitarismo” de cunho norte-americano. Concordamos com Fontes e sua afirmação de que:

A modernização capitalista acelerada – a ferro e fogo – sob a ditadura militar, entretanto, aprofundaria as formas associativas pré-existentes – aparelhos privados de hegemonia – em grande parte ligados aos próprios setores dominantes e expressando interesses corporativos empresariais, uma vez que *seletividade repressiva e autocrática estrangulava as vias de crescimento das entidades organizativas populares*. Após o golpe de Estado civil-militar de 1964, houve uma importante expansão de associações empresariais por setores e ramos de produção a partir da década de 1970, as chamadas “associações paralelas”, que duplicavam a estrutura de representação empresarial oficial, de cunho corporativo-estatal (FONTES, 2010, p. 224-25 – grifo nosso).

Para conter o avanço das organizações populares o liberalismo abriu mão da “solução de força”, o que não significa acabar com a defesa da democracia – pois os próprios militares “diziam agir em sua defesa” – mas, “cirurgicamente” contribuir para que determinadas organizações civis colaborassem para a construção de um consenso sobre a tutela militar.

Gramsci conserva firmemente o ensinamento de Marx, qual seja, de que a crise revolucionária é essencialmente a contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, sendo essencialmente uma crise da estrutura econômica. Para Gramsci, no entanto, a crise revolucionária é vista, sobretudo, no nível da

superestrutura e é lida no nível da hegemonia, sendo concebida como *crise de hegemonia*.

Gramsci assim a define:

Em um certo ponto de sua vida histórica, os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos. Como se formam estas situações de contraste entre representantes e representados, que, a partir do terreno dos partidos (organizações de partido em sentido estrito, campo eleitoral-parlamentar, organização jornalística), reflete-se em todo o organismo estatal, reforçando a posição relativa do poder da burocracia (civil e militar), da alta finança, da Igreja e, em geral, de todos os organismos relativamente independentes das flutuações da opinião pública? O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise da hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequeno-burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e representam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constitui uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (2007, p. 60).

A solução para a crise hegemônica no caso brasileiro foi o recrudescimento do regime, objetivando a retomada da hegemonia burguesa e a solução de uma sociedade civil preventiva, cuja prática social tornou-se previsível e controlável, superando-se o caráter “desorganizado” que anuncia possibilidades de transformação das bases da sociedade.

Para Gramsci, “o governo militar é um parêntese entre dois governos constitucionais” sendo o elemento militar uma “reserva permanente da ordem e da conservação” (GRAMSCI, 2007, p. 66). As saídas de “força” utilizadas pelas classes dominantes para a manutenção da hegemonia são representadas por Gramsci através do conceito de “cesarismo”, definido historicamente:

No mundo moderno o equilíbrio com perspectivas catastróficas não se verifica entre forças que, em última instância, poderiam fundir-se e unificar-se, ainda que depois de um processo penoso e sangrento, mas entre forças cujo contraste é insolúvel historicamente e que, ao contrário, aprofunda-se com o advento de formas cesaristas. Todavia, o cesarismo no mundo moderno ainda encontra uma certa margem, maior ou menor, conforme os países e seu peso relativo na estrutura mundial, já que uma forma social tem “sempre” possibilidades marginais de desenvolvimento e de sistematização organizativa subsequente e, em especial, pode contar com a fraqueza relativa da força progressista

antagonista, em função da natureza do modo de vida peculiar dessa forma, fraqueza que é preciso manter: foi por isso que se afirmou que o cesarismo moderno, mais do que militar, é policial (2007, p. 79).

A dupla perspectiva na ação política e na vida estatal é representada por Gramsci através da figura mitológica do “centauro” maquiavélico e sua dúplici natureza “ferina e humana”. Essa alegoria representa a maneira como Gramsci interpreta a ação política do Estado integral, que articula momentos de “força” e de “consentimento”, de “autoridade” e de “hegemonia”, de “violência” e de “civildade”, “momento individual” e “momento universal” (GRAMSCI, 2007, p. 33).

A estratégia hegemônica desenvolvida pela burguesia durante o regime militar no Brasil não se limitou à força, articulando-se a repressão à estratégia de construção de um novo consenso para os “tempos de paz”. Assim o caráter progressista dos movimentos populares que adentraram as décadas de 1960 e 1970 foi contido, resultando na conformação de uma nova sociabilidade, compatível com as transformações econômicas do capitalismo em crise e com a estruturação de um “novo bloco histórico”, do qual o “terceiro setor” é uma das expressões fenomênicas.

### **1.3. A ação político-pedagógica do “terceiro setor”: pedagogia da hegemonia e o simulacro do consenso**

Ao iniciarmos a investigação de nosso objeto de pesquisa, deparamo-nos com a necessidade heurística de articulá-lo à totalidade. Do mais simples chegamos ao mais complexo, através da confrontação da particularidade do real observado ao processo mais complexo de civilização. Como nos ensina Marx no Método da Economia Política, “o mais complexo é a chave para o entendimento do mais simples”:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega com si como resíduos não superados parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de forma superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida (MARX, 2011, p. 58).

Marx nos exemplifica com a análise da categoria trabalho e suas abstrações mais gerais, para cuja compreensão é necessário o confronto com a forma de sociedade mais desenvolvida, qual seja, os EUA, onde a efetividade do meio de produção da riqueza em geral nos permite uma abstração dessa categoria como ponto de partida da Economia moderna.

Entendemos que Gramsci utiliza essa chave heurística ao analisar a luta hegemônica e a tentativa de superação de equilíbrios instáveis nos momentos em que as camadas dominantes se chocam com os interesses econômico-corporativos dos grupos subordinados. Em tais momentos, os grupos dominantes podem contar com estratégias mais desenvolvidas de hegemonia, introduzidas através da mediação dos intelectuais e do intercâmbio entre os grupos dominantes internacionais e a socialização das descobertas “técnicas” que fazem funcionar toda atividade de direção (GRAMSCI, 2007, p. 42). O que significa, em nosso caso, entender a influência das estratégias estadunidenses de sedimentação social.

Já nos anos de 1950 e 1960, contexto marcado pelos desdobramentos da Guerra Fria, o governo dos EUA procurou desenvolver estratégias de conquista da intelectualidade ocidental para seu projeto de sociedade. Com esse intuito, pôs em prática um projeto “secreto” de propaganda ideológica, tendo à frente a CIA. Dentre as iniciativas, destacou-se o *Congresso pela Liberdade Cultural*, mantendo escritórios em 35 países pelo mundo, cujas ações desenvolvidas envolviam desde publicações de revistas acadêmicas, exposições artísticas, conferências internacionais e premiações importantes (NEVES, 2010, p. 45).

O objetivo deste investimento era criar mecanismos que tornassem mais receptivo o “estilo estadunidense”. Numerosas fundações filantrópicas foram utilizadas como fachada para a intermediação financeira, extrapolando o espaço europeu. Segundo Saunders:

Em meados da década de 1950, a intromissão da CIA no campo das fundações foi maciça. Embora não disponhamos de cifras relativas a esse período, a conclusão geral de uma comissão parlamentar de inquérito de 1952 [...] foi que “um volume impar de poder concentra-se cada vez mais nas mãos de um grupo inter-relacionado e que se perpetua. Diversamente do poder das diretorias das empresas, ele não é verificado pelos acionistas; diversamente do poder dos governos, não é checado pelo povo; diversamente do poder das igrejas, não é checado por nenhum cânone de valor solidamente estabelecido” [...] (SAUNDERS apud NEVES, 2010, p. 45).

Fundações como a Ford, Rockefeller e Carnigie estavam entre os modelos mais viáveis de disfarce para os financiamentos. Utilizando-se desses mecanismos, a CIA podia financiar inúmeros programas secretos de ação que afetavam grupos de jovens, sindicatos de trabalhadores, universidades, editoras, etc.

A ação da CIA também se expressou através da elaboração da Declaração Universal dos direitos humanos da ONU (1948), além de outros documentos e estudos de organismos multilaterais, “ressignificando” o universalismo da propriedade privada e dos direitos individuais, projetando o “pró-americanismo” e a superioridade do modo de vida estadunidense. Os EUA usuram seu poder econômico para travar uma verdadeira “guerra cultural”, apoiando-se não somente no domínio da produção cultural, mas influenciando os valores em geral, em um “imperialismo cultural” como arma hegemônica geral (NEVES, 2010, p. 46).

Desde os anos de 1940, os EUA já procuravam construir uma imagem de cooperação interamericana, através da criação do Birô Interamericano (*Office of the coordinator of Inter-American Affairs*), cujas atividades cessaram ao final da Segunda Guerra Mundial. O Birô desenvolveu medidas de curto e longo alcance para a tentativa de recuperação das economias latino-americanas, através da compra de sua produção agrícola e mineral, além da atuação educacional, cultural, de informação e de propaganda (MOURA, 1988, p. 20-21).

Durante os anos de 1960, a estratégia dos Estados Unidos culminou na consolidação dos programas *Aliança para o Progresso* e o *Corpo da Paz*. O primeiro visava à promoção do desenvolvimento econômico, através da colaboração técnica e financeira. O segundo constituiu-se numa agência governamental que atuaria no “Terceiro Mundo”, objetivando combater a “ameaça comunista”, seguindo os modelos das Fundações Ford, Rockefeller e da CIA.

Conformou-se através das iniciativas apontadas um novo modelo estratégico de formação dos intelectuais orgânicos do capital<sup>7</sup>, cuja atuação foi se alterando no decorrer do século XX, adaptando-se às novas necessidades hegemônicas do capital.

---

<sup>7</sup> Como afirma Gramsci: “[...] os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 21).

Segundo Luis Antonio Cunha, muitos projetos educacionais brasileiros já nos anos de 1920 e 1930 inspiravam-se nas experiências educacionais norte-americanas, sobretudo através do *municipalismo* e do *comunitarismo*. Estas ideias voltariam a estar em evidência após o fim do Estado Novo e novamente após o golpe militar de 1964 (CUNHA, 2001, p. 409).

Durante o processo de redemocratização, devido à traumática experiência da ditadura civil-militar, configurou-se a antítese Estado/Sociedade civil. De forma maniqueísta, criou-se uma imagem da sociedade civil como integrada pelas forças do bem, enquanto o Estado representaria o autoritarismo e a limitação da democracia (CUNHA, 2001, p. 377-78). Além desse argumento, outro de cunho ideológico desqualificava o Estado como inoperante, ineficiente e tomado pela corrupção. Proclamou-se, assim, a necessidade de se realizar a reforma do Estado (MONTAÑO, 2007, p. 41).

O conceito “terceiro setor” foi construído a partir do recorte do social em esferas: o Estado seria o primeiro setor, o mercado representaria o segundo setor e a sociedade civil o chamado “terceiro setor”. O Estado converteu-se no *público*, enquanto o mercado e sociedade civil corresponderiam ao âmbito *privado*.

Essa oposição pretensamente seria resolvida pelo surgimento de um *novo setor*, “público porém privado”, que passaria a absorver o trato da “questão social”, realizando a crítica e superação da bipolarização liberal entre Estado e mercado, público e privado (MONTAÑO, 2007, p. 134-36). Essa é a tese de Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), durante o governo Fernando Henrique Cardoso<sup>8</sup>.

Os reformadores do Estado brasileiro basearam-se na lógica liberal de que a sociedade civil corresponderia à esfera do social, sendo parceira do Estado na execução dos serviços sociais. Segundo Mello e Falleiros, o modelo que se defendia era a *terceira via* de Anthony Giddens – reconstruir o Estado – ir além daqueles que afirmam que o ‘governo é o inimigo’, e da esquerda que afirma que ‘o governo é a resposta’ (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 178).

---

<sup>8</sup> Ver também *Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social*. In. NEVES, 2005, p. 175-92).

A visão de ineficiência do Estado de bem-estar social na resolução dos efeitos da crise do capital foi compactuada por setores que se diziam críticos do mercado e das saídas neoliberais, como o “novo trabalhismo inglês” (*New Labour*) de Tony Blair, chamado de “terceira via”<sup>9</sup>. Seus defensores propunham um redesenho no padrão de intervenção do Estado britânico, ainda sobre os efeitos da Era Thatcher. Tal padrão se baseou na consolidação de “novos interlocutores” ou “parceiros” na oferta e manutenção das políticas sociais (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 141).

Como destaca Antunes, além do distanciamento dos sindicatos de sua base, fenômeno que se expressa, sobretudo, na década de 1990, ocorreu também o distanciamento do *New Labour* em relação aos sindicatos, que possuíam papel central na origem e desenvolvimento histórico do Partido Trabalhista. Desde 1994, acentuou-se uma “nova” postura, um *caminho alternativo*, associando-se um traço social-democrático a elementos básicos do neoliberalismo (ANTUNES, 1999, p. 95).

O *New Labour* abandonou qualquer vestígio anterior que evocasse o socialismo. Tony Blair comandou o debate em torno da eliminação da cláusula 4 da Constituição partidária, que defendia a *propriedade comum dos meios de produção*. Em substituição a esta cláusula, nasceu a defesa do *empreendimento do mercado e rigor da competição*, selando a vitória do *livre mercado* no interior do *New Labour Party* (idem, 1999, p. 96).

A nova interlocução proposta pela “terceira via”, como alternativa aos efeitos das reformas neoliberais de Thatcher – ainda que haja a manutenção de seus principais elementos - apoiando-se em “novos parceiros” (identificados com segmentos da sociedade civil) para a atuação do Estado na aplicação das políticas sociais, corresponde ao que Adrião e Peroni entendem como “terceiro setor” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 141).

Ao analisar a “terceira via” de Blair, Gohn destaca sua implicação no campo da educação, através de um modelo “público não-estatal”. Segundo a autora:

---

<sup>9</sup> Segundo Gohn, a origem dessa expressão é bastante remota, tendo sido utilizada por diferentes movimentos políticos, da social-democracia clássica alemã dos anos de 1920 ao fascismo de Mussolini, nos anos de 1930. A partir dos anos de 1960 o termo foi retomado para representar um “socialismo de mercado”, destacando-se as obras do alemão Ota Sik *Terceira Via*, datada de 1973 e *Argumentos para uma terceira via*, trazendo por subtítulo “Nem comunismo soviético nem capitalismo”. Nos anos de 1970 a ideia foi difundida também na Itália, através do Partido Comunista, na figura de Peter Igraio, ao tratar da crise do socialismo. Também Enrico Berlinguer propôs uma alternativa entre a social-democracia e o comunismo. Na França, Michel Rocard destacou a *deuxième gauche*, a segunda esquerda. Como destaca a autora, o próprio Antony Guiddens, principal teórico da “terceira via” inglesa, admite que esse é um debate presente já na França de 1890 (GOHN, 2005, p. 67-8).

[...] um dos eixos principais de ação da terceira via é no setor da educação. Segundo o próprio Blair, “é necessário um governo ativo na educação, capaz de abrir o acesso ao capital e aos mercados, que promova a competição nos mercados de produtos e coordene o investimento em infra-estrutura”. Em outro trecho ele diz: “a meta para a política é aproximar o governo do povo e reestruturar os serviços públicos que cercam as pessoas, em lugar de esperar que as pessoas moldem suas vidas em torno da estrutura do governo”. Ou seja, é dada grande ênfase na dinamização da educação, como mola-mestra de geração de novas potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, por vivermos na tal sociedade informacional/midiática da terceira onda. Mas a forma como aquela dinamização deve ser feita é diferente da forma clássica que já conhecemos, via atuação pública predominantemente estatal/governamental. A nova forma supõe novas regras de contrato social que envolvam parcerias entre o público estatal com o chamado público não-estatal, ou seja com o terceiro setor [...] (2005, p. 72-3).

A educação passou a ser vista como mola mestra das potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos na sociedade informacional/midiática da Terceira Onda<sup>10</sup>. A nova forma supõe novas regras de contrato social envolvendo parcerias entre o público estatal e o público não-estatal – “terceiro setor”.

As iniciativas educacionais no seio da sociedade civil ganharam notoriedade, uma vez que a escola oficial supostamente estaria comprometida com as forças retrógradas representadas pelo Estado. Configurou-se assim o que Luiz A. Cunha chama de “comunitarismo na educação”, estratégia através da qual o capitalismo procurou controlar não somente as ideias de seus defensores, mas também dos revoltosos e críticos, desempenhando uma função estabilizadora das estruturas políticas mais amplas da sociedade (CUNHA, 2001, p. 387).

O conceito de “terceiro setor” é definido em linhas gerais como: “[...] espaço ocupado especialmente pelo conjunto de entidades privadas sem fins lucrativos que

---

<sup>10</sup> Alvin Toffler utiliza o conceito “Terceira onda” para se referir à sociedade informacional, onde tudo passaria pela organização de redes, predominando o conhecimento e a informação como forma de dominação e de controle, ou seja, poder. A primeira onda teria ocorrido com a Revolução agrícola, enquanto a segunda teria se dado com a Revolução industrial. Como fenômeno real contemporâneo, baseia-se na substituição da força muscular pela força mental como fator de produção. Toffler advoga a chamada sociedade informacional, que ultrapassaria os limites da economia e da tecnologia, implicando em mudanças culturais, morais, institucionais e políticas. Gohn destaca suas implicações para a educação que se caracterizaria por um sistema obsoleto que simula a vida real futura dos alunos em organizações do tipo fábrica. Destacam-se os elementos para a preparação das crianças para o século XXI: 1) o computador e as famílias ligadas em rede; 2) a mídia como parte integrante da 3ª onda tecnológica, e seus efeitos interativos, não pode ser ignorada pelos educadores; 3) participação ativa dos pais nas escolas; 4) participação da comunidade; 5) o professor deve ser libertado da escola de tipo fábrica, sendo chamado a participar de um redesenho do projeto educacional (TOFFLER apud GOHN, 2005, p. 65-7).

realizam atividades complementares às públicas, visando contribuir com a sociedade na solução de problemas sociais e em prol do bem comum” (OAB SP).

Para Szazi, os mercados abertos e competitivos apregoados pelo Consenso de Washington mostraram-se inconsistentes. O modelo neoliberal propôs como alternativa para o desenvolvimento um modelo de prosperidade chamado de “Boa Governança”. Em síntese, esse modelo:

[...] propõe que a prosperidade será gerada pelo relacionamento orgânico e interdependente da economia de mercado, do Estado e da sociedade civil, onde uma economia produtora de riqueza e um Estado bem administrado sustentarão o vigor da sociedade civil; o Estado bem administrado e o vigor da sociedade civil darão ímpeto ao crescimento econômico; e uma economia forte e eficiente e a sociedade civil bem organizada contribuirão para manter um governo eficiente (SZAZI, 2003, p. 21).

Conclui Szazi que esse modelo se tornou inconsistente, pois a busca pela eficiência de mercado tem piorado as condições de vida da população mais pobre, devido ao desenvolvimento tecnológico e a competitividade entre as empresas, aumentando os requisitos para a aquisição do emprego.

Diante dessa caracterização, Szazi afirma que a sociedade civil assumiu novas responsabilidades pela proteção e defesa de direitos, tarefa antes restrita à órbita estatal (primeiro setor), sendo que, neste momento, a empresa privada (segundo setor) entendia que sua função se resumia ao pagamento de impostos e geração de empregos. Segundo o autor:

O crescimento do número de organizações da sociedade civil verificado desde os anos 70 fez surgir um novo ator social, o denominado Terceiro Setor, o conjunto de agentes privados com fins públicos, cujos programas visavam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social e, mais recentemente, proteger o patrimônio ecológico brasileiro (2003, p. 22).

A ação das empresas conformaria a chamada “responsabilidade social”, distinguindo-se “empresa” e “negócio”:

Um negócio basicamente guia-se por uma visão de curto prazo e por um interesse centrado no investidor (*shareholder*), que busca o lucro a qualquer custo, com enfoque somente nesse lucro. Já a empresa caracteriza-se por uma visão de longo prazo e busca estabelecer relações com os diversos grupos de interesse

(*stakeholders*), que, além dos acionistas, incluem fornecedores, empregados, clientes, comunidade e governo (SZAZI, 2003, p. 22).

Tal posição identifica o “terceiro setor” como o conjunto de atividades da sociedade civil que não se enquadram na categoria das atividades estatais (primeiro setor), nem nas atividades do mercado (segundo setor), cuja finalidade é o lucro.

Essa perspectiva hegemônica isola os supostos “setores”, desarticulando-os da totalidade social. Dessa forma, as ONGs, as fundações, as associações comunitárias e movimentos sociais, são estudados sem a devida relação com os processos de reestruturação produtiva do capital e a reforma do Estado, expressão fenomênica dos postulados neoliberais e da transformação do capitalismo. Para Montañó, trata-se de um conceito ideológico, construído a partir da análise superficial desse fenômeno (MONTAÑO, 2007, p. 51).

O “terceiro setor” está inserido e é funcional à estrutura de classe capitalista, de modo algum pairando sobre os interesses do mercado e da complexa articulação do Estado. Como destaca Montañó, esse conceito foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital nos anos de 1970, sinalizando sua ligação e interesse de classe. O termo possui nacionalidade, elaborado nos EUA, no ano de 1978, por John D. Rockefeller III, sendo divulgado no Brasil por intermédio da Fundação Roberto Marinho. Segundo Rockefeller:

Nós americanos, sempre nos orgulhamos da vitalidade de nosso país. No entanto, frequentemente deixamos de reconhecer uma das principais razões da nossa vitalidade: o fato de que desenvolvemos, no decorrer dos mais de dois séculos de nossa existência, um notável *sistema de três setores (three sector system)*. Dois setores são instantaneamente reconhecíveis para todos: o *mercado* e o *governo*. Mas o terceiro é tão negligenciado e tão pouco compreendido que fico tentado a chamá-lo de ‘setor invisível’. O terceiro setor é o setor privado sem fins lucrativos. Inclui dezenas de milhares de instituições absolutamente indispensáveis à vida da comunidade, através da nação – igreja, hospitais, museus, bibliotecas, universidades e escolas privadas, grupos de teatro, orquestras sinfônicas e organizações de assistência social de vários tipos. Todas elas dependem, para sua sobrevivência, de contribuições voluntárias de tempo e dinheiro por parte dos cidadãos (cf. MONTAÑO, 2007, p. 53).

Entendemos tratar-se de uma leitura dicotomizante, que isola e autonomiza a totalidade social em esferas, desistoricizando a realidade social. Tal leitura se torna um elemento de combate à crítica da estrutura capitalista, propugnando ser possível uma esfera

autônoma de solidariedade sem a intervenção na estrutura do sistema, atuando-se apenas no campo ético.

O “terceiro setor” é apresentado como solução para a separação entre o público e o privado. Através dessa esfera, o público (Estado) e o privado (mercado) se articulariam, materializando-se no “público porém privado”, realizando-se atividades públicas através da iniciativa privada. Estando o Estado em “crise” e prevalecendo o interesse do mercado pelo lucro, o espaço natural para a prática social seria o “terceiro setor”. Vejamos a caracterização do MARE:

A reação imediata à crise, ainda nos anos 80, logo após a transição democrática, foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da Crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas conjuntamente com a sociedade (BRASIL, 1998, p. 8).

A partir da caracterização de que o Estado tornou-se ineficiente para atender às demandas que lhe são dirigidas, o MARE destacou o fortalecimento institucional do “terceiro setor”, como ativo colaborador na produção de bens públicos. A Reforma do Estado seria algo cobrado e iniciado pela própria sociedade organizada, que vê frustradas suas demandas e expectativas, organizando-se para sua concretização.

Segundo Montaña, o conceito de “terceiro setor” está diretamente ligado ao conceito de “filantropia”. O III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, organizado no Rio de Janeiro, pelo Gife<sup>11</sup>, no ano de 1996, foi responsável por sua introdução no Brasil, sendo uma continuidade do primeiro e do segundo Encontros Ibero-Americanos de

---

<sup>11</sup> Grupo de Instituições Fundações e Empresas (Gife), fundado ao final dos anos de 1980, a partir do debate internacional sobre a “incapacidade” do Estado em atender as demandas sociais. Defendeu-se, desde então, a necessidade de fortalecimento da “sociedade civil”. A partir daí, ampliou-se a difusão dos conceitos “terceiro setor” e “responsabilidade social empresarial”. O GIFE se auto-denomina uma rede sem fins lucrativos, reunindo organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública, tendo por missão aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para fins comunitários a partir da tese do “desenvolvimento sustentável” no Brasil. O GIFE organiza cursos, publicações, pesquisas, congressos, grupos de afinidade, painéis temáticos, debates etc. Nasceu em como grupo informal em 1989, sendo instituído como Grupo de Instituições Fundações e Empresas em 1995, a partir de 25 organizações. Atualmente atua também em outros países, reunindo 128 associados, cujos investimentos na área social somam por volta de R\$ 2 bilhões ao ano ([http://www.gife.org.br/ogife\\_parcerias.asp](http://www.gife.org.br/ogife_parcerias.asp), Acesso em: 16 nov. 2011)

Filantropia, organizados anteriormente na Espanha e no México. No IV Encontro, realizado na Argentina, no ano de 1998, foram definidas como organizações do “terceiro setor” aquelas que são privadas, não governamentais, sem fins lucrativos, autogovernadas ou de associação voluntária (2007, p. 55).

Ao criticar a nebulosidade que caracteriza a composição do “terceiro setor”, caracterizando-se pela falta de acordo entre os teóricos e pesquisadores<sup>12</sup>, assevera Montaño:

[...] mais do que uma categoria ontologicamente constatável na realidade, representa um constructo ideal que, antes de esclarecer sobre *um* “setor” da sociedade, mescla *diversos* sujeitos com aparentes igualdades nas atividades, porém com interesses, espaços e significados sociais diversos, contrários e até contraditórios (2007, p. 57).

É representativo desse caráter contraditório o fato de encontrarmos junto aos projetos desenvolvidos pelas empresas muitos de seus funcionários, ofuscando a exploração que caracteriza sua relação.

O dissenso em torno do “terceiro setor” é a expressão de um conceito ideológico que não se respalda na realidade social. Tendo como ponto de partida elementos formais que se mantêm no nível fenomênico produz uma diversidade de conceitos. Seu caráter “não-governamental”, “autogovernado” e “não-lucrativo” também não se sustenta, já que por meio das “parcerias” e dos contratos realizados pelo Estado, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, através das terceirizações, o caráter “não-governamental” e a possibilidade de “autogoverno” tornam-se irrealizáveis. Segundo Montaño:

Efetivamente, o Estado, ao estabelecer “parceria” com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma, e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto, e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa *seletiva*, dentro e a partir da *política governamental*, o que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não outras, e determinados projetos e não outros – aqueles selecionados pelo (s) governo (s) [...] a dita “não-governabilidade” e “autogovernabilidade” dessas organizações encobre o fato de estarem *integradas* tendencialmente à *política de governo*. *Querendo ou não (e sabendo ou não) estão fortemente condicionadas [...]* (2007, p. 58 – grifo nosso).

---

<sup>12</sup> Theresa Adrião e Peroni destacam a imprecisão com que a literatura da área trata o termo “terceiro setor”, aproximando-se em determinados momentos de uma genérica definição de sociedade civil, por vezes adquirindo um formato específico juridicamente definido como instituição privada; o conceito é identificando ainda com as tradicionais entidades assistenciais e filantrópicas. Por exclusão, o “terceiro setor” passa a se referir às esferas da sociedade que não se encontram no mercado nem no Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.142).

Sem falar no desenvolvimento de toda uma legislação que (des) regulamenta os serviços públicos em sua parceria com o “terceiro setor”, contribuindo para que a articulação entre o mercado e o Estado torne-se cada vez mais explícita.

Movimentos como a campanha da Rede Globo “Amigos da Escola” convocam a sociedade ao trabalho voluntário, tornando-se parceira no que é responsabilidade constitucional do Estado. O trabalho ideológico desenvolvido por essa emissora é respaldado pela Lei 9.394/96, que altera o conceito de “educação” para o de “formação”, sinalizando que a formação se dá em diferentes espaços de convivência humana, não se limitando à educação escolar. Essa transferência de responsabilidade se evidencia, ainda, na definição de que a educação é obrigação, primeiramente, da família, devendo esta assumir tarefas na escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 98).

Ao analisar as políticas sociais neoliberais, Laurell destaca a estratégia de destruição das instituições de bem-estar social por constituírem-se em uma das bases da ação coletiva e solidária que diminuem a força desagregadora da competição dos indivíduos por uma colocação no mercado de trabalho. Some-se a isso o objetivo de destruição das instituições públicas e sua transformação em atividades econômicas rentáveis aos investimentos privados (LAURELL, 1997, p. 164).

Esse novo trato da questão social constitui-se para Laurell em uma assimilação das orientações neoliberais pelo *bem-estar social*, garantindo-se o domínio do mercado no campo social, o que a autora chama de *Estado de bem-estar liberal*, um processo de “americanização” das políticas sociais (LAURELL, 1997, p. 165).

A nova política social neoliberal constitui-se num conjunto de estratégias, articuladas em torno do processo de privatização, tornando-o aceitável. Segundo a autora:

[...] as quatro estratégias concretas da implantação da política social neoliberal são o corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização. A privatização é o elemento articulador dessas estratégias, que atende ao objetivo econômico de abrir todas as atividades econômicas *rentáveis* aos investimentos privados, com o intuito de ampliar os âmbitos de acumulação, e ao objetivo político-ideológico de remercantilizar o bem-estar social (LAURELL, 1997, p. 167).

Para legitimar ideologicamente as privatizações e realizar as mudanças estruturais necessárias o Estado implementou um conjunto de estratégias de transferência das responsabilidades sociais aos investimentos privados, amenizando as contradições políticas de tal processo.

Para Gentili, o *apadrinhamento de escolas* constitui-se em um modelo de privatização no campo da educação, sendo uma das estratégias mais difundidas e promovidas pelas administrações neoliberais. A estratégia constitui-se na transferência de determinadas responsabilidades de investimentos para agentes, sejam indivíduos ou empresas, que como *padrinhos* contribuem financeiramente para as instituições beneficiadas (1998, p. 81).

Esse *patrocínio pedagógico* é justificado pelos seguintes argumentos: *Estado pobre*, que levaria o governo a procurar fontes alternativas de recursos para o desenvolvimento de programas de atendimento da população pobre; *empresário “bom e responsável”*, que num contexto de profunda crise econômica demonstraria “solidariedade responsável”; *filantropia estratégica*, beneficência corporativa como um novo componente competitivo da atividade empresarial (GENTILI, 1998, p. 82).

Em uma pesquisa realizada na RMC, Martins constatou que as parcerias com as empresas não resultaram em melhorias estruturais para as escolas. Trata-se de um mito a ideia de que as parcerias resolveriam o problema da falta de recursos para as iniciativas desenvolvidas pelas escolas (2010, p. 15).

Para Martins, fundamentado na análise marxiana do modo de produção capitalista<sup>13</sup>, trata-se de uma transformação do *valor-de-uso* da responsabilidade social em *valor-de-troca*, assim como ocorre com a educação, transformada em mercadoria, integrando inclusive a lista de produtos acompanhados pela OMC (Organização Mundial do Comércio). Segundo Martins: “[...] No jogo mercadológico, é possível trocar a imagem de instituição ou empresa dita responsável socialmente por uma maior fatia do mercado” (2004, p. 192-93).

---

<sup>13</sup> Para Marx, o *valor-de-uso* das coisas corresponde à sua utilidade, propriedades úteis do corpo da mercadoria. No mercado, os produtos transformados pelo trabalho humano perdem sua forma corpórea, deixando de ser *valores-de-uso*. Tais produtos são reduzidos a trabalho humano abstrato, dispêndio de força de trabalho. Como *valores-de-troca*, apresentam-se totalmente independentes de seu *valor-de-uso*, tornando-se cristalizações da substância social que é o trabalho humano, transformado, assim como os produtos por ele produzidos, em valores mercantis (MARX, 1988, p. 45-7).

Como destaca Montaña, o objetivo de:

[...] retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transmiti-los para a esfera do “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar essa função estatal. O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (2007, p. 23).

Orquestra-se uma trama cujo objetivo é ofuscar o antagonismo de classes, através de “pactos” sociais para a resolução dos problemas sociais, desresponsabilizando-se o Estado da garantia de direitos universais. Essa transferência de responsabilidades é muito bem aproveitada pelo setor empresarial, que transforma as políticas sociais em mais um espaço de expansão para o capital<sup>14</sup>.

O terreno para a aplicação das reformas neoliberais em educação foi devidamente preparado. O que Gentili (1998) chamou de *filantropia empresarial* reuniu condições apropriadas para a desconstrução dos direitos sociais e a apropriação do espaço das políticas públicas pelas corporações que fazem parte da “beneficência privada”.

O reconhecimento da crise educacional e da ineficiência do Estado em sua resolução disseminou junto à sociedade um novo “canto da sereia” em educação, tornando-a um lucrativo negócio. “Fazer o bem” tornou-se uma vantagem competitiva das empresas, melhorando sua imagem (identidade corporativa) mediante a “filantropia estratégica”.

Através da “beneficência”, as empresas procuram engajar seus funcionários nos projetos do “terceiro setor”, prevenindo conflitos e possibilitando uma maior produtividade. Desta forma, os trabalhadores devem se identificar com a “filosofia da empresa”, aumentando não somente seu lucro, mas também sua credibilidade, apresentando-se as

---

<sup>14</sup> Ao tratar da exploração da jornada de trabalho em *O Capital*, Marx destaca o antagonismo de interesses entre os capitalistas e os trabalhadores. Para estes, não interessa a “boa vontade” dos patrões, pois: “[...] em assuntos de dinheiro cessa a boa vontade. Poderás ser um cidadão modelar, talvez sejas membro da sociedade protetora dos animais, podes até estar em odor de santidade, mas a coisa que representas diante de mim é algo em cujo peito não bate nenhum coração [...]” (MARX, 1988, p. 180-1).

empresas como instituições que se preocupam com os indivíduos, devendo os funcionários se orgulharem por fazer parte de tal equipe (GENTILI, 1998, p. 83).

Por outro lado, as organizações patronais devem investir em educação para evitar os efeitos desagregadores do “abandono estatal” e os riscos provenientes da marginalidade. Segundo Claude Rosemberg Jr.: “[...] os ricos têm duas escolhas: pagar agora ou pagar mais tarde. Se não pagarem agora com filantropia, vão pagar mais tarde com mais impostos ou vivendo numa sociedade em que há um aumento do número de desesperados na classe baixa<sup>15</sup>” (GENTILI, 1998, p. 85).

Uma vez combatidos os movimentos de oposição tanto ao regime militar quanto ao capitalismo, forjou-se um “consenso ativo” dos subalternos, chamados a serem “protagonistas” no processo de redemocratização, desde que organizados de forma “preventiva” e “regulada”, através do “terceiro setor”.

Amplios setores da sociedade foram articulados nesse campo “nebuloso” desprovido de conflitos. Dessa forma, a “educação dos empresários” tem sido imposta através da “falsificação do consenso” (GENTILI, 1998) articulando amplos setores da sociedade. Concretizou-se o processo descrito por Falleiros, Pronko e Oliveira:

Neste contexto, em boa parte dos países da região, o *boom* da participação experimentado durante a reabertura democrática foi sendo constituído, por um lado, pela deterioração das condições gerais de vida e reconvertido, de outro lado, em novas formas associativas baseadas não mais no confronto e sim na colaboração. Em um duplo movimento de “desqualificação da política” (FONTES, 2005), primeiro, e de “repolitização da política” (NEVES, 2005), depois, os novos movimentos sociais, integrantes de uma (nova) sociedade civil ativa, reclamaram para si um protagonismo cada vez maior na vida social. A proliferação das “organizações não governamentais” (ONGs), consideradas como cavalos de “Tróia do neoliberalismo global” (WALLACE apud HARVEY, 2008, p. 190), constitui um exemplo claro das novas formas de sociabilidade desenvolvidas nos anos de capitalismo neoliberal. Embasadas em palavras de ordem como “cidadania”, “empreendedorismo”, “colaboração” e “responsabilidade social”, entre outras, e repetidas até a exaustão pelas grandes empresas de comunicação e nas propagandas empresariais e governamentais, começaram a se entranhar no senso comum dos latino-americanos (2010, p. 78).

A tese dos intelectuais orgânicos do capital, fundamentada na saída neoliberal para a crise estrutural do capital, repercutiu em maior exploração dos trabalhadores, através da

---

<sup>15</sup> Tal argumento é apresentado pela FEAC, defendendo-se a colaboração dos empresários como forma de desobrigar o Estado da prestação dos serviços sociais, reduzindo assim a necessidade de impostos (MARTINS, 2005, p. 40).

desestruturação do Estado de Bem-Estar Social e da reestruturação flexível, mostrando-se hegemônica.

Atuando em amplos espaços sociais, essa intelectualidade ancorou-se em instituições multilaterais como o Banco Mundial/FMI/BID/UNESCO etc., sociedades como a de Mont Pèlerin, passando pelo apoio de setores conservadores da Igreja católica e pentecostais, patrocinados pelo capital internacional e suas grandes corporações. Consolidava-se assim a força de um bloco histórico que se apropriou das reivindicações e experiências das classes subalternas, levando-as ativamente a um novo consenso.

Rapidamente as ONGs se expandiram e ganharam extrema visibilidade. Aproximaram-se dos movimentos sociais, participando diretamente ou lhes assessorando, contribuindo para sua sobrevivência, sendo confundidas como sua “vanguarda” peculiar, ou ainda como a “a expressão mais adequada da sociedade civil” (FONTES, 2010, p. 238).

Segundo Fontes:

A luta atravessava a sociedade civil, através da expansão de aparelhos privados de hegemonia e escopos variados, cuja proximidade com as classes fundamentais nem sempre era muito nítida – assim como ambivalentes eram as formas de conceituá-la. A expansão das ONGs contribuiria para uma diluição importante do significado do engajamento social e para embaralhar a percepção da real dimensão da luta que se travava. As ONGs – e por extensão, boa parcela do PT – sacralizavam a sociedade civil como momento virtuoso, com o risco de velar a composição de classes sociais em seu interior (FONTES, 2010, p. 251).

A interpretação da sociedade civil como o lugar dos movimentos populares acabou por ocultar a construção hegemônica das organizações de base empresarial, que já tratavam de construir o “empresariamento” das ONGs.

Esse processo deixou profundas marcas nos movimentos populares, alterando sua forma de atuação, ao custo de se tornarem funcionais à ordem sistêmica:

A mercantilização da filantropia iniciada na década de 1970 contribuiu para segmentar o campo popular. Desde os primórdios da década de 1990 esse processo influiu em direção a uma cidadania da urgência e da miséria, convertendo as organizações populares em instâncias de “inclusão cidadã” sob intensa atuação governamental e crescente direção empresarial. Consolidava-se uma subalternização direta da força de trabalho, mediada, porém, por entidades associativas empresariais, que procurava conservar nominalmente os elementos anteriores, doravante subordinados à dinâmica da reprodução da vida social sob o capital-imperialismo (FONTES, 2010, p. 257).

Uma vez “satanizado” o Estado, seja pelo caráter anti-democrático a ele facilmente atribuído devido às recentes marcas deixadas pelos anos de ditadura, seja pela imagem de ineficiência administrativa habilmente construída pelos arautos das reformas neoliberais, orquestrou-se uma ação estratégica que canalizaria todas as angustias populares para a ação subordinada, ou “consenso ativo”, representado pela “nova cidadania ativa” do “terceiro setor”.

Em sua tentativa de incorporação das demandas populares, o Estado foi levado através do Estado de Bem-Estar a desenvolver uma “lógica democrática” perigosa à manutenção do capitalismo. É por isso que um elemento central das reformas neoliberais é a transferência das “lógicas do Estado para” as “lógicas da sociedade civil” (MONTAÑO, 1999, p. 54).

A implicação dessa mudança estratégica foi a canalização das demandas populares para o âmbito privado, substituindo-se as reivindicações por igualdade pela defesa de melhores condições de concorrência no mercado. Subverteu-se o sentido da liberdade demandada pelos críticos do capitalismo, identificando-se esse conceito à aquisição de competências para a participação através da “cidadania moderna”.

É nesse labirinto que a hegemonia do capital foi recomposta, alimentando-se de homens e mulheres trabalhadoras cuja visão da totalidade foi ofuscada pelo “centauro” moderno, que de forma seletiva desestruturou os projetos populares de transformação social, fazendo emergir uma sociedade regulada que causaria inveja ao *Leviathan* (Leviatã) de Thomas Hobbes<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Monstro mitológico que Hobbes utiliza para representar a soberania indivisível necessária para a superação da *bellum omnium contra omnis* - guerra de todos contra todos que caracterizaria o “estado de natureza” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 23).

## **CAPÍTULO 2. O contexto político e econômico da reestruturação do capital**

Destacaremos a seguir os diferentes determinantes históricos que incidiram sobre o desenvolvimento de nosso objeto de pesquisa. O objetivo deste item é evidenciar a inserção da “ação estratégica do ‘terceiro setor’” no processo histórico que se inicia no pós-guerra. Dos desdobramentos da Guerra Fria às ditaduras latino-americanas, destacando-se a “ditadura civil-militar” brasileira, entendemos haver uma articulação de elementos de “coerção e consenso”, cujo objetivo é o “estrangulamento” das iniciativas populares que marcam a crise de hegemonia do capital.

Diferentemente das interpretações que entendem a história brasileira recente a partir da dicotomia ditadura/redemocratização, destacaremos elementos de permanência que adentraram os anos de 1980, caracterizando uma eficiente estratégia de contensão dos conflitos sociais que emergiram a partir da reestruturação produtiva do capital e sua acumulação de tipo flexível. Por fim, as transformações políticas que se convencionaram chamar de “neoliberalismo” apresentam sua face “pedagógica”, culminando na imposição de um novo consenso em educação.

### **2.1. Os “anos de chumbo”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares**

Como nos relata Saviani, com a Revolução de 1930 ocorreu a aceleração da industrialização e a mobilização das massas urbanas no Brasil. A questão social, que até a Primeira República era considerada “caso de polícia”, passou a ser tratada como “caso de política” (SAVIANI, 1991, p. 62).

As classes trabalhadoras emergiram como agentes sociais reais, não podendo mais ser politicamente ignorados. Era preciso integrá-las, desenvolvendo-se toda uma problemática da política social que visava a incorporar os trabalhadores ao processo político. É este o intuito do movimento trabalhista, originado a partir dos setores dominantes, cujo objetivo era incorporar as massas ao sistema de poder (SAVIANI, 1991, p. 63).

Desde a crise mundial de 1929 iniciou-se no Brasil a implantação de um modelo de substituição de importações, contexto em que a industrialização e o nacionalismo passaram a se identificar, acreditando-se que o desenvolvimento industrial acabaria com a

dependência externa. A primeira fase desse processo foi marcada pela articulação de diferentes forças, desde a burguesia nacional, burguesia internacional e até mesmo forças de esquerda.

Após o ciclo de desenvolvimento industrial que culminou com a instalação das multinacionais durante o governo Kubitschek, as contradições dessa aliança vieram à tona. As bandeiras de esquerda se alinharam em torno das reformas de base de Jango, implicando na defesa da nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties, de dividendos etc. Por sua vez, a burguesia nacional alinhou-se aos interesses internacionais, o que não poderia ser diferente. Segundo Saviani:

Esse fenômeno a que assistimos no início da década de 60: uma radicalização, uma polarização de forças, de tal modo que as diferentes frações da burguesia se unam na defesa dos seus interesses com o respaldo das camadas médias [...] Vem à tona o caráter do capitalismo como uma economia basicamente internacional e não centrada nas especificidades de cada país. Os interesses da burguesia, mesmo os da burguesia nacional, só podem ser atendidos à medida que prevaleçam os interesses da burguesia enquanto tal (1991, p. 65).

Duas possibilidades de superação da contradição se destacaram nesse momento, compatibilizar a ideologia política ao modelo econômico, desnacionalizando-se a ideologia política, ou pelo contrário, nacionalizar o modelo econômico. Como destaca Saviani: “[...] o golpe de 64 impôs a primeira via” (idem). A ideologia nacional desenvolvimentista foi então substituída pela doutrina da segurança nacional ou da interdependência entre os países, o que em nosso caso específico significou estreitar os laços com os Estados Unidos.

Nos idos de 1963, forças anti-Goulart reagiram às reformas de base por ele propostas, que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. No entanto, os militares não encontravam um meio legal para destituí-lo. Diante disso, tronou-se fundamental o apoio dos aliados civis, destacando-se Carlos Lacerda, da Guanabara, Adhemar de Barros, de São Paulo, Magalhães Pinto, de Minas Gerais. Além do apoio de jornais influentes como o *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *O Estado de São Paulo* e *Correio da Manhã* (SKIDMORE, 1988, p. 40).

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo contava com um organismo específico, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), encarregado de sua formulação, difusão e aplicação à realidade brasileira e à sua transformação (SAVIANI, 2010, p. 311).

O ISEB constituiu-se em um ativo núcleo de debate sobre o nacional-desenvolvimentismo, reunindo intelectuais e técnicos oriundos de diferentes formações filosóficas e ideológicas. Entre seus integrantes destacavam-se desde socialistas, liberais-democratas, católicos de esquerda e ex-integralistas, confrontando-se no interior dessa instituição (TOLEDO, 2006, p. 42).

Durante o governo de João Goulart, O ISEB engajou-se na defesa das reformas de base, o que lhe custou - juntamente com entidades como a UNE, CGT, PCB, Ligas camponesas etc. – forte repressão após o Golpe de 1964. Neste período, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)<sup>17</sup>, criado no ano de 1961, destacou-se como um dos centros ideológicos mais importantes e ativos do pensamento liberal-conservador reacionário, combatendo as reformas de base de Goulart e as ideias defendidas pelo ISEB, defendendo um modelo econômico-social que foi denominado de “modernização conservadora”. Este foi o modelo vitorioso após o Golpe<sup>18</sup> de 1964 (TOLEDO, 2006, p. 43).

O IPES foi uma típica formação ideológica no terreno da *sociedade civil* (idem, p. 45), apesar da participação direta de quadros do exército como o general Golbery de Couto e Silva, que em 1962 assumiu sua direção, exercendo papel de doutrinação e propaganda para a desestabilização do governo Jango e dos MP (SAVIANI, 2010, p. 354). Além do IPES, os militares puderam também contar com o CAMDE, um movimento feminino especializado em organizar marchas de protesto contra a inflação, a suposta participação dos comunistas no governo etc. (SKIDMORE, 1988, p. 40).

Segundo Skidmore, o IPES se tornou uma espécie de “governo marginal”, publicando estatísticas sobre a economia, criando grupos de estudo sobre questões como recursos para a educação, controle da população, reforma da lei trabalhista e desenvolvimento do setor mineral (idem).

---

<sup>17</sup> Destacou-se também o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que atuou entre os anos de 1959 e 1963, contando com financiamento dos EUA para o combate às possibilidades de mudança da ordem capitalista, escamoteando a discussão sobre a luta de classes (CUNHA; GÓES, 1985, p. 9).

<sup>18</sup> Cuja expressão educacional foi a pedagogia tecnicista. Entre suas principais características está a transferência da responsabilidade pela situação de marginalidade aos indivíduos, não sendo mais identificada à ignorância ou a um sentimento de rejeição, mas à ineficiência e improdutividade dos indivíduos (SAVIANI, 1984, p. 17). Newton Duarte, citando Luís Carlos de Freitas, atesta que a crise contemporânea da educação baseia-se nos fundamentos de uma fase *neotecnista*, caracterizada por uma mentalidade pragmática, centrada no hoje e no agora, no aqui e no agora, contrapondo-se ao que Saviani chamou de clássico do saber humano (DUARTE, 2001, p. 96). Destaca-se a falácia das habilidades e competências da chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003), substrato teórico da ideologia da empregabilidade.

O ISEB, por sua vez, vinculou-se desde seus primórdios aos setores oficiais, sendo uma continuidade do *grupo de Itatiaia* que se reunia no Parque de Itatiaia, no Rio de Janeiro, nos anos de 1952, para discussões e produção de ensaios nas áreas de economia, sociologia política e cultura, além de realizar avaliações de conjuntura nacional e internacional, publicadas na revista *Cadernos de Nosso Tempo*. Fundado em 1955, o ISEB se propunha a ser um contraponto à Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>19</sup>, além de visar à *fabricação* da nação, desenvolvendo uma ideologia do desenvolvimento nacional (TOLEDO, 2006, p. 45-6).

A ESG, sobretudo através da figura do general Golbery, defendia a doutrina da interdependência, propondo a aliança com os EUA no combate aos comunistas. Destaca Saviani:

Que o Brasil depende essencialmente – e muito – do Ocidente, em especial dos EUA, para o desenvolvimento econômico, progresso técnico e cultural e para sua segurança é algo, diz Golbery, que hoje não exige maior discussão. Considera, então, que o melhor antídoto para “as promessas do milênio comunista” seria o soerguimento econômico e cultural dos países subdesenvolvidos, promovido pelas potências econômicas do Ocidente, à frente os EUA. E conclui, solene: “redimindo os povos irmãos desta América, o Ocidente redimiria, pela esperança, os povos todos da Terra. E as sereias comunistas cantariam ao vento as promessas blandiciosas” (SAVIANI, 2010, p. 361).

Através da ideologia expressa na “doutrina da interdependência” os militares justificavam a adoção do capitalismo de mercado associado dependente, modelo combatido pelo nacionalismo desenvolvimentista isebrino.

O contexto do pós-guerra fora marcado pela criação do Plano Marshall, lançado em 1947, com a finalidade de recuperar a economia da Europa abalada pela guerra e combater a influência da União Soviética. No que se refere à América Latina, destacou-se o programa *Ponto 4*, “primo pobre” do Plano Marshall, criado por Harry Truman em 1949, mesmo no ano da Revolução Chinesa liderada por Mao Tse-Tung. O *Ponto 4* tinha a assistência técnica como um dos instrumentos de transferência de modelos estadunidenses para o Brasil, destacando-se programas de saúde, treinamento industrial, extração de

---

<sup>19</sup> Com a bipolarização após a Segunda Guerra Mundial, associada à preparação bélica, os EUA criaram o *National War College*, visitado pelo general César Obino em 1948. Uma missão militar americana foi enviada ao Brasil, o que culminou na implantação da Escola Superior de Guerra (ESG), nos moldes da congênere estadunidense, no ano de 1949, tendo por membro mais ilustre o general Golbery (SAVIANI, 2010, p. 352).

minérios, programas agrícolas e de educação rural. Esses dois últimos programas, sobretudo, permitiam aos EUA o levantamento de informações sobre os recursos agrícolas brasileiros. Diante da posição mundial assumida por este país no contexto do pós-guerra, seus macroplanejadores voltavam seus olhos a praticamente todo o mundo, despertando o interesse de empresas estrangeiras no Brasil (MOURA, p. 80-1).

Os resultados do Plano Marshall foram satisfatórios para os EUA, pois a recuperação econômica dos países capitalistas europeus veio acompanhada da ascensão do domínio militar e da intervenção política estadunidense. Diante da significativa melhoria de vida na região, caracterizada pelo pleno emprego, consumo de massa etc., a classe trabalhadora passou a apoiar o Plano Marshall, fortalecendo mundialmente a posição anticomunista. Configurou-se um compromisso de classe entre o capital e o trabalho, fundamentado na crítica ao desemprego, na redução da desigualdade econômica e na democratização do mercado de consumo de massa. Estas conquistas sociais funcionaram como uma arma contra as correntes radicais contestatórias, advogando-se a lógica da conciliação de classes (FALLEIROS, PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Para os países do capitalismo central, o desenvolvimento deveria funcionar como um instrumento de contenção do avanço do comunismo, sobretudo após a Revolução chinesa de 1949. Neste mesmo ano foi lançado o *Ponto 4*, na esteira do Plano Marshall e da criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Seu objetivo era elevar as taxas de crescimento econômico, amenizar as contradições capitalistas nos países periféricos e propagandear a ideologia do “mundo livre”. (idem, p. 49).

Vários intelectuais e empresários brasileiros ligados ao IPES haviam se unificado a partir de suas relações econômicas multinacionais associadas. Posicionavam-se contra o comunismo e sua pretensão de reformular o Estado. Não bastava a supremacia no plano econômico e tecnoburocrático. Os empresários defendiam a necessidade de se alcançar a direção política e ideológica da sociedade brasileira, sendo inviável que a direção do país permanecesse somente nas mãos de políticos (NEVES, 2010, p. 47). Toledo assim descreve a tática do IPES:

Por ocasião de sua criação, duas seriam as etapas da ação político-militar e ideológica do IPES. A *elite orgânica* deveria estar convencida de que – num primeiro estágio – caberia infundir nas classes dominantes e nas classes intermediárias a ideia da *resistência* contra o governo de Goulart e a necessidade

de sua derrubada. Para tal intento, os militares eram peças chaves na estratégia do IPES. Numa segunda etapa, se colocavam problemas de doutrinação e organização de um *bloco de poder burguês* que, na direção do Estado, deveria alcançar alguma legitimidade popular (TOLEDO, 2006, p. 48).

Uma ampla campanha foi orquestrada contra o bloco histórico populista, tendo por alvo o congresso, os sindicatos (urbanos e rurais), o clero, jornais e revistas, emissoras de rádio e TV, associações culturais etc., destinando vultosos recursos à atividade ideológica de desestabilização do regime democrático pós 1946.

Bezerra descreve dois momentos marcantes do esgotamento do processo de substituição de importações no Brasil. O primeiro caracterizou-se pela crise econômica e a redução da taxa de investimentos, seguida de um processo inflacionário, cujo resultado foi a perda do poder de negociação do empresariado com a classe trabalhadora. Do campo econômico a crise se alastrou para o campo político, uma vez que o regime se mostrou incapaz de garantir uma saída aos grandes interesses de fundo. Por um lado, o capital nacional, procurando resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos da economia brasileira, por outro, o capital internacional, procurando marcar posição (BEZERRA, 1980, p. 19).

Isso se refletiu na luta ideológica travada entre o ISEB e o IPES, como destaca Toledo:

A substancial diferença entre as duas entidades consistia no fato de que, no horizonte imediato do ISEB, estava a possibilidade de se construir um capitalismo com bases autóctones ou um *capitalismo nacional*. Para o IPES, o *capitalismo multinacional e associado* era uma exigência inelutável e imperiosa para o país. Se dentro do ISEB a questão da *hegemonia* na condução do processo de desenvolvimento era um tema controvertido – para uns, deveria ser o proletariado ou as massas populares, para outros a burguesia nacional –, para o IPES a *burguesia associada* era a única candidata a assumir a direção política e ideológica do processo de consolidação do capitalismo industrial no Brasil (TOLEDO, 2006, p. 50).

Através das reformas de base, Jango procurou responder às pressões reivindicativas internas, buscando canalizar as forças do MP para a resistência à perda de autonomia do país. Isto suscitou a animosidade dos setores conservadores da sociedade que temiam a “desestabilização da ordem”, uma vez que frações das camadas médias, profissionais

liberais e estudantes, traziam junto ao apoio à resistência, a convocação para uma mudança das estruturas.

O momento era “delicado”, pois a resistência implicava um conjunto de alianças que não se caracterizavam pelo consenso, havendo uma busca pela hegemonia de diferentes propostas. Segundo Bezerra:

Entre as duas tendências principais – representadas, de um lado pelo governo e alguns grupos do empresariado nacional e, de outro lado, por algumas faixas da classe média (instituições representativas e grupos, sobretudo de estudantes e profissionais liberais), havia áreas em que o acordo de interesses vigorava e se faziam algumas alianças para o enfrentamento de problemas e ameaças comuns. Porém, havia aspectos onde esses eram absolutamente conflitantes, visto que não deixava de existir uma clara contradição entre as duas disposições políticas: uns lutavam por se manter no poder, enquanto outros lutavam por uma mudança na estrutura do poder vigente (BEZERRA, 1980, p. 20).

Em ambos os casos, prevalecia a inspiração populista baseada na barganha de apoio das camadas populares, sendo que as mesmas receberiam os benefícios do apoio, enquanto o poder decisório permaneceria nas mãos de seus patrocinadores.

Seguindo o conselho dos “nacionalistas radicais”, Goulart buscou o apoio popular, preterindo o apoio dos políticos. Uma série de comícios foi realizada por todo o país, procurando o apoio às suas reformas de base, anunciando em cada palanque um conjunto de novos decretos. No entanto, Goulart percebe-se diante de uma esquerda desarticulada, o que impossibilitava qualquer saída mais radicalizada de ruptura com a ordem estabelecida no Brasil (SKIDMORE, 1988, p. 41-42).

Para Cunha e Góes, o discurso progressista de denúncia do latifúndio e do imperialismo remetia-se frequentemente às figurações de “povo e anti-povo” e de “nação e anti-nação”, não realizando uma crítica à divisão interna em classes sociais através de uma análise centrada nos conceitos apropriação/expropriação do trabalho. Ainda que o populismo garantisse a liberdade aos movimentos sociais, a discussão sobre a luta de classes ficou restrita aos setores marxistas: “[...] A crise social continuou latente e latejante, sem um canal efetivo de comunicação com as massas” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 9).

No campo educacional, o governo Goulart pôde apresentar como proposta: o Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do Conselho Nacional de Educação; Plano Trienal de Celso Furtado, encampando o PNE; Comissão de Cultura Popular, incumbida de

implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília; Plano Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto 53.465, de janeiro de 1964, oficializando em nível nacional o Sistema Paulo Freire. O PNA foi extinto pelo Decreto 53.886, 14 dias após o Golpe militar (CUNHA; GÓES, 1987, p. 15).

Goulart apoiou ainda a sindicalização de soldados e praças graduados, o que foi entendido como uma ameaça à disciplina militar, alarmando, inclusive, oficiais centristas que anteriormente hesitavam em apoiar a derrubada de Jango. Castelo Branco, que recrutava os oficiais para a “conspiração”, nos dizeres de Skidmore: “[...] achou que a mudança de Goulart para as hostes de esquerda havia simplificado seu trabalho” (SKIDMORE, 1988, p. 43). A mobilização popular não havia alcançado a expressão e profundidade necessárias para a resistência ao golpe. À semelhança de 1954, com o fim da era Vargas, novamente: “[...] um governo populista foi posto abaixo pelos homens de farda” (idem).

### **Os Movimentos de Educação Popular e a “educação do povo, pelo povo e para o povo”**

O período compreendido entre os anos de 1958 e 1964 foi marcado por programas de erradicação do analfabetismo e de promoção da “cultura popular”. Os organismos governamentais voltaram a considerar a educação popular em conjunto, através da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e do Programa de Emergência. Além do que, foram desenvolvidas atividades de desenvolvimento “comunitário” articuladas à valorização da cultura popular.

As grandes campanhas brasileiras de erradicação do analfabetismo, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) ocorreram entre as décadas de 1940 e 1960. Em 1952, havia se desmembrado uma parte da CEAA, dando origem à CNER, fruto das recomendações do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1949, recebendo patrocínio da UNESCO e da OEA. Neste momento, já eram defendidas missões educativo-culturais baseados no princípio comunitário do Serviço Social norte-americano, dirigidas especialmente para as comunidades rurais (PAIVA, 2003, p. 340-41).

A preocupação com a educação de adolescentes e adultos culminou na Convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, reflexo do nacional-desenvolvimentismo e sua busca por novas diretrizes para a educação. Como destaca Paiva:

A importância que a educação dos adultos assumia no final do Governo Kubitschek parecia, assim, ligar-se às ideias desenvolvimentistas então difundidas. Afirmava o Ministro da Educação que o que se esperava do IIº Congresso era que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a “integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica” (PAIVA, 2003, p. 235).

O próprio presidente Juscelino Kubitschek destacava a necessidade de um elemento humano convenientemente preparado para as necessidades da expansão industrial, processo acelerado que não podia depender da formação regular de ensino. Quanto às suas expectativas em relação ao IIº Congresso:

O governo espera [...] não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação (PAIVA, 2003, p. 208).

Havia o descrédito em relação às iniciativas anteriores de erradicação do analfabetismo, sobretudo aquelas iniciadas a partir dos anos de 1950, que se limitavam às “técnicas de assinar o nome”, buscando-se, agora, novas diretrizes condizentes com as exigências desenvolvimentistas.

O II Congresso foi marcado por uma variedade de posições ideológicas, havendo desde posições que defendiam projetos de prevenção da subversão, até projetos de preparação de indivíduos para postos de direção da coisa pública, buscando a “evolução sem choque e crises”, “dentro da justiça, da paz e no trabalho”. Mas havia também os que defendiam a educação de adultos como instrumento de transformação social influenciada pelo nacionalismo.

Nos debates que o antecederam, com destaque para o Seminário Regional Preparatório, realizado em Pernambuco, foi discutida: [...] “a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e emersão desse povo na

vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública” [...] (PAIVA, 2003, p. 238).

Paulo Freire desenvolveu nesse encontro o tema *Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, vinculando analfabetismo e pauperismo. Já no II Congresso, defenderia a “educação com o homem”, contrapondo-se à, então vigente, “educação para o homem” (CUNHA; GÓES, 1987, p. 11).

Segundo Paiva, nesse Seminário já estavam esboçados os princípios que serviriam de base à teorização educativa de Paulo Freire nos anos de 1960:

[...] sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de *autogoverno*, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos áudio visuais (2003, p. 238 – *grifo nosso*).

A ênfase dada à alfabetização se sustentava na defesa da ampliação democrática, através do voto, uma vez que, como afirmavam os congressistas: [...] “se 50% de nossa população é analfabeta, isso significa dizer que metade do povo brasileiro está impedido de exprimir a sua vontade e de exercer, em consequência, seu poder” (idem, p. 239).

Evidenciou-se o tom crítico dos debates, que destacaram a inoperância das campanhas governamentais de erradicação do analfabetismo anteriores. Durante o Congresso, havia predominado a posição dos que defendiam a participação popular nas decisões políticas, expressando a crença de que este processo, articulado à aceleração do desenvolvimento, acarretaria a mudança social (idem).

Apesar do caráter crítico presente no Congresso, prevaleceu nas resoluções uma postura conservadora, expressa na *Carta de Princípios* elaborada ao seu término, solicitada pelo Presidente da República, distanciando-se das conclusões provenientes dos debates<sup>20</sup>. A carta demonstrou a preocupação com a possibilidade de mudança social. O povo deveria

---

<sup>20</sup> Uma vez que o caráter conservador da educação prevalecia, refletindo-se na LDB de 1961 (Lei 4024, de dezembro de 1961), a teoria progressista presente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos buscava sua *práxis* nos movimentos de cultura popular (CUNHA; GÓES, 1985, p. 14).

ser: “[...] preparado para o cumprimento dos novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifício dos valores sociais e morais a preservar, pois, em contrário, a sociedade corre o risco de abismar-se no caos” (PAIVA, 2003, p. 240).

A preocupação do governo Jânio Quadros com a educação de adultos fora traduzida na criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA). Fazendo valer os princípios da Carta de 1958, a CNBB enviou uma carta proposta apoiada na ideia de financiamento de programas privados com recursos públicos, demonstrando seu interesse pela “educação popular”, já evidenciado nos sistemas de educação pelo rádio. Foi assim que, através do decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961<sup>21</sup>, o governo federal destinou recursos para a realização do MEB, através das emissoras católicas (PAIVA, 2003, p. 250-51).

Paralelamente ao MEB, Jânio criou o a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), através do decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961, que atuaria em regiões mais urbanizadas, criando uma unidade entre as campanhas ministeriais. Alguns dias depois, Jânio Quadros renunciaria, não chegando o projeto a ser implantado (PAIVA, 2003, p. 253).

Durante o breve governo de Tancredo Neves, foi criado um programa de emergência contra o analfabetismo. Suas metas previam a universalização do ensino primário<sup>22</sup> até o ano de 1970, além da eliminação do analfabetismo. Dois programas foram lançados: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência<sup>23</sup>, extintos em março de 1963, juntamente com outras atividades do MEC voltadas ao problema do analfabetismo (PAIVA, 2003, p. 254).

Jango, empossado a 08 de setembro de 1961, implantou a MNCA através do decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962, criado ainda no governo de Jânio. A mobilização seria dirigida por um conselho supervisionado pelo Presidente da República, composto, entre outros, pela UNE. O objetivo não era desvincular-se das iniciativas anteriores, já que o

---

<sup>21</sup> O decreto limitava a atuação do MEB às áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

<sup>22</sup> Tancredo Neves pautou-se nos objetivos fixados na Conferência da OEA, realizada em Punta Del Leste (1961), no Uruguai, prevendo a eliminação do analfabetismo, a escolarização mínima de seis anos para todas as crianças em idade escolar etc. (CUNHA; GÓES, 1985, p. 12).

<sup>23</sup> Segundo o Ministro Darcy Ribeiro, o Programa de Emergência para o Ensino Primário e Médio (Decreto nº 51.552 de setembro de 1962) redescobria o município como núcleo operativo em que se processa a ação educacional (cf. CUNHA; GÓES, 1985, p. 13).

regime especial de financiamento incorporava os serviços de campanhas federais anteriores.

Para Bezerra, a institucionalização de um surto de Cultura e Educação Popular pode significar que todas elas podiam contar, senão o patrocínio, pelo menos com respaldo do governo. O governo não somente estava interessado como “precisava de instituições desse tipo” (BEZERRA, 1980, p. 23). Como atestam Cunha e Góes:

No clima das Reformas de Base do Governo de Jango, o Sistema Paulo Freire foi um verdadeiro achado. Através dele seria possível – era a previsão – acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral em 1965 (?) e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular (CUNHA; GÓES, 1987, p. 21).

Essa iniciativa governamental destoava das anteriores, voltadas à formação profissional, melhoria de serviços coletivos, produtividade etc. Destacava-se agora o caráter político ideológico, sendo que as novas instituições não se contentariam com a participação limitada através de clubes, escolas, centros sociais etc., buscando-se a atuação de massa, através da sensibilização e mobilização (BEZERRA, 1980, 23-4).

Segundo Paiva, a tentativa de integração de diversas campanhas e serviços nunca chegou a efetivar-se. A aprovação do Plano Nacional de Educação no mês de setembro determinou a reorganização da Mobilização, culminando na criação do Programa de Emergência, através do decreto nº 51.552, de 26 de setembro de 1962, que buscou mobilizar ajuda técnica, material e financeira aos Estados e municípios, conclamando todo o país ao combate ao analfabetismo. No entanto, o decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963, baseando-se na descentralização prevista na LDB, colocou fim às mobilizações, restringindo a ação federal (2003, p. 257).

Neste contexto, a partir das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas, sobressaíram-se diferentes movimentos que buscavam influenciar a política educacional brasileira, liberais, marxistas, além de setores da Igreja articulados com as questões sociais, destacando-se neste último grupo a atuação da Juventude Universitária Católica (JUC) (PAIVA, 2003, p. 258).

Como afirma Paiva, estes diferentes grupos tinham uma perspectiva de emancipação humana, através de iniciativas voltadas à promoção da cultura popular e da educação, o que passava pelo rompimento dos laços de dependência externa do país:

Os diversos grupos lançam-se ao campo da ação educativa com objetivos políticos claros, e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (2003, p. 258).

O conteúdo das iniciativas caracterizou-se pelo que Paiva chama de “realismo em educação”, marcado pela busca de métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política (2003, p. 259).

Buscava-se realizar um trabalho junto às comunidades, combinando métodos de alfabetização e educação de base, sendo a preservação e difusão da cultura popular centrais nesse processo que tinha por objetivo a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas do país.

Para Saviani, diferentemente do que ocorrera durante a Primeira República, período em que se buscava a instrução elementar através da consonância entre educação popular e a implantação dos sistemas nacionais de educação, a partir da primeira metade da década de 1960:

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2010, p. 317).

A rejeição a toda espécie de massificação era um princípio pedagógico e ético, defendendo-se a atuação dos indivíduos como agentes da história. Como destaca Bezzera, os movimentos desse período buscavam não se restringir a estruturas limitadas de atuação, reagindo às propostas educativas anteriores. Segundo a autora:

O objetivo era atingir as coletividades (bairros, comunidades) através, portanto, de mediações com ampla capacidade de mobilização (praças de cultura, teatro de rua, etc.). Na verdade, isso era novo em relação às propostas educativas anteriores, que se preocupavam com o aperfeiçoamento da personalidade (o indivíduo) ou com a formação dos líderes dentro dessa mesma perspectiva. Agora

não, havia um todo, um coletivo que precisava ser considerado (os problemas que se colocavam eram globais) (BEZERRA, 1980, p. 30).

Para Brandão, o que possibilitou historicamente a emergência da EP foi a: “[...] conjunção entre o período dos governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares” (2006, p. 83).

As campanhas de cultura popular pautaram-se desde o início por preocupações políticas, através da construção de uma “verdadeira cultura brasileira”. Uma apropriação por parte do povo da cultura das elites, através de sua “vulgarização”. Para Bezerra:

Falava-se na democratização da cultura: num primeiro momento, de vulgarizar a produção cultural das elites, quer dizer, dar ao povo acesso à mesma, levar a cultura ao povo; num segundo momento, cuidava-se de reelaborar a cultura do próprio povo (folclore) e devolvê-la como mensagem expressamente política (BEZERRA, 1980, p. 32).

Ganharam destaque movimentos como os Ciclos Populares de Cultura (CPC), criados a partir das experiências do CPC da UNE, surgido no ano de 1961, além dos Movimentos de Cultura de Base (MCB) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

As origens do CPC da UNE remontam a uma série de debates realizados por jovens intelectuais e artistas ligados ao Teatro de Arena, transferido de São Paulo ao Rio de Janeiro em 1959 (PAIVA, 2003, p. 259).

A partir da experiência do primeiro CPC, junto ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1961, vários CPC se espalharam pelas grandes cidades do país, sobretudo da região Centro-Sul. A principal atividade era o teatro de rua, realizado em forma de “teatro jornal”, montado em sindicatos, universidades, praças públicas etc., utilizando-se a linguagem popular. O CPC da UNE chegou a oferecer cursos de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia. Dentre as temáticas desenvolvidas destacavam-se a reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás, sempre discutidos em praça pública e em lugares onde houvesse concentração popular (PAIVA, 2003, p. 261).

Segundo Bezerra, o grande tema da época era o imperialismo, o que tornava o nacionalismo bastante recorrente. Ganhava expressão a afirmação de uma identidade cultural e o exercício anti-imperialista através da democratização da cultura. Os CPC foram

uma concretização desse clima. Apesar de sua limitação enquanto veículo de comunicação com as massas, prestaram grande serviço à EP, através da criação de canais próprios de atuação (1980, p. 23).

O fator de unificação dos CPC era o objetivo de transformar a realidade brasileira, através da arte com conteúdo político, entendendo-se o plano cultural como espaço de luta. O plano cultural era entendido como um dos planos possíveis da luta pela transformação social do país e a arte uma forma de politização das massas, adquirindo um caráter de luta antiimperialista, nacionalista e socialista (PAIVA, 2003, p. 262).

Constatamos a partir do que nos apresenta Paiva que esse movimento cultural procurava se constituir como um instrumento de organização das classes subalternas. Mais do que a valorização da cultura popular, havia a proposta de superação do caráter alheio às questões políticas, fruto do atraso das comunidades:

Optando pelo compromisso com as classes oprimidas, o CPC orientava sua ação a partir da tese de que toda arte exprime uma ideologia e de que, por isso, os artistas conscientes deveriam produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização dessas massas. Esta seria uma arte popular revolucionária; popular porque identificada com as aspirações fundamentais do povo e revolucionária porque pretendia passar o poder a esse povo. Esta arte popular revolucionária, a única arte verdadeiramente popular, porque “fora da política não há arte popular”, se opunha à arte do povo – produto das comunidades economicamente atrasadas com nível primário de elaboração – e à arte popular – produzida nos centros urbanos com a finalidade de oferecer ao público uma ocupação inconseqüente para o lazer (PAIVA, 2003, p. 262).

O conceito de “cultura popular” não se desvincula do conceito de “arte popular revolucionária”, opondo-se à cultura alienada que autonomiza o plano cultural. Por sua vez, a cultura popular revolucionária:

[...] diria respeito à consciência que imediatamente deságua na ação política e cujo propósito último é a educação revolucionária das massas [...] que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade num processo que unifica cultura e revolução (PAIVA, 2003, p. 262).

Através de sua prática os CPC observaram que a ação teatral não criava vínculos mais duradouros, havendo a necessidade de um trabalho permanente junto às massas. A partir da realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura popular, realizado entre os dias 15 e 21 de setembro de 1963, contando com financiamento do MEC, a alfabetização passou a se destacar como elemento central do trabalho educativo, havendo a

sensibilidade de se valorizar as expressões populares autênticas, buscando como elemento fundamental a organização, mais do que os conteúdos.

Também ganharam destaque nesse período os Movimentos de Cultura Popular (MCP), criados a partir da experiência realizada em 1960, junto à Prefeitura de Recife. Sob a influência de ideias socialistas e cristãs, buscou-se a aproximação da juventude e da intelectualidade junto ao povo, tendo por objetivo sua elevação cultural, através da alfabetização e da educação de base (PAIVA, 2003, p. 264).

É no MCP do Recife que encontramos as raízes do Método Paulo Freire, utilizado como uma das principais armas dos “jovens católicos radicais (Kadt)” na década de 1960. Através do Centro de Cultura Dona Olegarinha, iniciaram-se as primeiras tentativas de alfabetização desenvolvidas por Freire. Dessa modesta iniciativa, realizada em janeiro de 1962, a proposta de alfabetização em 30 horas foi adotada oficialmente pelo governo federal (CUNHA; GÓES, 1987, p. 21).

No Rio Grande do Norte, além da experiência freireana em Angicos, desenvolveu-se, através da Secretaria Municipal de Natal, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, através de organizações suprapartidárias chamadas de “Comitês Nacionalistas” ou “Comitês Populares” ou “de Rua”, cuja formação social era ampla, delas participando “conservadores modernos”, jovens cristãos radicais e comunistas. Durante a campanha de Djalma Maranhão à Prefeitura, foram criados comitês, objetivando o fortalecimento do MP. Os comitês listavam os problemas mais urgentes dos bairros e as principais reivindicações da população, sendo que a “escola para todos” e a “erradicação do analfabetismo” tornaram-se a prioridade número um (idem, p. 22-3). O “De Pé no Chão” foi o único movimento que aplicou recursos públicos na própria rede de escolas públicas (ibidem, p. 31).

O MEB foi outro importante movimento popular que atuou no contexto que antecede o golpe civil-militar de 1964. Era Ligado à CNBB, iniciando suas atividades em 1961, recebendo financiamento do governo federal. Caracterizou-se por uma concepção humanista cristã baseada na perspectiva transformadora da realidade através da educação, considerada “comunicação a serviço da transformação”. O processo de conscientização passava pelo reconhecimento das classes sociais e da luta de classes, mediante a crítica dos problemas sociais. Segundo Paiva:

Aceitando a premissa de que a “luta entre as classes existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causam conflitos entre os interesses dos diversos grupos”, o MEB definia sua posição nessa luta colocando-se na defesa das classes menos favorecidas (2003, p. 269).

A criação do MEB fez parte de um movimento de educadores que fundamentaram seu trabalho e militância em teorias e práticas do que veio a se chamar “cultura popular”, uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para a luta de classes dirigida à transformação da ordem social, econômica e cultural vigente (BRANDÃO, 2006, p. 82).

O caráter dessas iniciativas era eminentemente político, buscando-se a elevação da “consciência alienada”, partindo-se da arte à condição de crítica da realidade social. O caráter filantrópico e assistencialista comunitário deveria dar espaço à participação em questões coletivas mais amplas. Segundo Paiva:

A intelectualidade participante devia libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo [...] pretendia-se fazer arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Tudo isso estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação (2003, p. 265).

A alfabetização e a cultura popular eram vistas como uma tarefa política, instrumento de libertação popular, buscando-se através da alfabetização conscientizar as massas sobre a sua condição subalterna e organizar as diferentes comunidades para a transformação de sua realidade:

Os núcleos de alfabetização deviam ser também o início da organização das comunidades e, nesse sentido, a própria alfabetização era considerada uma forma legítima de cultura popular. Através dela dever-se-ia buscar uma integração cada vez maior com o povo, procurar uma identificação tão completa quanto possível com a comunidade, buscar estabelecer um diálogo crítico a fim de propiciar um processo de desenvolvimento cultural dinâmico, tendo como objetivo último a transformação das estruturas econômico-sociais vigentes (PAIVA, 2003, p. 275).

Deu-se ênfase à alfabetização de adultos, com o objetivo de organizar a comunidade adulta, preparando-a para libertação nacional. Todo trabalho deveria ser realizado através das organizações populares, sindicatos, associações de bairro, federação de favelados, etc.

Todo traço de paternalismo e distanciamento entre o alfabetizador e o alfabetizado deveria ser eliminado. Assim como, na integração entre a intelectualidade e o povo, deveria ser buscada uma linguagem que fosse fruto de um “fazer cultura com o povo”, abolindo-se a utilização de *verbetes pseudo-revolucionários*. A partir das organizações já existentes, construía-se a perspectiva de criação de novas organizações, sendo que a própria comunidade deveria assumir a liderança e execução do trabalho.

Os desdobramentos do 1º Encontro Nacional de Educação e Alfabetização e Cultura Popular resultaram no Seminário Nacional de Cultura Popular, realizado em janeiro de 1964, na Universidade Rural de Recife, reunindo representantes das organizações ligadas ao MEB, CPC e MPC, na perspectiva de se criar uma Comissão Nacional de Cultura Popular. A criação da Comissão coincidiu com o lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), recentralizando as atividades de educação dos adultos no MEC a partir da fundamentação no método Paulo Freire.

Segundo Paiva, neste contexto predominavam as ideias pedagógicas fundamentadas no pensamento da *Escola Nova*, introduzida no Brasil na década de 1920. Novos métodos vindos da Europa, ligados à alfabetização de adultos e a cultura popular começam a chegar, tendo por característica a “não diretividade”, contrapondo-se ao “otimismo pedagógico” oriundo do pensamento renovador<sup>24</sup> (2003, p. 78).

No que se refere ao PNA, organizou-se em Brasília a Comissão Nacional de Alfabetização, incumbida de sua realização. O Plano foi criado através do decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964. Foram articulados projetos nas regiões sul e nordeste. Na região sul, foram organizados cursos de formação de coordenadores sob a responsabilidade de

---

<sup>24</sup> Para Saviani, o escolanovismo representou no campo pedagógico o esforço de integração social das massas trabalhadoras a partir dos anos de 1930 (1991, p. 62-3). Na segunda metade do século XX, no entanto, apresentou sinais claros de exaustão, culminando com um sentimento de desilusão: “[...] de um lado surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 1984, p. 15). A concepção freireana, tornou-se a expressão mais acabada da orientação seguida pelos movimentos de cultura popular dos anos de 1960 (SAVIANI, 2010, p. 319).

integrantes da equipe de Paulo Freire. Tais cursos funcionariam até “31 de março”. A iniciativa recebeu a reação de setores conservadores da sociedade (entre eles o jornal *O Globo*) que se somaram aos quadros ministeriais com os quais se identificava (PAIVA, 2003, p. 285).

### **“Mas eis que chega a roda-viva e carrega a gente pra lá”**

Após a sistematização de iniciativas como a construção de praças de cultura articuladas às associações de bairro, organização dos círculos de cultura, quando já se organizava a inauguração oficial do programa com a abertura de cerca de 300 círculos de cultura nos municípios escolhidos, em um comício marcado para o dia 13 de maio, prevendo-se inclusive a presença de Jango, toda expectativa foi interrompida pelo golpe “civil-militar” de 01 de abril de 1964, que já no dia 2 de abril tratou de suspender as atividades do PNA, extinguindo-o definitivamente através do decreto nº 53.886, oficializado já no dia 14 de abril (PAIVA, 2003, p. 286).

Todo um processo de depuração dos movimentos contestatórios começou a ser posto em prática a partir de 1964, conciliando ações fortemente repressivas e estratégias de construção de um “novo consenso”. Já nos anos de 1970 o termo “comunidade” ganhou relevância junto ao meio educacional, através da afirmação de que a “gestão da escola” deveria voltar-se à comunidade.

O projeto de “modernização conservadora” que se impôs através do golpe de 1964 trazia consigo toda uma estratégia de controle social e ocupação dos espaços de organização das camadas populares. Como observa Brandão:

Como formas operativas de poder de controle e organização em si mesmos, programas de “desenvolvimento e educação”, pretendem, em muitos casos, intervir sobre a totalidade da ordem e da vida do que chamam “comunidades populares”, e ocupar ali todos os espaços tradicionais e variantes de articulação de pessoas, grupos e equipes locais [...] Organizar é a palavra-chave de programas cuja meta é “desenvolver”. “Integrar” e “modernizar” são outras palavras. Nomes a que, como nos ritos de feiticeiros, em alguns momentos se atribui um poder quase mágico. Pronunciá-las, escrevê-las ordenadamente em planos de ação, já quase realiza “no campo” o que se imaginou “no projeto” [...] E o que significa exatamente “organizar”? Significa sobrepor, através do poder institucional de uma agência de mediação, a domínios tradicionais da vida social popular (a família, a parentela, a vizinhança, as equipes de trabalho produtivo ou ritual), formas externas, “modernizadoras” das articulações que rege, justamente, a teia das incontáveis formas de relações entre as pessoas, grupos e símbolos da vida social. O programa de desenvolvimento introduz extensões de si mesmo, de

sua própria racionalidade e cria: a “comissão de moradores”, o “clube de jovens” – ou o “4S” dos projetos de extensão agrícola – o “grupo de mães”. Quando realizado em ampla escala um programa de educação e desenvolvimento não esconde a ambição de reordenar todos os domínios da “comunidade”. Fazê-lo de tal sorte que coisa alguma escape ao seu controle e se constitua fora do alcance de sua lógica (2006, p. 68).

O objetivo era tornar previsíveis as ações dos indivíduos, atrelando-as a projetos com pouca ou nenhuma abrangência, já que as iniciativas esvaziavam-se em si mesmas não levando a uma articulação maior dos interesses das camadas subalternas, mantendo-se incólumes as estruturas de dominação.

Ao analisar o processo de “re”democratização, instaurado a partir dos anos de 1975, articulado pelo general Golbery do Couto e Silva, Chauí afirma que se configurou uma “Conciliação pelo Alto”, através de uma coalizão entre oposições e forças governamentais, permanecendo intocado o modelo econômico, culminando na chamada transição democrática, o que a autora em outros termos chama de “governo civil sujeito a veto militar” (CHAUÍ, 1989, p. 50-1).

Evidenciou-se nesse período de transição sob a tutela militar, uma preocupação do MEC com a cultura popular, que pela primeira vez desde 1964 seria incorporada oficialmente ao projeto estatal, através do plano trienal para a cultura e a educação, de 1982. O texto do MEC chega a afirmar que: “Na área da cultura e do patrimônio é preciso que se dê lugar de importância devido ao mesmo nível que a educação básica [...]” (CHAUÍ, 1989, p. 87). O ministério se apresentou como promotor dos bens culturais que caracterizam as necessidades básicas e a qualidade de vida da população, destacando a necessidade de envolvimento “comunitário” no cultivo e manutenção do patrimônio histórico, dentro da estrutura nacional regional brasileira.

Compreendemos que a função (des)mobilizadora do Estado neoliberal, identificado por Marilena Chauí como sendo a renovação do mito fundador de nossa sociedade autoritária, não se resumiu à coerção das liberdades associativas. O Estado autoritário da ditadura militar exerceu um papel de controle sobre as iniciativas dos movimentos sociais, porém, mais do que bloquear essas iniciativas, despolitizando a sociedade anteriormente organizada, como afirma Chauí em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* (CHAUÍ, 2000, p. 94-5), “[...] a pretensão do Estado autoritário é, além da absorção das manifestações populares (cultura e esporte), controlá-las, enquanto seu promotor”, como

afirma a própria autora em *Conformismo e resistência* (CHAUI, 1989, p. 88-9), obra produzida no contexto da década de 1980.

Chauí chama atenção para a utilização de conceitos como “comunidade”, “participação comunitária”, “autodefinição”, “autopromoção”, “criatividade”, retirados do vocabulário das oposições políticas e também religiosas, como a Teologia da Libertação. Segundo a autora, esse paradoxo entre a participação comunitária e a atuação do Estado como seu promotor é essencial ao projeto do MEC, a ponto de Paulo Freire ter sido consultado, em 1985, quando o Estado se propôs a incorporar a cultura local como elemento constituinte da educação<sup>25</sup> (idem).

Entendemos que o “golpe civil-militar” de 1964 estrangulou as iniciativas históricas de transformação das estruturas sociais, emudecendo seus militantes. Longe de combater o “comunitarismo”, os militares retomam durante a ditadura os projetos comunitários e programas de ação comunitária desenvolvidos por instituições civis com interesses político-ideológicos claros de legitimação da sociedade política.

O regime militar buscou legitimar-se construindo organismos de estabilização da nova ordem. O padrão populista, com seu caráter ambíguo, não havia conseguido constituir-se numa representação de classe, tampouco a guerrilha conseguiu criá-la. Segundo Ridenti:

Ao contrário do que imaginavam as organizações armadas de esquerda, não se estava diante do momento-limite de uma situação revolucionária, em que formas alternativas de representação destroem a organização representativa institucional vigente. Longe disso, após 1964, a contra-revolução estabeleceu-se, houve reforço das instituições capitalistas, inclusive do próprio Estado, depuradas de qualquer presença significativa de representantes dos despossuídos. A contra-revolução quebrou um padrão de representação política, em vigor de 1946 a 1964, e trotou de criar organismos representativos fundamentais para a estabilização e a “legitimação” da nova ordem [...] (1993, p. 247).

A preparação para o golpe havia sido articulada já nos anos de 1950, por setores conservadores da sociedade civil ligados aos interesses estrangeiros, sobretudo dos EUA, de integração da economia nacional ao mercado internacional. Como observa Chauí:

---

<sup>25</sup> Alguns movimentos de cultura popular chegaram a receber patrocínio de instituições internacionais, como a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, patrocinada pela USAID (MARCASSA, 2009, nota de rodapé nº44, p. 115).

[...] lembremos que a derrubada do governo de Jango Goulart é preparada nas ruas com o movimento “Tradição, família e propriedade” para significar que as esquerdas são responsáveis pela desagregação da nacionalidade cujos valores – a tradição, a família e a propriedade privada – devem ser defendidos a ferro e fogo (2007, p. 41).

Propondo-se a construir a integração nacional e a combater tanto inimigos externos quanto internos, através da ação repressiva sobre a luta de classes e o desenvolvimento nacional, o regime militar tratou de difundir suas ideias através de instrumentos como a introdução da disciplina educação moral e cívica nas escolas, programas como Amaral Neto, Televisão Educativa, o programa de rádio “Hora do Brasil” e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), contrapondo-se ao método Paulo Freire de alfabetização.

A ação hegemônica que pôs fim à experiência freireana não tardou a ser posta em prática, a iniciando-se logo após o golpe civil-militar. Como relata Paiva:

Em Angicos, local da primeira experiência, foi organizado um Serviço de Assistência à Comunidade para encaminhamento profissional dos elementos que haviam sido alfabetizados pelo método e sobre cujos objetivos levantaram-se muitas controvérsias na medida em que ele parecia caracterizar-se progressivamente como um instrumento de neutralização ideológica do trabalho anterior (PAIVA, 2003, p. 474 - cit. rodapé 143).

Os MP do início dos anos de 1960 haviam se tornado um perigo para a estabilidade do regime, podendo levar a um processo político incontrolável. Um grande número de programas desapareceu a partir de abril de 1964, e os poucos que sobreviveram foram obrigados a “revisar” sua linha de atuação. O MEB foi o único dos grandes movimentos que continuou atuando, devido a seu vínculo com a CNBB, mas não sem ter que alterar sua metodologia e demitir grande parte de seus técnicos<sup>26</sup> (PAIVA, 2003, p. 287-88).

A partir de 1966, o governo retomou a questão da educação de adultos, apoiando a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), em colaboração com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional). Os EUA trataram de agir rapidamente

---

<sup>26</sup> Em 1971, através de um acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica, foi nomeado para a presidência do MEB o arcebispo de Aracajú Luciano José Cabral Duarte, através do parecer nº 94/71. Atuando no Conselho Federal de educação, o arcebispo se destacou na consolidação da disciplina *Educação moral e cívica*, articulando o catolicismo conservador da Igreja à doutrina de segurança nacional. Demitiu toda a equipe técnica do MEB, atrelando-o ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, tornando-se um mero auxiliar do Mobral (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76).

através desse movimento, tendo por foco as regiões onde haviam sido desenvolvidos projetos fundamentados no Método Paulo Freire (PAIVA, 2003, p. 289).

Sintonizada com os interesses da Carta de 1958, a Cruzada defendia o financiamento público de entidades educativas privadas, afirmando que a educação não possuía um dono, sendo responsabilidade de entidades governamentais e também de entidades privadas. Este movimento se alinhava perfeitamente ao Espírito da Aliança para o Progresso, afirmando as ideias de interdependência entre as nações e defendendo a legitimidade de uma coordenação supranacional (PAIVA, 2003, p. 297).

A origem da Cruzada ABC está vinculada à iniciativa de um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco. A expansão de suas atividades resultou na “Promoção Agnes”. Em meados de 1964 fundariam a Cruzada ABC, com financiamento da USAID (*United States Agency for International Development*) e da Fundação norte americana Agnes Erskine (PAIVA, 2003, p. 299).

Em 10 de agosto de 1967, o governo brasileiro, através do MEC, assinou um convênio expandindo para todo o território nacional suas ações, integrando os chamados acordos MEC-USAID que caracterizaram a educação brasileira nos anos de 1960 e início dos anos de 1970. Destacava-se neste projeto o desenvolvimento do caráter “comunitário” de ação<sup>27</sup>, criando-se uma dinâmica fundamentada na formação de comunidades, no aproveitamento de suas lideranças e na formação de professores e voluntários.

Paiva assim sintetiza a ação da Cruzada:

As características da Cruzada ABC nos permitem identificá-la como um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas. As características do programa indicam que a Cruzada deve ser compreendida como um esforço no sentido de anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do nordeste [...] à ideia de que o homem explorado deve ser tornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a ideia de integração do homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente [...] a cruzada trazia uma mensagem de paz social através da preservação das estruturas e da maior difusão do espírito religioso; por outro lado, buscava suavizar a interferência externa por ela representada, através da ideia de interdependência entre as nações (PAIVA, 2003, p. 298).

---

<sup>27</sup> Paiva destaca ainda seu caráter “filantrópico” (2003, p. 297).

A extinção da Cruzada ABC esteve ligada ao mau emprego de recursos, debilidades técnicas e o fim dos empréstimos dos EUA. Também foi reflexo da nova orientação política do governo a partir 1968, que havia criado em 1967 o Mobral, não menos preocupado com a sedimentação social.

Em 1966, através do decreto nº 57.895, o governo militar já havia demonstrado interesse pela educação de adultos, garantindo o financiamento público a entidades privadas que desenvolvessem atividades educativas. Através de um convênio realizado entre o MEC, Estados, municípios e instituições privadas seria oferecido um ensino voltado ao reforço da participação de maiores de 10 anos na vida comunitária, através da educação “cívico-democrática” e da iniciação em atividades relacionadas com o trabalho produtivo. O governo conclamou uma aliança da sociedade contra o analfabetismo, escolhido como o responsável pela ignorância e miséria que impediam o desenvolvimento do país. Todos deveriam atuar sob a “nova bandeira do civismo”: “a alfabetização dos sem saber”. Como destaca Paiva:

[...] as tarefas educacionais do Brasil – por suas proporções e pelo atraso acumulado durante anos – não poderia ser uma obra exclusivamente do governo, reclamando a colaboração de todos: dos ricos para que “destinem parte do que lhes sobra ao resgate da dívida com os deserdados, assegurando-lhes o acesso à educação e à possibilidade de ascenderem socialmente”; dos homens de empresa, contribuindo para a alfabetização de seus operários e suas famílias; das forças armadas, através da alfabetização dos soldados; do clero, dos governos locais e, finalmente, “dos estrangeiros que vivem à sombra da nossa bandeira – cor uno est in anima umam” (2003, p. 294).

O verdadeiro interesse por trás do programa oficial de erradicação do analfabetismo era criar uma sedimentação do poder político que viabilizasse o projeto militar, controlando o perigo da transformação social:

Um programa oficial de educação de adultos seria portanto um meio de se lograr a valorização do homem e sua interação social pois “pelo seu ajustamento aos grupos sociais a que pertence: a família, a comunidade e a Pátria”, perderia o analfabeto “essa triste condição negativa”; seria também um meio de evitar o perigo da formação de indivíduos indolentes, conformados ou complexados. Estes últimos, sobretudo, representariam uma ameaça às instituições: “inconformado, reclamando ou negando; ou rebelde, agitado e ameaçador; ou revolucionário, passando da insatisfação à ação; ou subversivo primário, por contágio, ao léu de influências alheias” (PAIVA, 2003, p. 295).

Havia a preocupação com a sedimentação do poder político e das estruturas da sociedade, sendo que a educação era entendida como um importante instrumento para a manutenção da segurança interna, o que explica o entusiasmo pela educação nesse período.

A criação do Movimento Brasileiro de Educação (Mobral) como organismo nacional de coordenação também se identificava com os preceitos da Carta de 1958 e sua orientação de que entidades privadas voltadas a atividades educativas recebessem financiamento público. Nos anos de 1970 a nova orientação política, somada às pressões que o governo recebia por conta dos problemas que apresentava a Cruzada ABC, tornaram o Mobral a entidade executora dos projetos voltados à educação de adultos, ação vinculada diretamente à mobilização estudantil do ano de 1968 e a promulgação do AI-5, no mês de dezembro deste ano (PAIVA, 2003, p. 336).

O regime militar usou como estratégia a expansão do ensino superior, procurando atender à demanda das classes médias e neutralizar o movimento estudantil. O Mobral, por sua vez, foi uma importante peça na estratégia de fortalecimento do regime, que buscava ampliar as bases sociais de legitimidade junto às classes populares.

A Fundação Mobral havia sido criada em 15 de dezembro de 1967, através lei nº 5.379. Deveria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo, colaborando com movimentos isolados de iniciativas privadas (PAIVA, 2003, p. 321). O Mobral colaboraria não somente para o fortalecimento eleitoral do partido governista<sup>28</sup>, mas também para neutralizar o apoio da população a movimentos de contestação ao regime, fossem eles armados ou não.

Como destaca Paiva, o grande objetivo do Mobral era ideológico, o que justifica inclusive a prorrogação de seu prazo, estendendo-se até a década de 1980. Pregava a conciliação entre as classes sociais e a transferência aos indivíduos das possibilidades de fracasso ou sucesso. Todos estariam contribuindo para a construção de uma nação cada vez mais justa, em que os homens fossem cada vez mais irmãos, havendo um lugar ao sol para todos (2003, p. 358).

---

<sup>28</sup> Mas as urnas mostraram em 1974 os primeiros sinais do fracasso do Mobral, destacando-se o apoio popular às plataformas políticas do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em detrimento dos interesses do partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Como destacam Cunha e Góes, se o Mobral: “[...] estava preparando eleitores, era para o MDB” (1987, p. 59).

Mesmo com o evidente fracasso na erradicação do analfabetismo, o Mobral buscava cumprir com seu papel de controle das iniciativas populares, adaptando-se através de outras iniciativas. Segundo Cunha e Góes:

Assim, ao invés de ser extinta, a instituição passou a procurar outras formas de “mostrar serviço”: ação cultural junto às populações rurais e das periferias urbanas, bem como a educação pré-escolar. No primeiro caso, buscava submeter ao controle do Estado a crescente organização popular via associações de moradores e de outro tipo; no segundo caso, substituir a própria escola regular e as creches [...] (CUNHA; GÓES, 1987, p. 60).

Apesar de Cunha e Góes enxergarem nisso um dos sinais de uma “espera melancólica do fim inevitável” (idem), entendemos que a estratégia comunitarista do Mobral está presente, também, em organizações não oficiais como a FEAC, criada em 1964, buscando articular a “sociedade civil” em torno de projetos voluntários, aparentemente isentos do interesse de classe, mas que de fato construía uma alternativa contra-revolucionária junto aos movimentos populares.

Após os primeiros anos das campanhas de alfabetização em massa, o Mobral desembocou na “ação comunitária”. Seria necessário mobilizar a comunidade para a retomada de níveis satisfatórios de recrutamento. Como afirma Paiva: “[...] um dos objetivos explícitos centrais do programa de ação comunitária foi o de ‘viabilizar e sistematizar’ os demais programas do Mobral, ‘compatibilizando-os com os objetivos e aspirações das comunidades’” (2003, p. 383). Através do Programa de Ação Comunitária (PRODAC)<sup>29</sup>, havia a possibilidade de realizar uma ação ideológica que transcendia os limites da ação alfabetizadora.

Outro passo no sentido da ação ideológica foi dado através da criação da programação Mobral/Ação Cívico Social, associando o Mobral explicitamente à ação

---

<sup>29</sup>A metodologia do PRODAC em nada diferia da metodologia estadunidense de organização e desenvolvimento de comunidades difundidas no país desde os anos de 1940, defendidas, entre outros, pelo sociólogo conservador José Arthur Rios (PAIVA, 2003, p. 384). O objetivo primordial da educação de comunidade é desenvolver relações entre grupos e indivíduos que tornem possível a solução coordenada dos seus problemas técnicos e humanos a fim de que venham a realizar na sua plenitude os valores da paz e do bem comum” (RIOS, 1962, p. 195). O controle social passa a ser uma finalidade desse modelo de educação: “[...] A família, a igreja, a escola, o sindicato são essenciais, não só pelos benefícios imediatos que acarretam, como pelo fato de fornecerem normas de conduta aos indivíduos. O espírito de grupo, as tradições cívicas, o moral da localidade dependem da coesão das suas instituições. O educador, através dos grupos que integra ou que ajuda a formar, é um motivador do controle e da coesão social” (RIOS, 1962, p. 196).

ideológica das forças armadas. O Mobral procurou descaracterizar-se como campanha alfabetizadora, configurando-se como um programa de ação comunitária que incluía a alfabetização. A programação seria definida a partir dos “interesses e necessidades da comunidade”.

Existia agora um órgão governamental que organizava as ações espontâneas da comunidade no sentido da construção de um “consenso ativo”, no melhor estilo da tradição comunitária dos EUA. Paiva assim descreve esse processo:

[...] a população, independente dos programas de governo, participa da vida da comunidade: caberia ao Mobral dinamizar e organizar essa participação. O que antes era espontâneo deveria tornar-se organizado e orientado por um organismo governamental: “o Mobral deveria ‘preparar o homem do povo’ para assumir a responsabilidade de participar de uma forma conjunta e equilibrada das mudanças que levam ao desenvolvimento de si mesmo e da comunidade” (2003, p. 384).

Buscou-se enquadrar de forma equilibrada aquilo que era espontâneo e autônomo, criando-se núcleos que servissem como elo dinamizador entre um programa de governo e as populações locais, levando à adesão e participação das pessoas e grupos em programas de desenvolvimento. Assim, o Mobral buscava o controle das ações das comunidades, dando-lhes coesão e coerência.

O objetivo de controle social se evidenciava através do caráter verticalista do PRODAC. A comunidade deveria participar seguindo os passos definidos pelo Mobral, mediante o contato entre as autoridades locais e os representantes das classes dominantes, subordinando-se às prioridades governamentais. Segundo Paiva:

Seu propósito é forjar a “comunidade integrada” em contraposição às comunidades “imaturas” ou “desinteressadas”, através de uma ação comunitária que promova o controle e a paz social, combatendo “ideologias indesejáveis”. A “comunidade” é vista como uma entidade acima das classes sociais que se unificam em torno de objetivos comuns que as transcendem e se aliam entre si e ao governo para resolver os problemas da comunidade (2003, p. 385).

Os militares enxergavam claramente a função integradora da educação, sendo que o Exército: “[...] não era apenas o tutor do país, mas, o educador do povo”. Assim, nos dizeres do Coronel Otávio Costa:

A integração nacional é uma aspiração coletiva, se opondo à desagregação, ao esfacelamento e à degeneração. É o estado de rigidez da nação que enfrenta e

supera a luta de classes, a discriminação racial, a intransigência religiosa, os enquistamentos estrangeiros, as desigualdades, os contrastes entre o campo e as cidades, a incompreensão entre patrões e empregados e assalariados, o antagonismo das gerações, a demagogia e a mistificação, a pregação do ódio e da violência, a mentira e a corrupção, a seara do medo e da suspeita, a indisciplina, a desordem, a anarquia, o caos, o analfabetismo, a miséria, a fome, a dor e a desesperança (PAIVA, 2003, p. 385-86).

O “Estado educador”, através da “ação comunitária”, buscou consolidar um “novo consenso”, utilizando-se para isso de estratégias pedagógicas de cunho ideológico. Através de sua ação integradora, os militares realizavam a instrumentalização das iniciativas comunitárias, transformadas em correia de transmissão do que viria a ser um “novo padrão de controle social”, baseado no consenso mais do que na força e repressão.

As forças armadas deveriam educar para a ordem e a integração nacional, desenvolvendo atividades destinadas a elevar o *status* cívico-militar das comunidades, colaborando na resolução de problemas sanitários, de habitação, educação familiar e saúde. Para promover essas atividades, foi criada a Ação Cívico-Social (ACISO), cujo objetivo imediato seria realizar uma ação psicológica na população e desenvolver na opinião pública o apoio à política de segurança nacional do exército, levando à participação da comunidade para a resolução de seus problemas (PAIVA, 2003, p. 387).

O Mobral se tornou um eficiente instrumento de ação ideológica, realizando um programa de educação comunitária que se transformou, em seguida, em “ação comunitária”, atuando como antídoto oficial à mobilização da sociedade civil, sobretudo das CEB. Buscando adaptar-se à “abertura”, o Mobral apresentou em um relatório de 1979 o plano de “ideais mais participativos” (PAIVA, 2003, p. 392).

Diante da demonstração de prestígio oferecida pela Igreja Católica junto às camadas populares durante a visita do Papa João Paulo II<sup>30</sup>, em julho de 1980, e da preocupação governamental com as CEB, o Mobral se propôs a ser um instrumento para a sua neutralização, organizando a sociedade civil a partir do Estado (PAIVA, 2003, p. 399).

---

<sup>30</sup> Entendemos que as afirmações do Papa João Paulo II, no que se refere à participação política dos fiéis no início dos anos de 1980, aproximam-se das considerações da *Carta Encíclica Deus Caritas est* de Bento XVI, atual Papa, afirmando-se que a tarefa de transformar a sociedade é da política e não da Igreja, sugerindo um engajamento “não partidário” dos fiéis nas causas sociais, defendendo o assistencialismo do “terceiro setor” como alternativa às políticas questionadoras das bases capitalistas, inspiradas no marxismo (Carta Encíclica *Deus Caritas Est*, disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20051225\\_deus-caritas-est\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_po.html); ver: Jornal O Estado de São Paulo-29/01/2006). Na nota de rodapé nº 36 destacamos a importância da Encíclica *Populorum progressio* (1971) do Papa Paulo VI para o desenvolvimento do “novo” padrão assistencialista.

Apoiado em tais proposições, o Mobral afinava-se no combate ao tipo de militância das CEB. Segundo Paiva:

Interpretando as palavras do Papa, o Mobral afirma que ele havia recomendado “menor ativismo político” e perseverança em “formas de caridade”; no entanto, as Comunidades Eclesiais de Base estariam fragmentadas (pelas divergências de orientação), e parte delas escapariam ao controle da hierarquia da Igreja. A falta de coesão do movimento e sua instabilidade criavam, assim, um espaço que poderia ser ocupado por “iniciativas de ação comunitária controladas por órgãos governamentais que podem ocupar o vácuo previsto”. A perspectiva do Mobral é de Combater as Comunidades Eclesiais de Base sempre que a ação destas transcendesse o âmbito religioso: surgindo da discussão de problemas concretos das populações, as CEBs contribuía na verdade para “viciá-las” nas reivindicações em vez de contribuir para que elas mesmas resolvessem de maneira autônoma seus problemas. O que pretendia o Mobral, com seu modelo de ação comunitária – era “interligá-las aos mecanismos institucionais”, evitando “distorções e deformações” na organização das populações carentes. Desse modo, seria o Mobral a contrapartida governista às CEBs, buscando neutralizar sua ação e cumprir a sua função de movimento legitimador das estruturas, do regime e do próprio governo, contribuindo para fortalecer as forças governistas no pleito eleitoral (2003, p. 399).

Tamanha dimensão teve o projeto que através de uma logística militar atingiu os mais remotos rincões do Brasil, chegando a regiões onde até mesmo os correios tinham dificuldade em chegar, em plena guerrilha do Araguaia. Sem falar no fato de que uma campanha semelhante fora aplicada no Irã pelo xá Reza Pahlevi, buscando a “ocidentalização” deste país (PAIVA, 2003, p. 405).

Concluimos que a dicotomia ditadura/redemocratização não consegue explicar o processo histórico que culminou na emergência do “terceiro setor”. Apesar da truculência que caracterizou a ditadura militar, a ação ideológica “comunitarista” foi sua arma mais eficaz, instrumentalizando as ações de descontentamento em favor da construção de um “novo consenso”.

Associando-se a setores da sociedade civil funcionais à legitimação da ditadura militar o Estado educador pôde ampliar sua esfera de controle social, impedindo que as reivindicações sociais extrapolassem o âmbito comunitário e atingissem a estrutura do sistema. Através de ações oficiais, os militares combatiam as tentativas de emancipação das classes subalternas, seja no campo educacional, seja no campo cultural, uma vez que ambas convergiam na luta política.

Foi necessário ao liberalismo abrir mão dos métodos formais de democracia e recrudescer o regime, estrangulando o bloco histórico que havia se forjado em torno do nacional desenvolvimentismo. O capital monopólico mostrou suas garras, organizando-se internacionalmente para controlar as iniciativas que colocavam em risco sua hegemonia, o que culminou internamente na imposição do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, sob a tutela nacional dos militares. O resultado foi a emergência de uma “sociedade civil controlada”, ativamente sedimentada pela expansão de aparelhos ideológicos forjados concomitantemente à desestruturação do bloco histórico contra-hegemônico anterior.

O avanço do “Estado educador” tornou eficiente a dominação dos setores hegemônicos do capital, a tal ponto que o “Estado coerção”, ou “aparelho burocrático”, “parece” desnecessário, uma vez que a sociedade civil regulada educa para o consenso, transferindo aos indivíduos a responsabilidade pelas contradições da ordem econômica capitalista.

Deste contexto histórico emergiram em Campinas organizações como a FEAC e o CEDAP. A primeira corresponde ao setor da sociedade civil identificado com a Aliança para o Progresso, fundamentando-se nos ideais comunitários norte-americanos, introduzidos, entre outros, pelo padre jesuíta norte americano Haroldo Rahn, que havia desenvolvido, entre os anos de 1952 e 1964, projetos com jovens texanos marginalizados.

O CEDAP, por sua vez, identifica-se, sobretudo em seus primeiros anos de atuação, com as estratégias de EP desenvolvidas pelas organizações populares combatidas pelo regime militar. Emerge desse contexto como contraponto à ação ideológica estadunidense fundamentada no assistencialismo e no comunitarismo. A disputa hegemônica entre estes dois distintos projetos atravessa os anos de 1980 e chega à década de 1990, momento em que o consenso da “participação cidadã” acabou por confluir essas duas organizações, em prejuízo das estratégias de participação revolucionária que haviam caracterizado os movimentos populares na fase anterior.

No próximo item, trataremos dos aspectos pedagógicos que acompanham o processo de reestruturação produtiva do capital, destacando-se o modelo flexível de gestão do trabalho. Nosso objetivo é apresentar esse determinante histórico como um elemento que se expressa no conteúdo político-pedagógico desenvolvido por nosso objeto de

pesquisa, sobretudo, pela FEAC, demonstrando a necessária articulação entre as transformações estruturais e superestruturais que caracterizam o atual bloco histórico.

## **2.2. A reestruturação produtiva do capital e suas implicações pedagógicas**

A partir do advento do capital monopólico e da organização científica do trabalho, a educação adquiriu a finalidade de preparar a força de trabalho para a realização de tarefas necessárias à produção, sejam elas simples ou complexas. A educação deve ainda formar quadros para a atuação na aparelhagem estatal e nas instituições da sociedade civil.

Através das políticas sociais o Estado procura dar legitimidade às relações sociais de produção vigentes, desenvolvendo-as com o objetivo de contribuir para a reprodução ampliada do capital, respondendo também às demandas da classe trabalhadora por educação. Para Neves:

[...] as lutas populares estão inscritas na materialidade estatal, mesmo que aí não se esgotem. As políticas sociais, portanto, passam a adquirir também a determinação política de dar legitimidade às relações sociais de produção, a política educacional, enquanto política social, tem também por finalidade ético-política conformar as novas gerações às ideias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo monopolista (2007, p. 207-08).

É necessário considerar-se a relação entre as transformações na estrutura produtiva e suas implicações educacionais. As determinações estruturais, situadas na contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, tanto reproduzem as relações sociais de produção, como colocam as forças subjetivas em conflito pelo domínio das forças sociais e processos históricos, dando origem à luta de classes.

Trata-se da irreconciliável contradição entre a socialização do trabalho e apropriação privada da riqueza. Apesar do avanço tecnológico e da maior dependência da utilização da ciência na produção, diminuindo-se a necessidade de trabalho vivo na produção, evidencia-se o fato de que sob o capitalismo não se libera tempo de efetiva liberdade para o desenvolvimento humano, mas sim, tempo supérfluo subordinado ao trabalho alienado. O trabalho social permanece elemento fundamental à sobrevivência humana, apesar de suas formas serem apreendidas negativamente pelo prisma do capitalismo, constituindo-se em força destrutiva (FRIGOTTO, 2005, p. 67-8).

No posfácio à 2ª edição d'*O Capital*, Marx já anunciava a grande crise de

proporções globais, sinalizando o esgotamento da capacidade civilizatória do capitalismo. Seus apontamentos já podiam ser enxergados pela burguesia, já que a proporção das crises tendencialmente crescia, na mesma proporção em que se expandia o capital, o que certamente não poderia ser ignorado:

O movimento, repleto de contradições, da sociedade capitalista faz-se sentir ao burguês prático de modo mais contundente nos vaivens do ciclo periódico que a indústria moderna percorre e em seu ponto culminante – a crise geral. Esta se aproxima novamente, embora ainda se encontre nos estágios preliminares, e, tanto pela sua presença por toda parte quanto pela intensidade de seus efeitos, a de enfiar a dialética até mesmo na cabeça dos parasitas afortunadas do novo Sacro Império Teuto-Prussiano (MARX, 1988, vol. 1, p. 27).

É por isso que o capitalismo busca ter o controle sobre suas crises, e este controle é um elemento central para a compreensão da especificidade da transformação do capitalismo em sua fase contemporânea (SAVIANI, 2005, p. 18).

A grande crise de 1929 proporcionou uma grande experiência ao capital, que para controlá-la teve de reformar o capitalismo para evitar sua destruição. O *keynesianismo* propôs políticas estatais de geração de emprego e taxas contínuas de crescimento, desempenhando um importante papel de contenção do colapso para o qual caminhava o sistema.

Após a crise do modelo keynesiano no início dos anos de 1970, período final da Era de Ouro do capitalismo pós-guerra, surgiu um novo padrão produtivo, baseado na “acumulação de tipo flexível”, o toyotismo. Esse novo modelo substituiu o modelo fordista/taylorista, tornando mais eficientes os mecanismos de controle no interior da própria fábrica, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado. (SAVIANI, 2005, p. 21).

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema político-ideológico de dominação. Segundo Antunes:

Como resposta à sua crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2005, p. 31).

Apesar do caráter estrutural da crise, a resposta se manteve na superfície do sistema, sem alterar os pilares fundamentais do capitalismo. Alterou-se o padrão produtivo taylorista/fordista, buscando-se tão somente repor o padrão de acumulação do pós-guerra e reorganizar o ciclo produtivo.

Devemos nos recordar que este quadro fora marcado pela grande liberação de força de trabalho, através da incorporação maciça das tecnologias avançadas. Como afirma Saviani:

[...] de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sobre as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sobre controle (2005, p. 21).

Se anteriormente o desemprego era entendido como um elemento da crise, converte-se agora em um dos elementos do processo de superação da mesma, mantendo-se o controle da produção e ajustando as relações sociais vigentes, através de mecanismos de desaquecimento da economia orquestrados através do sistema financeiro internacional.

O fato de que agora o capital procurava desfazer-se da força de trabalho, incorporada durante o Estado de bem estar social, é um elemento importante para diferenciarmos as concepções educacionais que marcam a fase de reestruturação produtiva do capital. Apesar de ambas as fases manterem a centralidade no mercado de trabalho, o modelo flexível tem por base concreta não a expansão do emprego, mas a sua retração (GENTILE, 1998, p. 109).

Trata-se agora de formar competências para um mercado de trabalho cada vez mais restrito, retomando-se com grande intensidade um dos principais fundamentos do liberalismo, a concorrência entre os trabalhadores.

O sistema produtivo fordista taylorista havia vigorado na grande indústria ao longo de todo o século XX, sobretudo a partir da década de 1910. Suas características mais marcantes eram a produção em massa de mercadorias, homogeneizada e verticalizada. No setor automobilístico, a maior parte da fabricação de veículos ocorria internamente, sendo que o fornecimento externo era secundário.

As operações realizadas pelos trabalhadores eram racionalizadas ao máximo,

diminuindo-se o desperdício e o tempo para a realização das tarefas, através do aumento do ritmo de trabalho, acentuando-se ainda mais as formas de exploração. Antunes assim descreve esse modelo:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor* operário anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo de sua dimensão *absoluta*, intensifica-se *de modo prevalecente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A *subsunção real do trabalho ao capital*, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (2005, p. 37).

A linha rígida de produção estabelecia vínculos entre as ações individuais, articulando os diferentes trabalhos através da esteira, que ditava o ritmo das tarefas. Mesclava-se a produção em série fordista e o cronômetro taylorista, separando-se rigidamente *elaboração* e *execução*. Esse tipo de produção em massa era executada por operários predominantemente semi-qualificados, o *operário-massa*, chamado por Taylor de *gorila amestrado*.

No campo político, o fordismo possibilitava a *integração* do movimento operário social-democrático, através do mecanismo de “compromisso”, sobretudo de seus organismos de representação, transformados em engrenagem do poder capitalista. Nas palavras de Alain Bihr:

O “compromisso fordista” deu origem progressivamente à subordinação dos organismos institucionalizados, sindicais e políticos, da era da prevalência social-democrática, convertendo esses organismos em ‘verdadeiros co-gestores do processo global de reprodução do capital (apud ANTUNES, 2005, p. 39).

Esse processo de proletarianização e massificação, ocorrido sob a vigência do taylorismo/fordismo, mostrou-se contraditório, já que a concentração do proletariado no espaço social homogeneizava suas condições de existência, reduzindo sua autonomia individual. Como destaca Antunes:

O taylorismo/fordismo realizava uma expropriação *intensificada* do *operário massa*, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Ao

mesmo tempo, o *operário massa* era frequentemente chamado a corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos (2005, p. 41).

Nos anos de 1960, as ações dos trabalhadores passaram a questionar os pilares da sociabilidade do capital, sobretudo no que se referia ao controle social da produção, anunciando o fim do pacto fordista.

Antunes destaca dois elementos centrais, cujas determinações irão confluir e dar origem à crise dos anos de 1960-1970, impossibilitando a continuidade do ciclo de expansão do capital, vigente desde o pós-guerra. Por um lado, ocorreu o esgotamento econômico do ciclo de acumulação, manifestação da crise estrutural do capital, por outro, as lutas de classe ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 solapavam a possibilidade de hegemonia do capital no mundo do trabalho (ANTUNES, 2005, p. 42).

No que se refere às organizações dos trabalhadores, a política social-democrata que havia predominado nos organismos de representação do mundo do trabalho, privilegiando a via da negociação institucional nos marcos do “compromisso”, mostraram-se incapazes de incorporar os *movimentos das bases sociais de trabalhadores*, posicionando-se contra os movimentos sociais de base.

As ações dos trabalhadores passaram a questionar não somente a propriedade formal do capital, mas, sobretudo, a organização social do trabalho. Como destaca Bernardo:

Em numerosíssimos casos os trabalhadores, naquelas décadas, prosseguiram a sua luta ocupando as empresas, e mantiveram-nas eles próprios em funcionamento, prescindindo dos patrões e dos administradores. Mas como o controle do movimento era diretamente assegurado pela base, os trabalhadores, ao tomarem decisões sobre a atividade produtiva, necessariamente violaram a disciplina instituída e começaram a remodelar as hierarquias internas da empresa. Durante o período em que estiveram nas mãos dos trabalhadores, as empresas alternaram as suas formas de funcionamento e reorganizaram-se internamente. Os trabalhadores não se limitaram a reivindicar o fim da propriedade privada. Mostraram na prática que eram capazes de levar o processo revolucionário até um nível muito mais fundamental, que é o da alteração das próprias relações sociais de trabalho e de produção (apud ANTUNES, 2005, p. 43).

Destacou-e a possibilidade concreta dos trabalhadores controlarem socialmente os meios materiais do processo produtivo. Tal controle fora subtraído pelo capital no processo de formação da sociedade capitalista. Agora, através das ações da própria classe trabalhadora, ganhava vigor a ideia de controle social do trabalho sem o capital.

Mas estas iniciativas padeciam de um limite, “suas práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcósmico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade”. Não havendo a articulação com os demais movimentos sociais o movimento refluíu, não conseguindo contrapor-se hegemonicamente à sociabilidade do capital (ANTUNES, 2005, p. 44).

Ao capital coube aprender com as crises e criar instrumentos para sua superação, realizando várias transformações no próprio processo produtivo. Através de formas de acumulação flexível, buscava-se a recuperação do seu ciclo reprodutivo, ao mesmo tempo em que se tentava controlar a conflitualidade do trabalho. O capital iniciou um processo de reorganização das formas de dominação societal, não só do processo produtivo, gestando também um projeto de recuperação de sua hegemonia sobre as diversas esferas da sociabilidade.

No que se refere à expansão do “terceiro setor” como característica da forma flexível de acumulação capitalista, suas atividades teriam ocupado em certa medida as lacunas sociais decorrentes do desmonte do *Welfare Estate*, além de funcionar como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, ainda que de forma limitada. Porém, ao se apresentar como forma efetiva de transformação da lógica do sistema do capital, transformou-se em uma nova forma de mistificação, sendo o papel ideológico sua maior potencialidade (ANTUNES, 2005a, p. 80).

O padrão flexível de produção teve origem no Japão pós-1945, propagando-se rapidamente como forma de organização do trabalho predominante nas grandes empresas do país. O *toyotismo* ou *ohnismo*<sup>31</sup> se consolidou como a via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, destacando-se seus seguintes traços (ANTUNES, 2005, p. 54-5):

- 1) produção vinculada à demanda e exigências individualizadas do mercado consumidor;
- 2) trabalho operário fundamentado em equipes e na *multivariabilidade* de funções;
- 3) processo produtivo flexível que permite ao operário operar simultaneamente várias máquinas;
- 4) princípio *Just in time* como forma de melhor aproveitamento do tempo;

---

<sup>31</sup> De Ohno, engenheiro que criou este sistema na fábrica da Toyota.

- 5) sistema de *Kanban*, utilizando-se placas para a reposição de peças e estoque;
- 6) empresas com estrutura horizontalizada, em que a empresa se responsabiliza apenas por uma parte do processo produtivo, transferindo a “terceiros” grande parte do processo produtivo;
- 7) grupos de trabalhadores organizados em Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), em que os trabalhadores são levados a discutirem seu trabalho e desempenho (determinando inclusive demissões);
- 8) emprego vitalício para uma parcela em torno de 25% dos trabalhadores da empresa.

Dessa forma, o sistema toyotista oferecia uma resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra, aumentando a produção e diminuindo o número de trabalhadores necessários à produção, processo marcado fortemente pela combinação das formas relativa e absoluta da extração da mais-valia<sup>32</sup>, o que se evidencia no aumento da jornada de trabalho proposta pelo governo japonês<sup>33</sup>.

A transformação do padrão de acumulação do capital não se limitou à organização das fábricas, passando a desenvolver uma “nova sociabilidade”. Como destaca Edmundo Dias, a história das diferentes reestruturações demonstra que o capitalismo não apenas renega a herança clássica das liberdades civis para perpetuar a dominação sobre a classe trabalhadora, como também reduz a sociedade ao puro individualismo consumista, acabando por negar qualquer possibilidade real de individualidade (DIAS, 2007, p. 130).

A educação passou a refletir essa tendência personalista, tornando-se

---

<sup>32</sup> A mais valia corresponde à diferença entre o valor inicial pago pela força de trabalho (FT) pelo empregador e o seu valor final ao ser posta em ação. Isto é possível porque a FT se torna uma mercadoria capaz de criar valor. A apropriação do “mais valor” produzido pela força de trabalho, no entanto, não é privilégio da sociedade capitalista. Onde existir o monopólio dos meios de produção, sendo livre ou não o trabalhador, há a possibilidade de se adicionar ao tempo de trabalho necessário para sua autoconservação um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência ao proprietário de tais meios. Aumentar a extração da mais-valia é uma condição inerente à própria história do capitalismo, podendo ocorrer de duas formas: extração da *mais-valia absoluta*: ampliação intensiva ou extensiva da jornada de trabalho e/ou extração da *mais-valia relativa*: através da redução do valor da força de trabalho, o que pode ser realizado através da redução do tempo de trabalho socialmente necessário, através das inovações tecnológicas (MARX, 1988, O Capital, seções III e IV; BOTTOMORE, 2001, p. 227-29).

<sup>33</sup> Outro aspecto importante a ser destacado é que a expansão do toyotismo não representou a padronização internacional deste modelo, uma vez que apresenta especificidades de acordo com as características de cada país. Em muitos casos, a horizontalização das empresas, anteriormente citada, permite a exploração familiar ou de comunidades tribais em várias partes do mundo, em condições de extrema precarização, tornando supérflua a tecnologia, uma vez que, para o capital, torna-se mais vantajoso consumir a carne humana do que investir em tecnologia. Destaca-se como exemplo a exploração dos cortadores de cana brasileiros.

instrumentalização pessoal para se competir no interior do sistema (GENTILE, 2005, p. 55), responsabilizando-se o trabalhador por sua contínua formação (FERRETTI, p. 112). Tanto os currículos (JACOMELI, 2006, p. 68-9) quanto o discurso dos gestores e professores passaram a reproduzir a preocupação com a satisfação das necessidades profissionais e ganhos futuros dos indivíduos, neutralizando-se as contradições entre o capital e o trabalho através da transferência ao trabalhador da responsabilidade por sua própria demissão.

No plano ideológico, criou-se um culto ao subjetivismo e ao ideário fragmentador e individualista, contrapondo-se às formas de solidariedade e atuação coletiva e social. Para Ellen Wood, mais do que um transito da modernidade para a “pós-modernidade”, trata-se de um momento de maturação e universalização do capitalismo, caracterizado pelas transformações econômicas, mudanças na produção e nos mercados, além da transformação no campo cultural (WOOD, 2006, p. 13).

A nova esquerda passou a se identificar com o “culto da sociedade civil” e sua representação como esfera da diferença e da diversidade. A ênfase na diversidade e no pluralismo unificou desde as mais herméticas teorias “pós-marxistas” e “pós-modernistas”, até o ativismo dos “novos movimentos sociais”. A sociedade contemporânea passou a se caracterizar pela fragmentação, diversidade de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida e de identidades pessoais – o pós-moderno – dissolvendo todas as antigas certezas e universalidades. Rompem-se as velhas solidariedades de classe, proliferando-se movimentos sociais baseados em diferentes identidades, contrapondo-se às várias formas de opressão, desde raça, gênero, etnicidade, sexualidade etc. (idem, p. 219-20).

O conceito liberal de igualdade política, legal e formal, expresso através da chamada “igualdade de oportunidades”, acomoda as desigualdades de classe, não representando um desafio fundamental ao sistema de relações capitalistas. É até possível um tipo particular de igualdade universal, desde que não se estenda às classes sociais e ao controle do poder social. Afirma Wood que o conceito de igualdade formal satisfaz ao critério do “novo pluralismo”, não atribuindo centralidade às classes sociais (WOOD, 2006, p. 222).

Marx já havia destacado, ainda no século XIX, o fato de que a organização capitalista da produção, fundamentada na grande indústria, torna-se cada vez mais dissimulada, ocultando o autofágico individualismo a que é submetida a classe

trabalhadora, apresentando-se como “racionalidade evidente”. No capítulo XXIV de *O Capital*, assevera que a *formação capitalista* não se fundamenta somente na imposição e coerção, compreendendo que as exigências do modo de produção capitalista vão se tornando *leis naturais evidentes*:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro pólo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como *leis naturais evidentes* (MARX, 1988, livro I, vol. II, p. 267).

Ao capital não basta impor-se como forma de poder sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. A divisão hierárquica do trabalho deve aparecer como um ditame da própria razão, conciliando a desigualdade estruturante com a mitologia de igualdade e liberdade (MÉSZÁROS, 2011, p. 99).

As transformações na base produtiva do capital foram acompanhadas por mudanças políticas na forma como o Estado havia se organizado para superar a crise dos anos de 1930, sobre as bases do modelo keynesiano. Se o Estado interventor fora a solução para o capital recuperar o controle social e superar sua crise, o que possibilitou um novo ciclo de crescimento que se estendeu dos anos de 1950 aos anos de 1960, sua estrutura passaria a ser questionada agora como empecilho à superação da crise dos anos de 1970, impedindo um novo ciclo de expansão e a recuperação da taxa de lucro do capital.

### **2.3. A emergência do neoliberalismo e o “novo” padrão de intervenção social**

De meados do século XIX, momento em que a luta de classes desenvolveu o projeto comunista, ao limiar do XXI, o grande problema liberal tem sido como proteger o indivíduo e seu direito à propriedade do “poder irracional das massas”. Como limitar o poder do Estado democrático e ao mesmo tempo garantir as liberdades individuais? A resposta liberal está na moderação das incertezas do mercado e suas crises. Assim, desde o século XIX, a preocupação dos liberais tem sido a criação de uma “democracia administrável”, contra a “tirania das massas” e o projeto comunista.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup>Essa é a grande questão para Alex de Tocqueville, no século XIX, impedir que a inevitável igualdade acabe em revolução (MONTAÑO, 2007, p. 64; MARTINS & GROppo, 2010, p. 49-67; TOCQUEVILLE, 1987).

Em 1944, o economista austríaco Friedrich Von Hayek escreveu *O caminho da servidão*, declarando guerra ao Estado de Bem estar social e ao que ele chamou de “totalitarismo” dos vários tipos de coletivismo, defendendo uma “sociedade menos regulada”, baseada na concorrência (HAYEK, 1977, p. 35).

Hayek defendia um *novo liberalismo*, resgatando princípios do liberalismo clássico para responder às mudanças histórico-sociais de sua época, marcada por duas guerras mundiais, a crise de 1929 e a saída keynesiana. O individualismo é defendido como uma forma de “respeito ao indivíduo”, devendo ser resgatado como “tradição fundante da civilização ocidental”, sendo o capital uma “ordem ampliada”, a própria “condição humana ampliada”, estendida espontaneamente a partir da criação de um mercado expandido e eternizado historicamente.

Isto não significava o fim do Estado, pois como afirmava o próprio Hayek: “[...] Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função”. O sistema de concorrência necessita de uma estrutura legal para ser eficiente, prevenindo fraudes e estelionato e, inclusive, a exploração da ignorância. Às suas funções legislativas acrescenta-se a orientação dada por Adam Smith, segundo a qual o Estado deve complementar a ação da concorrência, oferecendo serviços que: “[...] embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade são, contudo, de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos” (HAYEK, 1977, p. 37).

Ludwig Von Mises, outro ideólogo do que posteriormente se convencionou chamar de “neoliberalismo”, foi categórico ao criticar o intervencionismo e suas consequências sobre a iniciativa dos indivíduos. Quanto à intervenção nos negócios, desde que restrita, pode ocorrer, através da ação de policiais nas ruas, evitando assaltos etc. (MISES, 1998, p. 37). O que também para Mises não significa negar a necessidade de existência do Estado:

É, portanto, uma ingenuidade pensar que os verdadeiros liberais, por defenderem a propriedade privada e a limitação das funções do governo, sejam contra a existência do Estado. Eles combatem tanto o socialismo quanto o intervencionismo por acreditarem na maior eficácia da economia de mercado. Defendem a existência de um Estado forte e bem administrado porque lhe atribuem uma tarefa fundamental: a defesa da economia de mercado (MISES, 1999, p. 32).

Em 1947, foi realizada em Mont Pèlerin, na Suíça, uma reunião da qual

participaram tanto os adversários do *New Deal*<sup>35</sup>, quanto os críticos do Estado de bem-estar social, destacando-se intelectuais como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michael Polany e Salvador Madariaga, além do próprio Hayek. Consolidava-se aí um importante núcleo de defesa do que posteriormente seria chamado de neoliberalismo, caracterizado pela busca de um capitalismo revigorado, baseado na concorrência e na desigualdade como valores positivos (ANDERSON, 2000, p. 10).

Com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, nos anos de 1973, período em que o mundo capitalista avançado entrou em recessão, instaura-se um novo cenário. As ideias neoliberais ganharam terreno, avançando Hayek e seus companheiros contra o “poder excessivo” dos sindicatos e do movimento operário, que com suas pressões por salários levava o Estado a gastos sociais cada vez maiores, corroendo as bases de acumulação capitalista.

O início dos anos de 1970 foi marcado por sinais de esgotamento do ciclo de crescimento do pós-guerra. Durante o apogeu do fordismo e do keynesianismo, o capitalismo havia vivido um longo período de acumulação de capitais que passa agora a apresentar sinais de um quadro crítico (ANTUNES, 1999, p. 29-30).

Tratava-se de uma crise de produtividade, caracterizada pelo excesso de capacidade produtiva e de produção do setor manufatureiro internacional, expressão da grande concorrência internacional. Como consequência da incapacidade da economia real crescer e da perda de lucro pelas indústrias de transformação ao final da década de 1960, o setor financeiro passou por um processo acelerado de crescimento a partir dos anos de 1970.

A crise do keynesianismo e do modelo fordista de produção, fundamentado no pleno emprego era a expressão fenomênica de um quadro mais complexo de crise estrutural, caracterizado pela tendência decrescente da taxa de lucro do capital, de sua “incontrolabilidade” e lógica destrutiva. Ao desmoronar seu mecanismo de regulação, iniciado no pós-guerra, sobretudo na Europa, o capital foi obrigado a dar uma resposta, iniciando-se um período de reorganização de seu sistema político, econômico e ideológico (ANTUNES, 2005, p. 31).

---

<sup>35</sup> O *New Deal* consistiu em uma série de programas implementados nos EUA durante a Grande Depressão, iniciada com a crise de 1929, cujo objetivo era a recuperação e a reforma da economia norte-americana, fundamentando-se, para isso, no keynesianismo.

As teses defendidas em Mont Pèlerin permaneceram por mais de 20 anos apenas no campo teórico, uma vez que contrariavam o consenso de sua época. Com a chegada dos anos de 1970 este cenário foi alterado e as ideias neoliberais ganharam destaque. Ao visível fracasso das políticas econômicas convencionais se somaria o Prêmio Nobel, recém-criado no ano de 1969, concedido a Hayek em 1974 e, dois anos depois, ao ultraliberal Milton Friedman (HOBSBAWM, 1995, p. 398).

É justamente no contexto em que a crise do capitalismo levava ao questionamento do *Welfare State*, do “socialismo real” e do Estado interventor, que no Brasil começava a se apontar para a criação de um Estado de Bem-Estar. No entanto, os anos de 1990 abortariam essa possibilidade. Diferentemente do caso europeu, em que modelos mais brandos de neoliberalismo – “terceira via” – já conquistavam a hegemonia, no Brasil atacava-se o “pacto social” que havia resultado na Constituição de 1988, representando a explícita ascensão da hegemonia neoliberal, corrompendo inclusive setores da “esquerda resignada e possibilista” que havia capitulado às orientações do Consenso de Washington<sup>36</sup> (MONTAÑO, 2007, p. 35-6).

Em 1995, o governo FHC<sup>37</sup> criou o novo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nomeando o ex-ministro da Fazenda Luiz Carlos Bresser Pereira, representante brasileiro no encontro posterior ao Consenso de Washington, realizado em 1993, evidenciando as verdadeiras pretensões da “(contra-)reforma do Estado” (MONTAÑO, 2007, p. 38).

A justificativa para a reforma era a ineficiência do Estado, que havia levado à crise dos anos de 1970. Para Bresser Pereira não se tratava de uma crise estrutural do capitalismo, mas, do Estado:

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar

---

<sup>36</sup>Trata-se de um conjunto de exigências de austeridade social e ajustamento estrutural feitas pelo capital internacional e seus organismos especialmente Banco Mundial e FMI. Segundo Gentili, a expressão *Washington Consensus* foi utilizada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*. Formuladas em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras de Washington, destacando-se as seguintes regras básicas: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia, proteção de direitos autorais (1998, p. 14).

<sup>37</sup>Em discurso realizado no primeiro mandato FHC afirmou: “Comigo termina o período varguista” (MONTAÑO, 2007, p. 37; rodapé 17).

redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (1995, p. 10).

Segundo o ex-ministro, o Brasil teria passado por três formas distintas de administração estatal: *patrimonialista*, não visando o Estado ao interesse público, mas ao interesse privado dos governantes, modelo próprio de formas pré-capitalistas, persistindo no Brasil através do “clientelismo”; *administração pública burocrática*, fundamentada no “serviço civil profissional” nos moldes weberianos, fundamentado no mérito profissional e na rigidez das normas; e, por fim, a *administração pública gerencial*, proposta pelo MARE (BRASIL, 1995, p. 16-20).

Para Bresser Pereira, a constituição de 1988 teria causado um retrocesso na tentativa intermediária de reforma gerencial *desenvolvimentista* dos anos de 1960 e 1970. Embora representasse uma grande vitória democrática, ela acabou acarretando um “novo populismo patrimonialista”, realimentando vícios como o “loteamento de cargos”. Assim, em seu entendimento, abandonara-se o caminho rumo à “administração pública gerencial”, reafirmando-se dos ideais da administração pública burocrática clássica, repercutindo em manutenção de “privilégios” inviáveis à administração pública, como estabilidade e aposentadoria com integralidade de proventos, além dos concursos públicos, dificultando remanejamento de profissionais.

Todos esses problemas seriam resolvidos através de uma administração mais eficiente, à semelhança do mercado privado de trabalho, sob a fiscalização do “cidadão cliente”. Segundo Bresser Pereira:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige “formas flexíveis de gestão”, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (BRASIL, 1995, p. 17 – grifo nosso).

E fundamentando-se nas proposições do Consenso de Washington, assevera:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13)

Através do argumento ideológico de ineficiência do Estado, apresentava-se como resposta a transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado, através da privatização das empresas estatais e da “descentralização” dos serviços para o setor “público não-estatal”<sup>38</sup> (ADRIÃO, 2006, p. 44).

A lógica da Constituição Federal de 1988, expressa através da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), passa a ser substituída pela lógica do Programa Comunidade Solidária, dirigido pela primeira dama Ruth Cardoso, seguindo de perto a privatização de áreas de ação social e a transferência das responsabilidades do Estado ao mercado ou ao “terceiro setor”, através da engenhosa ideologia da “publicização”. Segundo Montaño:

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita publicização é, na verdade, a denominação ideológica dada à *transferência* de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não-estatais” mas gerido pelo direito civil privado) e ao *repasse* de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira *privatização* de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. Esta estratégia de “publicização”, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniverzalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais (2007, p. 45-6).

Através do Projeto de Organizações Sociais, o MARE objetivava criar um marco institucional de transição das atividades estatais para o “terceiro setor”, a pretexto de contribuir para a “gestão pública estatal e não estatal”. As reformas eram “inadiáveis”, não só pelo fato de que o Estado não conseguia atender com eficiência a sobrecarga de

---

<sup>38</sup> A parceria entre o Estado e as organizações foi instituída através da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999)

demandas, mas por já existir um “segmento da sociedade”, cujo fortalecimento institucional colaborava de forma ativa para a produção de bens e serviços públicos. Conclui o ex-ministro que a reforma do Estado “é algo cobrado e iniciado pela sociedade, que vê frustradas suas demandas e expectativas”. “Associando-se” à sociedade o Estado aumentaria sua “governança” e a eficiência das políticas públicas, sobretudo, através das ações do “terceiro setor” (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Entendemos que a conformação do “terceiro setor” está articulada à estratégia neoliberal de superação da crise estrutural do capital, tornando-se um importante instrumento de “ocultação” dos fundamentos econômicos da reforma do Estado. De forma ideológica, o “terceiro setor” canaliza as reivindicações das classes subalternas por autonomia e participação, tornando-as funcionais ao projeto de *descentralização* e *flexibilização* da gestão estatal, delineado na perspectiva dos ajustes neoliberais traçados a partir do *Consenso de Washington*.

Trataremos a seguir dos efeitos da resposta neoliberal sobre a educação pública, apontando elementos que evidenciam um processo de “reforma gerencial” ao qual o “terceiro setor” tem se mostrado bastante funcional. Entendemos que as reformas educacionais são parte da estratégia de reestruturação do capitalismo, sendo por ela determinadas, implicando ao mesmo tempo em sua eficiência, através de uma educação voltada à consolidação de uma sociabilidade fundamentada nas novas formas de organização produtiva.

### **2.3.1 As reformas educacionais neoliberais e suas implicações para a educação dos trabalhadores**

No interstício de meados de 1950 aos anos de 1970 a *visão produtivista* desenvolveu a “pedagogia tecnicista”, implantada no Brasil pela lei 5.692/71. Orientada pelos ditames do taylorismo/fordismo, tal concepção procurava transportar para as escolas a lógica fabril, fundamentando-se pedagogicamente na teoria do “capital humano”, engendrada na tese da sociedade do pleno emprego (SAVIANI, 2005, p. 23).

A “concepção produtivista de educação” passou a dominar o panorama educativo da segunda metade do século XX, sendo preparada pelas atividades do Instituto de

Organização Racional do Trabalho (IDORT)<sup>39</sup>, já nos anos de 1930, ganhando forma a partir de 1950, quando as exigências de planificação econômica se traduziram no imperativo da planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos, aprofundando a tendência acentuada pelo *movimento escolanovista*. A visão produtivista da educação levou à organização da educação de acordo com os ditames do taylorismo/fordismo, culminando na pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005, p. 22).

A partir do final dos anos de 1980, entraram em cena as reformas educacionais *neoliberais*, que inspiradas no toyotismo buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas, do trabalho pedagógico e das formas de investimento. Ao Estado caberia agora somente a avaliação institucional, transferindo as responsabilidades, sobretudo de financiamento da educação, adaptando-se a escola ao processo mais geral de *gerenciamento das crises* e manutenção da ordem vigente.

A fase neoliberal iniciou-se com o governo Collor, a partir de 1992, irrompendo mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, caracterizando-se pelo forte apelo ao mercado. Diante da posição desfavorável do Brasil no sistema mundial e na divisão internacional do trabalho, retomou-se a “teoria do capital humano”, fortemente presente durante o regime militar, destacando-se a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência no “mercado de trabalho” e ser cidadão no século XXI era preciso se dominar os “códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46).

Em 1991 foi realizada a Conferência Internacional de Educação para Todos, que teve como patrocinadores a UNESCO, UNICEF, PNUD E BANCO MUNDIAL, contando, ainda, com a participação de governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 países subscreveram a declaração, comprometendo-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para todos”, coordenado pela UNESCO.

---

<sup>39</sup> Sobre este tema ver o artigo de Eraldo Leme Batista *A Ideologia da Educação Profissional: da década de 1930 à concertação social da CUT* (In TUMOLO; BATISTA, 2008, p. 343-64).

Algumas *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA) foram definidas para cada grupo ou região, sendo diferenciadas de acordo com o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial etc.). Torres se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes para se enfrentar as NEBA em sete situações: Sobrevivência; O desenvolvimento pleno de suas capacidades; Uma vida e um trabalho dignos; Uma participação plena no desenvolvimento; Melhoria da qualidade de vida; Tomada de decisões informadas e Possibilidade de continuar aprendendo (TORRES apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

Outra característica da Carta de Jomtien é que ela não atribui a responsabilidade pela educação básica apenas à educação escolar, incorporando a ação educativa da família, da comunidade e dos meios de comunicação. Em seu artigo 7º, afirma-se:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta esfera. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais e órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental (Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, março de 1990).

O que implica na mobilização de “atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários”, transferindo-se a responsabilidade pelo financiamento da educação a outras instancias que não os órgãos públicos (idem – artigo 9). Junto aos princípios de ação da declaração encontramos a defesa das estratégias não-formais de educação que, vinculadas à coordenação de outras formas de educação, inclusive a formal, possam propiciar o apoio dos “parceiros envolvidos”, recursos financeiros permanentes e a “plena participação da sociedade”.

Dentre as estratégias acordadas, destacamos duas em nosso entendimento mais diretamente articuladas às estratégias do “terceiro setor”:

[...] fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias [...]; ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por modalidades não-formais e informais (TORRES apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

A partir das estratégias estabelecidas em Jomtien, foram definidas seis metas a serem executadas durante o decênio, cujos resultados seriam apresentados em Dakar, no ano de 2000. A Conferência também definiu aos países que procedimentos deveriam ser adotados: políticas de apoio; recursos financeiros; e solidariedade internacional econômica, a fim de garantir um “clima de paz”. Torres destaca os seguintes procedimentos a serem adotados:

1) promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que pode ser feito na população e no futuro do país; 3) fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz (idem, p. 51-2).

Sinalizava-se um horizonte político e ideológico no qual o consenso deveria ser operacionalizado. As metas já definiam o intento do consenso delineado pelos organizadores do encontro. É importante destacar que o Banco Mundial já havia proposto a privatização do ensino como política educacional em documentos publicados em 1986. Segundo Tedesco, o Banco Mundial propõe:

[...] uma política favorável à privatização da educação. Segundo seus estudos, a privatização oferece aos pais e à comunidade a possibilidade de um controle mais direto sobre o pessoal e a direção das escolas, permite aos pais estabelecer padrões de qualidade para a educação de seus filhos, incremento às habilidades dos professores, administradores e pais para adaptar os programas às necessidades e condições da comunidade, estimula a possibilidade da comunidade para as atividades da escola e melhora e eficiência para estimular a

competência entre os estabelecimentos (TEDESCO apud BRINHOSA, 2003, p. 43).

Podemos concluir que as estratégias delineadas em Jomtien configuraram-se em dois eixos de ação que se articulam. Um eixo de cunho econômico, funcional às políticas de privatização, e outro ideológico, que não somente preparou o consenso sobre as privatizações, mas, também, um novo tipo de sociabilidade baseado nos “valores comunitários”. Como reconhece Gentili:

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam a criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares. O “pacto” constitui o espaço para legitimar tais decisões (1998, p. 65-6).

O que entendemos ser a transferência da responsabilidade pela manutenção de sua educação à classe trabalhadora, mascarada pela falácia dos tais “compromissos” de “todos” pela educação, ocultando a dicotomia que prevalece na educação pública, formando tanto quadros técnicos especializados quanto força de trabalho fundamentada em conhecimentos superficiais voltados à produção.

Os sistemas de descentralização e transferência administrativa para os municípios acabaram por aprofundar ainda mais essa tendência nefasta, que a pretexto da autonomia aplica toda uma sofisticada fórmula de administração tecnoburocrática, centralizando as decisões e descentralizada sua aplicação. As reformas educacionais propostas eram sinais claros da aplicação do receituário neoliberal delineado a partir das diretrizes traçadas pelo BM e FMI, ao final dos anos de 1980. Tratava-se de um conjunto de “receitas” para se reduzir o déficit público e estabilizar as economias em crise.

Aos poucos se delineou um “novo senso comum” tecnocrático em educação, orientando os diagnósticos e decisões políticas de Ministérios da Educação em toda a América Latina. A regularidade da aplicação das ações orientadas pelo Consenso de

Washington à educação representa a hegemonização da *forma neoliberal* de se pensar a educação. Tais ações se fundamentam no seguinte diagnóstico:

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *universalização* e de *extensão* dos serviços oferecidos. A expansão acelerada da oferta educacional, durante a segunda metade do século produziu-se, seguindo esse argumento, sem que a mesma tenha sido acompanhada de uma distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor e sem um controle eficaz da produtividade alcançada pelas instituições escolares. Dessa forma, interpreta-se que os sistemas educacionais latino-americanos cresceram quantitativamente sem garantir um conseqüente crescimento qualitativo. O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado às custas de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de *management* das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de *qualidade* (GENTILI, 1998, p. 16-7).

Essa crise expressaria a incapacidade do Estado para administrar as políticas sociais. A improdutividade da escola seria fruto da crise do centralismo e da burocratização do Estado interventor. A saída para a crise seria a aplicação da lógica competitiva do mercado à educação. Segundo Gentili:

Na perspectiva neoliberal, a perniciosa penetração da *política* na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola. A política apoderou-se do espaço escolar, ao reconhecer que este espaço deveria funcionar como um âmbito fundamentalmente *público e estatal*. A natureza pública e o monopólio estatal e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam (1998, p. 18).

O documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) *Transformación productiva con equidad*, de 1990, já enfatizava a necessidade da implementação de mudanças educacionais demandadas pela *reestruturação produtiva*. Algumas habilidades passavam a ser requeridas: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade, habilidade com cálculo, clareza

de exposição, ordenamento de prioridade”, habilidades essas que deveriam ser construídas na educação básica (GENTILI, 1998, p. 53).

Um segundo documento, intitulado *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad*, datado de 1992, foi publicado junto à UNESCO, esboçando as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. O desenvolvimento econômico vinha atrelado a reformas educacionais e a capacitação profissional. Em síntese, a estratégia da CEPAL era articulada em torno de objetivos: *ciudadania e competitividade*, critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (GENTILI, 1998, p. 53).

A escola prepararia a “moderna cidadania”, sendo definidos os *códigos da modernidade* como o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para a participação na vida pública e para o desenvolvimento produtivo na sociedade moderna. Os resultados para o desempenho no mercado de trabalho coincidiam com o desempenho da cidadania, sendo que o princípio básico da proposta cepalina estava na *igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados*.

Quanto à relação com o Estado, foram propostas reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Propugnava-se a descentralização de tarefas e a concentração de estratégias e decisões (GENTILI, 1998, p. 55).

Desde a década de 1970, iniciativas para se pensar um modelo internacional de educação para a América Latina e Caribe vinham sendo desenvolvidas, caracterizando-se pela “transnacionalização” de receitas universais, elaboradas por tecnocratas que falavam em nome de instituições supostamente isentas de interesses (FMI/Banco Mundial/BIRD/UNESCO). Desconsiderava-se a história, os conflitos, necessidades e demandas locais, impondo-se um consenso em educação para os latinoamericanos (GENTILI, 1998, p. 27).

Em 1970, “Ano Internacional da Educação”, havia sido criada pela UNESCO uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (CIDE). O objetivo era apresentar estratégias de superação dos problemas educacionais, defendendo-se o princípio

da “Educação Permanente” como fundamento da “educação para o futuro” (GADOTTI, 1993, p. 278-80).

Os princípios definidos por essa comissão já apontavam para a descentralização de responsabilidades, propugnando-se a articulação entre o governo, empresas e “educação extra-escolar”, para o desenvolvimento de uma formação voltada às exigências do mercado de trabalho. Os indivíduos devem ser entendidos como “agentes de seu desenvolvimento cultural”, o que na verdade significava transferir-lhes a responsabilidade por sua colocação na divisão do trabalho, definida pelo “conhecimento, capacidade e aptidão” de cada um.

No início dos anos de 1980, foi criado um Comitê Regional Intergovernamental, formado por ministros da Educação e da Economia, delineando o Projeto Principal de Educação na América latina e Caribe (PROMEDLAC). Em 1993, o Comitê reuniu-se no Chile, aprovando as diretrizes contidas no PROMEDLAC V. Neste momento, o Brasil declara-se alinhado às “novas” diretrizes políticas e econômicas para a América Latina (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59).

Dois eixos foram delineados a partir da constatação da fragilidade do sistema devido ao “mau gerenciamento”. O primeiro eixo é o institucional, destacando-se o conceito de “profissionalização”, implicando uma nova forma de gestão escolar da União à escola. A ênfase recaía na “descentralização” e “desconcentração” da administração, destacando-se a municipalização do ensino.

O outro eixo diz respeito à “profissionalização da ação educativa”, enfatizando-se a necessidade de “melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens” através da definição de conteúdos, métodos de ensino, organização e material escolar.

Tratava-se de uma reforma não somente do sistema educacional, mas do próprio Estado, fundamentada na tese de que a modernização dos sistemas educacionais levaria ao seu êxito na competição por mercados. Segundo o PROMEDLAC V:

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e de melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 60-1).

O Banco Mundial se destacava como um importante instrumento na implantação das reformas educacionais, não somente induzindo políticas, mas financiando-as, assim como às ideologias que fundamentavam o novo consenso.

Procurava-se legitimar o “consenso” através da participação de amplos setores da sociedade. Consenso esse compactuado pela UNESCO, CEPAL, PROMEDLAC E BANCO MUNDIAL, assentando as tarefas a serem cumpridas no campo da educação pelos países Latino americanos e Caribe.

Em junho de 1992, foi realizado o Fórum Capital-Trabalho, patrocinado pelo governo Collor de Mello, reunindo na USP representantes dos empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa, elaborando-se uma “Carta Educação”, com dois pontos consensuais: carência da educação fundamental na “construção da nação” e a falta de condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação do setor produtivo. Reafirmou-se a ideia de que a alteração desta situação dependeria de uma mudança na política educacional, destacando-se a falta de eficiência do sistema (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 64).

Após o *impeachment* de Collor, neste mesmo ano, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas em Jomtien começaram a “fertilizar” a mentalidade brasileira, o que culminou na publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (idem, p. 52).

Entre os anos de 1993 e 1996, especialistas de todo o mundo foram convocados para a composição da Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI*, coordenado pelo francês Jacques Delors. Sob a tutela da UNESCO, essa comissão produziu um documento que delinearía a “educação para o século XXI”, denominado *Educação, um Tesouro a Descobrir*, ou simplesmente “Relatório Jacques Delors”.

O relatório enfatiza o papel que a educação deve assumir no “cenário de incertezas e hesitações” provenientes das “desilusões” quanto ao ideal de progresso e a manutenção das desigualdades. Propunha-se aos indivíduos como solução para os dilemas da mundialização tornarem-se “cidadãos do mundo” sem, no entanto, perderem suas raízes comunitárias e a cultura local. Tratava-se de adaptar o indivíduo ao progresso tecnológico e científico, sem implicação de sua autonomia, conciliando a competição e a cooperação à solidariedade:

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1996, p. 15).

Foram destacados três desafios para o século XXI: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) viver em comunidade.

O relatório se fundamentava no conceito de “educação ao longo de toda a vida”, presente, como vimos anteriormente, nas orientações da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, de 1970, redefinindo os “tempos e os espaços” da aprendizagem. Constituir-se-ia uma “nova sociedade educativa”, que deve ser ao mesmo tempo uma “sociedade aprendente”. Foram destacados quatro tipos de aprendizagem: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a ser”; “aprender a viver junto” (DELORS, 1996, p. 89-3)

Para a sobrevivência na “sociedade da informação” ou “cognitiva” é necessário que todos “adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos”. Essas “habilidades” exigem uma educação básica capaz de construir a necessária competência em leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas. No plano comportamental, deveria se possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes, assegurando-lhes a “base de uma aprendizagem futura”.

Se na Era de Ouro do capitalismo a promessa integradora se tornou uma necessidade, devido às condições materiais de expansão do emprego, evidenciando-se a “materialidade das funções”, a formação agora deveria voltar-se não à necessidade concreta da criação de força de trabalho, mas à transmissão diferenciada de “competências flexíveis”. A transição da noção de qualificação para a noção de competência é justificada pelo enorme progresso técnico-científico que marca o atual processo científico, o que o relatório chama de “desmaterialização do trabalho” (DELORS, 1995, pp. 93-94).

As chamadas “competências” se tornaram o elemento balizador da reforma educacional em curso. A escola básica deveria possibilitar a aquisição de “maior

capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo” (DELORS, 1995, pp. 95).

Segundo Acácia Kuenzer, trata-se de uma trama ideológica segundo a qual é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, entendendo sua própria alienação como resultado de uma prática pessoal “inadequada”. O trabalho pedagógico passou a contribuir para o *disciplinamento* mediante o desenvolvimento de uma visão de mundo consensual, atendendo às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2005, p. 80).

Podemos concluir que a nova vulgata da pedagogia das competências e habilidades, fundamento da “empregabilidade” dos indivíduos, é embasada em uma perspectiva mistificadora da *reestruturação produtiva*, mascarando a violência social da desigualdade e do desemprego.

Para Gentili, trata-se de uma mudança, para pior, da teoria do “capital humano” própria do período do *Welfare state* e da sociedade do pleno emprego. Com a crise deste modelo, alterou-se substantivamente a função econômica atribuída à escolaridade na virada do século XX para o XXI. De sua ênfase na formação para o emprego, a teoria do capital humano passou a articular-se com a possibilidade de convivência entre o desemprego e a educação, entre a educação e a distribuição regressiva da renda social. Educação e pobreza podem agora conviver num vínculo que, apesar de conflitante, é funcional ao “desenvolvimento” e a “modernização econômica” (GENTILI, 2005, p. 48).

Segundo Ferretti, as reformas perpetradas no Brasil a partir dos anos de 1990 são um exemplo do esforço dos setores dominantes nacional e internacionalmente, para se adequar a educação às necessidades do capital, não somente no que se refere à produção de trabalhadores mais compatíveis com as novas formas de organização do trabalho e manejo de tecnologias e linguagens sofisticadas, mas também servindo à conformação de um novo sujeito social adaptado à “sociedade do conhecimento” (FERRETI, 2008, p. 191).

O discurso da “sociedade do conhecimento” passou a ser utilizado tanto no campo empresarial quanto educacional, reiterando-se que devido à grande incorporação do conhecimento científico não somente à maquinaria, mas também à organização do trabalho. Destacava-se assim a necessidade de formação de trabalhadores que não sejam simples operadores de máquinas, mas que tenham competências cognitivas e sociais que lhes

permitam contribuir para a qualidade e a eficiência da produção.

O conhecimento sobre a realidade serviria não mais para a transformação social radical, mas para orientar quais seriam as competências que se aplicam às exigências da realidade social dos indivíduos. Assim, os indivíduos se instrumentalizariam de forma “criativa” para encontrarem novas formas de ação que permitam uma melhor adaptação à sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

O conceito “sociedade das ilusões” de Duarte expressa em nosso entendimento a prática educativa daqueles que se fundamentam nos princípios pedagógicos do “aprender a aprender”, aos quais contrapomos, a exemplo de Duarte, a definição do processo educativo segundo a pedagogia histórico-crítica, assim sintetizado por Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A esta assertiva, soma-se a observação de Saviani sobre a importância da escola como instrumento de generalização da instrução. O conceito de “sociedade aprendente” ou “do conhecimento” ou “da informação”, um dos fundamentos do Relatório Delors, desqualifica sua centralidade, o que para Saviani expressa a contradição da sociedade de classes. Segundo Saviani:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (2008, p. 98).

Inspirada nas diretrizes do Relatório Jacques Delors, a educação escolar brasileira passou a ter por finalidades principais o aumento da produtividade e competitividade empresariais, sobretudo dos setores monopolistas, e a conformação da força de trabalho, potencial ou efetiva, à sociabilidade neoliberal. Do ponto de vista técnico, pressupõe-se a formação de competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a

ciência e a tecnologia, transferidas pela dinâmica do capitalismo.

No plano ético-político a educação passou a preparar a classe trabalhadora, incluindo-se aqui os docentes, para a aceitação da perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações do trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade, à restrita participação política como estratégia de convivência social (NEVES, 2007, p. 213).

Os professores são caracterizados pelo Relatório Jacques Delors como os “agentes da mudança”, responsáveis pela realização do “ideário do século XXI”, cujas características seriam: competência, profissionalismo, devotamento, devendo trabalhar no campo da cultura, dos valores morais, sendo chamado, ainda, a ter competência para a pesquisa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

O relatório propunha uma eficiente forma de controle sobre os professores, instrumentalizando sua prática através da participação na tomada de decisões. Afirmava-se:

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão (DELORS, 1995, p. 165).

Entendemos que aqui se evidencia a funcionalidade da ação estratégica do “terceiro setor” para a aplicação da reforma do aparelho do Estado no setor da educação. Fundamentadas no discurso da “autonomia” e da “participação”, as parcerias funcionam como forma de “imposição pelo consenso” do sistema de avaliação, controle e supervisão, a partir dos “contratos” realizados pela administração local das escolas:

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de

especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (DELORS, 1995, p. 165).

Os fundamentos da concorrência e da meritocracia se expressavam na nova proposta de gestão escolar. Para superar a crise de gerenciamento, os arautos das reformas educacionais destacam a necessidade de se estimular a competição entre as instituições educacionais em todos os níveis (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 98).

Assim, as reformas buscam impor o consenso fundamentado na “concorrência do mercado de trabalho”, seja na iniciativa privada, seja no setor estatal, destacando-se o trabalho docente, fadado a se sujeitar às novas exigências de uma sociedade competitiva.

Concluimos que além da implicação sobre o conteúdo pedagógico da educação do trabalhador, as reformas neoliberais se caracterizam por um “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, marcado pela “gestão escolar eficiente”, fundamentada na racionalidade empresarial aplicada às escolas. Tais reformas têm se caracterizado pela precarização e controle sobre o trabalho docente, através de uma política “meritocrática” que atrela a carreira do magistério a índices de produtividade.

Tal política vem sendo implementada não sem a reação dos trabalhadores ligados à educação. Por sua vez, o “terceiro setor” apresenta-se como um importante instrumento para se quebrar a resistência às reformas, participando ativamente da construção do “novo consenso”. Aos olhos mais desavisados, apresenta-se como um “espaço de atuação cidadã”, isento de disputas e conflitos, seduzindo, inclusive, organizações sindicais que passam a integrar o “novo pacto capital/trabalho” que se expressa nos “compromissos” de “todos” pela educação.

### **2.3.2 A reestruturação flexível do trabalho escolar**

Muitos foram os educadores que participaram desse processo de construção do “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, justificando e difundindo as reformas neoliberais. No início da década de 1990, Guiomar Namó de Mello publicou *Social-democracia e educação: teses para discussão*, em que a então deputada pelo PSDB deslindava a ideia do “público não-estatal” e usava o mote “mais cidadania, melhor

governo, menos Estado”. Criticando a concentração de poder e a falta de autonomia das escolas, ressentia-se pela ausência da participação e fiscalização da educação por parte da comunidade e a falta de uma avaliação que cobrasse resultados. Mello tornou-se mais tarde assessora do BM e integrou o CNE (Conselho Nacional de Educação), sendo que suas propostas foram tidas como uma verdadeira “revolução educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 69).

Em *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, publicada também nos anos de 1990, Mello apresenta as principais teses do que chamou de a “revolução copernicana em educação”. A tese central é a de que o foco das reformas educacionais é a escola, devendo ela ser “apropriada pela sociedade”. Em um período em que a sociedade brasileira ainda se ressentia da falta de participação da maioria das pessoas na tomada de decisões, suas palavras pareciam bastante sedutoras:

A escola pública de qualidade para todos, objeto de minha ação e reflexão, vício e paixão, não será estatal porque será realmente pública e portanto não monopolizada, conforme eu imaginava há pouco mais de uma década, por este Estado que temos hoje no Brasil nem por nenhum outro Estado. Finalmente a competência técnica e o compromisso político, a eficiência e a loucura se conciliaram dentre de mim, permitindo-me superar a alienação, quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos (MELLO, 2000, p. 25).

Segundo Mello, a escola se vê inserida num contexto em que a cidadania moderna exige a qualificação da população. Para tanto, a questão do conhecimento se tornou “[...] vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (MELLO, 2000, p. 34).

Diante dessa constatação, defende um “pacto” de objetivos e o estabelecimento de parcerias entre todos os segmentos sociais. Destacam-se as “novas formas de organização dos movimentos sociais”, cuja tendência é se tornarem mais diversificados, fundamentando-se em demandas locais, associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou de instituições. É aí que se destaca o papel do conhecimento:

O pluralismo social e político exige o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se deste século as demandas sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai requerer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas sociais se qualifiquem tecnicamente. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresário, surgem ideias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento (MELLO, 2000, p. 35).

E na busca pelo consenso, Mello critica a resistência de “setores do público interno da educação” (entre eles os professores) à aceitação da participação de empresários, segmentos do ensino privado, organizações não-governamentais, junto à mesa de discussão. Tal recusa seria fruto de recortes ideológicos e partidários. Assevera:

[...] Se se aceita que a preparação para ingressar no mundo do trabalho constitui um dos objetivos importantes do processo educativo, tanto trabalhadores como empregadores precisam estar presentes na decisão sobre o perfil desejável de formação que se espera do sistema de ensino (MELLO, 2000, p. 113).

Para Mello, a escola deve responder às necessidades dos seus “usuários” (empresários e trabalhadores), contribuindo para a formação de “consensos” quanto ao tipo de educação favorável à “transformação produtiva com equidade”, “cidadania e competitividade” (MELLO, 2000, p. 113).

Em 1993, o MEC publicou um documento escrito pela CEPAL *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, destinado aos educadores. Tratava-se da publicação de *Textos básicos para a reforma educacional*, destacando-se ainda as séries *Inovações e Institucional*, textos que tratavam de temas como autonomia, gestão, avaliação e formação de professores. Mello produziu ainda vários outros documentos, participando ativamente na divulgação das propostas cepalinas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 69).

A reforma educacional em Minas Gerais, destacada por Mello como um “milagre” no campo da educação, é apresentada no volume II dos cadernos do MEC publicados pela série *Inovações* com o título *Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais*. O texto descreve as práticas de gestão escolar desenvolvidas neste Estado, práticas essas que se assemelhavam às teses defendidas por Mello. É importante lembrarmos que as reformas

educacionais em Minas tiveram como um de seus aplicadores Antonio Carlos Gomes da Costa, principal referência pedagógica da FEAC.

Para Mello, a educação deve acompanhar as transformações tecnológicas e produtivas próprias de nossa época, chamadas por ela de “demandas educacionais do terceiro milênio”. O conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, criatividade e iniciativa, elementos que devem ser desenvolvidos nas escolas, são “matérias-primas” vitais para o desenvolvimento e a modernidade (MELLO, 2000, p. 30).

É na reestruturação produtiva do capital e no modelo de tipo flexível aplicado à gestão das empresas que Mello fundamentará sua “revolução copernicana”, cujo norte é a “gestão escolar eficiente”. Seu modelo de “educação para o terceiro milênio” se vincula ao setor empresarial de duas formas: servindo diretamente aos seus interesses econômicos, atrelando a formação humana às necessidades empresariais; fundamentando a gestão escolar em princípios racionais de competência e produtividade próprios do setor privado.

Mello propugna um “novo padrão de intervenção do Estado”, mais flexível, permitindo o ajuste das diretrizes nacionais às condições de diferentes contextos econômicos e sociais. A uniformidade de tratamento dispensada aos alunos de contextos sócio-econômicos distintos não permite a “autonomia” das escolas, que veem incapacitadas de lidar de modo flexível com as pressões do meio social imediato:

Essa padronização e uniformização com que o Estado vem enfrentando demandas diferenciadas de clientela heterogêneas – e socialmente desiguais – tem enfraquecido o monopólio estatal do ensino. Novos atores – organizações não-governamentais, setor privado, empresários, entre outros – adquirem legitimidade para oferecer oportunidades de aprendizagem. Enquanto esse processo ocorre, o Estado consome energias com sua própria burocracia e com seu papel cada vez mais difícil de gestor e provedor direto do ensino (MELLO, 2000, p. 77).

Para Mello, falta “criatividade” para pensar “novos formatos institucionais” e legais que permitam aos “usuários” ou “clientes” se apropriarem do espaço escolar de forma a torná-lo mais dinâmico. Para essa tarefa, torna-se imprescindível qualificar as demandas e avaliar os resultados, fortalecendo fórmulas de parcerias entre o Estado e as organizações não-governamentais, entre o setor educativo e os outros setores (MELLO, 2000, p. 78).

O “padrão de gestão” é entendido como um conjunto de estratégias diferenciadas, dirigidas para a solução de problemas claramente identificados e caracterizados, visando

aos objetivos de curto e médio prazo. Deve-se levantar o maior número possível de alternativas, permitindo assim ampla margem para ações de ajuste, priorizando-se ações e possibilitando o início dos cursos de ação no curto prazo (MELLO, 200, p. 79)

O gerenciamento das estratégias de satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” deve possibilitar a abertura institucional para estabelecer parcerias com setores dentro e fora do Estado; flexibilidade na adoção de soluções; capacidade de coordenação das iniciativas de atuação de diversos parceiros; estabelecer consensos sobre os padrões básicos de qualidade de ensino e prioridades de ensino; imprimir sistemas de avaliação e de financiamento que permitam a compensação de desequilíbrios regionais e desigualdades sociais (MELLO, 2000, p. 80).

A partir da definição do Plano de Desenvolvimento da escola, estabelece-se a divisão do trabalho fundamentada na visão de conjunto, definindo-se os objetivos “compatíveis com a realidade da escola e que devem ser compartilhados e assumidos por todos”. Destaca-se o papel do diretor como “liderança democrática e responsável”, detentor de “autoconfiança e conhecimentos técnicos”. É através de sua liderança que a escola será induzida a engajar-se no processo de construção da identidade institucional, resultando num projeto de trabalho compartilhado (MELLO, 2000, p. 97).

A centralização na tomada de decisões é com isso ocultada. De forma sofisticada se busca consolidar o consenso em torno das reformas, através da criação de uma “cultura escolar própria a cada instituição” (MELLO, 2000, p. 175).

Adrião utiliza o conceito de “identidade institucional” para representar a estratégia de consolidação da “escola eficaz”, fundamentada na tomada de decisões no nível escolar, liderança do diretor, participação da comunidade e recursos sob controle local, elementos que se separam estrategicamente de fatores externos que sobre ela incidem (2006, p. 65-6).

Entendemos que por trás da defesa da “autonomia” e fortalecimento da unidade escolar que faz Mello, esconde-se uma sofisticada estratégia de gestão, transferindo-se a responsabilidade pelo fracasso da educação às escolas. O que se evidencia na afirmação de que:

[...] o fortalecimento da unidade escolar deverá deslocar para esta última a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem de seus alunos, tornando-as responsáveis pela prestação de contas de suas atividades, respondendo não mais a controles prévios, formais e burocráticos e sim mediante seu desempenho (MELLO, 2000, p. 81).

A equipe escolar é chamada a firmar um “contrato” com os usuários e as centrais de avaliação, definindo-se as metas a serem cumpridas, implicando na contínua prestação de contas. O PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) se torna o instrumento de mediação desse contrato, possibilitando localmente o estabelecimento de metas e a avaliação de resultados, mediante as quais passam a ser realocados os recursos<sup>40</sup>. Conclui Mello:

Já existem propostas de realocação de recursos, visando uma discriminação positiva para compensar desigualdades, o que está estreitamente relacionado com a promoção de maior eficácia das escolas. Da mesma forma, modelos de gestão que envolvem planejamento conjunto, participação dos pais e maior autonomia das escolas, estão sendo já implementados em alguns Estados do país e são descritos em recente publicação do MEC. A capacitação da escola para o exercício de uma autonomia responsável, que envolve formular seu próprio Plano de Desenvolvimento e responder pelos resultados de avaliações externas de aprendizagem, constitui ação em marcha em alguns sistemas de ensino e outros tendem a seguir na mesma direção (MELLO, 2000, p. 182).

Para o cumprimento do “compromisso”, a escola pode contar com a assistência técnica de escolas privadas, organizações não-governamentais, havendo “autonomia orçamentária” para a compra de assessorias externas de instituições especializadas (MELLO, 2000, p. 99).

A “organização flexível” implica na diferenciação salarial entre as diferentes unidades e professores, alterando-se as carreiras docentes de forma a “premiar” escolas e professores pelo “mérito”. Esse “novo padrão de gestão de recursos humanos” deve ser negociado com os sindicatos de professores, desenvolvendo-se uma verdadeira “cultura avaliativa” no âmbito da educação.

Mello propõe o “controle de qualidade” sobre os cursos de formação de professores, cabendo ao Estado estabelecer “padrões básicos de qualidade”: “[...] Não se pode mais continuar mandando para a sala de aula professores que não dominam os conteúdos que deverão ensinar e a metodologia e didática adequada a esses conteúdos”. Para resolver essa deficiência, Mello propõe a realização de exames de admissão profissional (MELLO, 2000, p. 101-02).

---

<sup>40</sup> Trata-se de uma lógica nefasta segundo a qual o direcionamento de recursos está condicionado à melhora dos índices de produtividade. Aumentar os recursos financeiros das escolas antes dos resultados quebraria tal lógica, já que para se “institucionalizar” a reforma gerencial é preciso se “naturalizar” a ideia de que a baixa qualidade do ensino se deve à “ineficiência” da gestão e do trabalho escolar e não à falta de recursos.

A desqualificação profissional dos professores, uma das justificativas para as reformas, tornou-se uma assertiva presente no Relatório Jacques Delors. A imagem de um “não-profissional” que acarreta perdas aos alunos e ao sistema de ensino passou a ser utilizada como argumento para a aplicação das reformas. Através de cálculos oficiais de evasão e retenção, procurava-se também desqualificar a atuação da escola pública no cumprimento de seu objetivo de garantir o acesso dos educandos ao conhecimento.

Aos poucos, os discursos educativos oficiais e a produção teórica da área da educação substituiu a expressão “administração da escola ou da educação”, pelo conceito de “gestão escolar” ou “gestão da educação”, assemelhando-se aos novos conceitos da utilizados na administração empresarial. Também a expressão “novos padrões de gestão educacional” vem servindo para representar mecanismos aplicados a escolas e sistemas educacionais de “sucesso” ou “eficazes” (ADRIÃO, 2006, p. 24).

O discurso da descentralização das funções do aparato administrativo e da participação da comunidade, característico do processo de redemocratização, aparece já na gestão de Franco Montoro (que à época fazia parte do PMDB, posteriormente transferindo-se para o PSDB), primeiro governo civil eleito no Estado de São Paulo após a ditadura. Tal discurso aparece ligado à defesa do processo de municipalização, acompanhando os governos posteriores de Orestes Quécia do PMDB (1987-1990), Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994) também do PMDB, e o governo de Covas (PSDB), a partir de 1994 (ADRIÃO 2006, p. 86-8).

Guiomar Namó de Mello já havia sido secretária de Educação de Mario Covas durante sua administração na Prefeitura da cidade de São Paulo (1983-1985). Durante suas duas gestões como governador do Estado de São Paulo (1994-2001), Covas aprofundou ainda mais o processo de municipalização, contando com a “capacidade técnica” de Rose Neubauer à frente da Secretaria Estadual de Educação, reconhecida parceira de Mello durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuando como sua Chefe de Gabinete.

A década de 1980 havia sido marcada pela pressão de setores que defendiam a democratização dos processos decisórios no âmbito dos sistemas e das escolas. Fruto dessas reivindicações, a Constituição de 1988, em seu Artigo 206 incluiu a “gestão democrática” como um dos princípios da educação brasileira (ADRIÃO, 2006, p. 62).

As reivindicações por autonomia foram utilizadas como fundamento para a introdução de “novos padrões de gestão”, buscando a “eficiência e eficácia” do sistema, tornando-se a produtividade o norte das políticas educacionais. A municipalização, sustentada no argumento da descentralização e valorização da autonomia, era um caminho para a viabilização das parcerias e a introdução de um sistema de avaliação e responsabilização das unidades escolares pelos resultados atingidos pela educação pública.

Com isso, as possibilidades de autonomia são sufocadas por “ortodoxas metas financeiras” que atrelam dirigentes escolares. Por sua vez, as escolas – entendidas agora como “unidades executoras” – são levadas a procurarem a intermediação do setor privado devido ao contingenciamento de recursos, destacando-se as parcerias com as ONGs, facilitadas pela lógica de financiamento de grandes fundos, como o FUNDEF e o FUNDEB<sup>41</sup>, destacando-se, entre outros, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MINTO, 2010, p. 190-01).

Para combater a dimensão democratizante implícita na Constituição de 1988, os argumentos de autonomia e de gestão democrática foram instrumentalizados pelos defensores da “(contra-)reforma do Estado”, que buscavam através da argumento da descentralização, criar instrumentos de controle do trabalho escolar e de minimização do Estado, sobretudo no que se refere às políticas sociais.

Chama-nos a atenção a semelhança entre muitos dos aspectos observados por Antunes ao tratar do processo de “liofilização organizativa” do processo produtivo nas fábricas toyotizadas, caracterizado pela eliminação, transferência, terceirização e enxugamento das unidades produtivas, objetivando a eficiência na exploração da força de trabalho e o aumento da produtividade. (ANTUNES, 2005, p. 52-3).

Concluimos que não é exagero afirmar que o sistema educacional vem passando por um verdadeiro processo de “liofilização”, através da aplicação das diretrizes neoliberais às políticas sociais: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade na sua operacionalização e

---

<sup>41</sup> O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e Valorização do Magistério) foi criado em 1996, através da Emenda 14 à Constituição Federal, dando força ao processo de municipalização da educação. O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) foi articulado a partir das disposições transitórias da Constituição Federal (Emenda nº 53, de 2006), regulamentado pelo Medida Provisória nº 339, de 2006, com força de lei a partir de 2007, quando foi sancionada a Lei nº 11.494 (APEOESP; CEPES, 2007).

financiamento, valendo-se para isso de parceiros históricos e novos: a Igreja católica, os empresários educacionais, industriais, organizações sociais e organizações de trabalhadores, que passam a atuar em setores considerados não-exclusivos (entre eles a educação) pelo Estado a partir das diretrizes estruturadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995.

A “escola enxuta” (foco da reforma gerencial) passou a ser um instrumento de racionalização e controle. Se na fábrica a cobrança por “qualidade” é transferida às “células de produção”, as escolas, através dos “contratos” mediados pelo PDE, tornam-se o centro do “novo padrão de gestão”, com a particularidade de que, no caso da escola, a cobrança extrapola os limites da “equipe escolar”, já que o “novo padrão de qualidade” se fundamenta na constante avaliação do “cidadão cliente”, chamado a atuar a partir do processo de “descentralização”.

Ganha destaque o estímulo à participação individual (cidadania ativa) através de programas supra-classistas como “Amigos da Escola”, ou ainda, o “Compromisso Todos Pela Educação”. O *associacionismo* passa a ser estimulado pelo bloco no poder, “despolitizando a política” ao impedir o estabelecimento da relação entre questões específicas e problemas de ordem estrutural e conjuntural. Como afirma Neves: “[...] o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, perpetuando-se a grande política da conservação” (NEVES, 2007, p. 215).

Concluimos este item reafirmando a devida articulação entre as transformações econômicas próprias de uma formação capitalista que se reestrutura buscando superar sua crise estrutural e que, para tanto, impõe um novo consenso em educação, orientado pelas diretrizes econômicas do FMI e do BM. A emergência do “terceiro setor” está inserida nesse processo, integrando-se a um bloco histórico que vem atuando ativamente na aplicação das reformas.

## **PARTE II**

### **A ATUAÇÃO DO “TERCEIRO SETOR” NA RMC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU PAPEL POLÍTICO-PEGAGÓGICO**

### **CAPÍTULO 3. Da beneficência ao voluntariado – o marco regulatório do “terceiro setor” no Brasil**

As primeiras práticas assistenciais no Brasil datam do período colonial. Voltavam-se às crianças abandonadas, seguindo o modelo de assistência caritativa português. Destaca-se seu caráter religioso, privilegiando a caridade cristã e a beneficência. Como destaca Park *et al*, “não havia nenhuma pretensão de mudança social, ao contrário, eram formas encontradas para manter e preservar a ordem” (PARK *et al*, 2006, p. 106-07).

Além da questão religiosa e da preocupação com a “salvação das almas”, procurava-se através das práticas assistenciais o reconhecimento da sociedade e o *status* de “homens beneméritos”.

Assim como em Portugal, as Câmaras municipais ou Conselhos eram responsáveis legais pela tarefa legal de atendimento às crianças abandonadas ou órfãs. O número de atendimentos, no entanto, era insignificante, caracterizando-se a omissão desses órgãos.

As primeiras instituições no Brasil criadas para a assistência das crianças desamparadas foram as “Rodas” e as “Casas de Expostos”, ligados às Santas Casas de Misericórdia. Funcionavam em condições precárias, seguindo a ideia caritativa de cunho cristão, sendo organizadas por leigos.

Como nos descreve Park *et al*, a partir do século XVIII as ideias iluministas, fundamentadas no caráter científico, em detrimento do caráter religioso das ações, começaram a questionar a assistência meramente caritativa, destacando a necessidade de se desenvolver planos e objetivos educacionais. O Estado passou a criar novas instituições, procurando com isso exercer maior controle sobre as obras assistenciais. Em um período de transição para a sociedade urbano-industrial, o Estado passou a estimular e a desenvolver a filantropia privada. Segundo Park *et al*:

O Estado é quem passa a exercer maior controle sobre as obras assistenciais e novas instituições são criadas para educar e ensinar algum ofício para as crianças abandonadas. Embora a caridade continue existindo, a assistência ganha cada vez mais um caráter filantrópico, principalmente a partir de meados do século XIX. O Estado, com papel paternal e protetor, passa a ser o grande financiador e controlador da filantropia privada. Nesse período de grandes transformações sociais, o Brasil caminhava para o estabelecimento da ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista (PARK *et al*, 2006, p. 107-08).

O objetivo educacional era tornar úteis ao Estado crianças abandonadas, educando e ensinando-lhes um ofício. Foram estabelecidos dois sistemas de ensino diferenciados: um

destinado aos filhos da elite, cujo objetivo era formação “ilustrada”, e outro voltado às crianças abandonadas e seu “disciplinamento”.

Para Park *et al*, a nova mentalidade “filantrópico-científica” buscava no campo teórico uma justificativa para a introdução da disciplina rígida nas instituições, destacando-se a utilização de técnicas científicas, elaboradas por médicos higienistas e juristas. Destaca a autora:

O termo “menor” passa a ser usado para designar a criança abandonada, a pobre ou órfã, o que demonstrava a postura discriminatória, que aproximava ou igualava a situação de pobreza à delinquência e justificava as práticas ditas preventivas implantadas neste período. Muitas instituições são construídas com a finalidade de disciplinar, curar, regenerar e prevenir (por exemplo, asilos, internatos, prisões etc.) Buscava-se, com estas práticas, equacionar os conflitos sociais e manter a ordem. Este tipo de assistência filantrópica vigorou até meados do século XX (PARK *et al*, 2006, p. 108).

Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), desenvolvendo um programa nacional de voluntariado, em um período marcado pelo clientelismo e paternalismo. Park *et al*, destaca os muitos escândalos de desvios de verbas públicas e favorecimento de interesses particulares que marcaram esse contexto (PARK *et al*, 2006, p. 108).

A partir da década de 1960, período em que o Estado assumiu diretamente a responsabilidade pela assistência social, as ações voltadas ao controle e vigilância ampliaram-se, tornando-se o Estado o grande interventor e implementador de políticas públicas nesta área.

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), centralizando a responsabilidade pela elaboração de políticas de bem-estar do menor. Não tardaram as denúncias de violência e maus tratos em instituições públicas como a Fundação Estadual Para o Bem Estar do Menor (FEBEM), dando margem a críticas à eficiência do Estado, sobretudo a partir da década de 1980. É nesse momento que se iniciou a fase chamada por Park *et al*, de “neofilantropia” na assistência social, caracterizada pelas parcerias público-privadas e ação do “terceiro setor” (PARK *et al*, 2006, p. 108).

Nos anos de 1990 popularizou-se o termo Organização Não Governamental, sobretudo a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92 (TEIXEIRA, 2003, p. 17). O termo ONG havia sido utilizado

pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas em 1950. Desde sua criação a ONU necessitou de legitimidade para instaurar-se como representante multilateral dos interesses dos diversos países que passaram a compô-la.

As ONGs nasceram dos circuitos internacionais de cooperação fornecendo canais não-oficiais de apoio a projetos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, durante a disputa militar e ideológica da Guerra Fria, ocorreu uma rápida expansão das ONGs. O Banco Mundial (BM) passou a utilizá-las como parceiras “anti-estatais” capazes de promover desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Surgiram na América Latina como instituições de pesquisa, núcleos de educação popular, grupos de apoio a movimentos sociais que viviam um contexto marcado pelo autoritarismo.

O conceito começou a aparecer no cenário brasileiro nas décadas de 70 e 80, referindo-se exclusivamente às organizações que realizavam projetos junto aos movimentos populares (GOHN, 2005a, p. 89). Juntamente ao processo de democratização veio a crise econômica e o discurso neoliberal, estimulando a “organização civil” para a busca de soluções para as desigualdades sociais (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 215-16).

Como destaca Leilah Landim, nos trabalhos acadêmicos as ONGs são mencionadas em análises sobre os “movimentos sociais contemporâneos”, desde aqueles cuja origem remonta ao período do regime militar, novo sindicalismo, movimentos e associações de bairro, movimentos ligados à ala da Igreja inspirada na Teologia da Libertação. A partir dos anos de 1980 e 1990 podem ser encontradas em análises de movimentos sociais “fragmentados” ligados à construção de identidades e sujeitos coletivos, ou ainda de grupos de defesa de direitos específicos ou difusos: ambientalismo, mulheres, negros, portadores de HIV, povos indígenas, crianças e adolescentes etc. (LANDIM, 1998, p. 26).

O contexto de emergência desses “novos atores” sociais (GOHN, 2005a; SADER, 1998) foi marcado pela ofensiva hegemônica neoliberal, promovendo a “satanização” do Estado, sobretudo no que se refere aos direitos sociais. Fenômeno desta ação hegemônica, o “terceiro setor” compreendia um suposto espaço isento dos interesses do mercado e do “autoritarismo” e “ineficiência” do Estado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 305).

Ganhou força todo um conjunto de conceitos, fundamentados nessa concepção ideológica e fragmentadora da realidade social, compreendendo:

a) *organizações não lucrativas e não governamentais* (ONGs), Movimentos sociais, organizações e associações comunitárias; b) *instituições de caridade*, religiosas; c) *atividades filantrópicas* – fundações empresariais, filantropia empresarial, empresa cidadã, que teriam “descoberto” a importância da “atividade social”; d) *ações solidárias* – consciência solidária, de ajuda mútua e de ajuda ao próximo; e) *ações voluntárias*; e f) *atividades pontuais e informais* (MONTAÑO, 2007, p. 181-82).

Em contraposição ao “primeiro” (Estado) e o “segundo” (mercado), o “terceiro setor” passou a ser identificado com uma “nova sociedade civil”, “não-estatal” e “não-mercantil”. No Brasil, o conceito de sociedade civil foi identificado ao fenômeno da organização civil no processo de “transição democrática”, a partir do final dos anos de 1970. Segundo Gohn:

De uma forma geral, ele surge no período denominado trajetória, das transições democráticas. O final dos anos 70 destaca-se nesta trajetória porque o termo foi definitivamente introduzido no vocabulário político corrente e passou a ser objeto de elaboração teórica. Na linguagem política corrente ele se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar (2005a, p. 70).

O conceito de sociedade civil fundou-se, então, na crença de que a sociedade civil deveria se mobilizar e se organizar para alterar o *status quo* fundamentado na estrutura estatal dominada pelo regime “não democrático”, com suas políticas públicas que privilegiavam o grande capital (GOHN, 2005a, p. 70).

Após destacarmos brevemente os diferentes períodos e modelos de tratamento da “questão social”, apresentaremos os desdobramentos no campo jurídico que culminaram na consolidação do “terceiro setor” como estratégia de reorganização hegemônica do capital monopólico no Brasil.

### **“Terceiro setor” e regulação: o marco legal**

A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) frente à emergência do “terceiro setor” e as reformas estatais assim se posiciona:

Pelas suas peculiaridades legais, o Terceiro Setor constitui um novo ramo do Direito, que deve ampliar expressivamente o mercado de trabalho para os advogados e, também, para a sociedade no geral. Em todos os segmentos, são necessários profissionais capacitados, por isso a Comissão Especial do Terceiro Setor da OAB SP vem realizando um trabalho importante no sentido de

disseminar informações e saberes sobre o Terceiro Setor, não apenas para os advogados, mas para todos os interessados. O trabalho é amplo, principalmente diante de mudanças na regulamentação do setor. Cada vez mais, o Estado vem se distanciando de sua missão de garantir educação, saúde, lazer e segurança para a população, especialmente a mais carente. *Para vencer essas deficiências, o poder público vem se unindo a parceiros, como as ONGs, que desenvolvem atividades capazes de contribuir para reduzir a exclusão social e evidenciar que somos todos socialmente responsáveis. O Terceiro Setor demonstra que podemos e devemos encontrar respostas criativas para muitos problemas da população, tornando-se um setor estratégico para construir um futuro melhor para todos os brasileiros* (Cartilha Terceiro Setor da OAB SP, p. 3 – grifo nosso).

O “terceiro setor” é entendido pela OAB como um espaço isento de interesses mercadológicos, no qual se realiza uma ação coletiva para se garantir direitos que são retirados dos excluídos e das funções do Estado. Este último, por sua vez, tem que “pedir socorro” para a concretização de suas intenções universais de garantia de direitos.

### QUADRO JURÍDICO

<b>Lei nº 3.071/16, de 1º de jan. de 1916</b>	Dispõe sobre pessoas jurídicas de direito privado, classificando-as como: sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública e fundações e sociedades mercantis.
<b>Art. 154 da Constituição Federal de 1934</b>	Disponha que os estabelecimentos particulares de educação, gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, estão isentos de qualquer tributo.
<b>Lei nº 91, de 28 de ago. de 1935</b>	Regulamentada pelo <i>Decreto nº 50.517 de 2 de maio de 1961</i> e <i>Decreto nº 3.415/00</i> . Reconhece como de utilidade pública as sociedades civis, associações e fundações, constituídas no país, com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade.
<b>Constituições Federais de 1937 e 1946</b>	Prevêem incentivos a entidades de ensino, ciências e artes.
<b>Lei nº 3.577/59</b>	Introduz no ordenamento jurídico brasileiro o certificado de entidade filantrópica isentando da cota patronal da previdência as entidades filantrópicas e assistenciais.
<b>Lei nº 4.320/64 de 17 de março de 1964</b>	Disponha sobre a criação de auxílios e subvenções para entidades privadas. <sup>42</sup>
<b>Código Tributário Nacional de 1964</b>	Apresenta uma série de artigos tratando sobre a renúncia fiscal e outras e outras formas de subsídio do Estado a entidades sem fins lucrativos.
<b>Constituição Federal de 1988, art. 150, inciso VI, “c”</b>	Estabelece a isenção de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviço às instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos. O <i>Decreto 91.030, de 5 de março de 1985</i> , regula essas isenções fiscais, beneficiando entidades sem fins lucrativos que promovam atividades com fins culturais, científicos e assistenciais.
<b>Constituição Federal de 1988, art. 203; art.</b>	Estabelece o certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS). O art. 150, inciso VI, alínea “c” estabelece a isenção

<sup>42</sup> Algebaile (2005) afirma que durante os governos militares houve o incentivo à expansão de entidades filantrópicas em detrimento da atuação político-sindical ligada à classe trabalhadora. Trabalharemos essa temática no item 1.1 da Parte II.

<b>150</b>	de impostos sobre o patrimônio, renda ou serviço às instituições de educação e assistência social, sem fins lucrativos, isenções essas reguladas pelo nº 91030 de 5 de março de 1985, beneficiando entidades sem fins lucrativos que promovam atividades com fins culturais, científicos e assistenciais.
<b>Lei nº 8.212</b>	Lei Orgânica de Seguridade Social (LOAS), reafirma os princípios estabelecidos na Constituição e estabelece o Orçamento da Seguridade Social a partir fundamentalmente de receitas da União e de contribuições sociais e outras fontes.
<b>Decreto nº 356, de dez. de 1991</b>	Modifica a forma de financiamento da Seguridade Social prevista na <i>Lei 8.212 de julho de 1991</i> (Lei Orgânica da Seguridade Social), estabelecendo que a União só será responsável pela cobertura de <i>eventuais insuficiências</i> financeiras da seguridade Social, dando início ao processo de desresponsabilização estatal na ação social.
<b>Decreto nº 40.000, de 16 de março de 1995</b>	Cria o Programa Estadual (São Paulo) de Participação da Iniciativa Privada na Prestação de Serviços Públicos e na Execução de Obras de Infra-Estrutura.
<b>Resolução nº 234, de 2 de outubro de 1995</b>	Normatiza a parceria escola pública/setor privado (São Paulo) a pretexto do desenvolvimento econômico e da autonomia da gestão local. Seriam funções dos parceiros da sociedade civil: elaborar os projetos junto à UE, aplicar recursos financeiros e eventualmente humanos para o desenvolvimento dos projetos, participar do gerenciamento dos recursos, priorizando-se o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais e o fornecimento de imobiliário, equipamentos, livros para a biblioteca, etc., cabendo a responsabilidade pela gestão dos recursos à APM.
<b>Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996</b>	Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental – Municipalização (Estado de São Paulo). Sua justificativa era a “distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios, sendo complementarmente justificado pela necessidade de “fortalecer a autonomia do poder municipal e o controle das atividades escolares pelas comunidades locais”; promover a descentralização, com base no princípio da responsabilização numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta”; atendendo ao Art. 240 e ao Art. 249, parágrafos 1º e 2º, da Constituição.
<b>Lei nº 9.608, de 18 de fev. de 1998</b>	Dispõe sobre o Serviço Voluntário, considerado como atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública. O serviço voluntário não gera, segundo a lei, vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária. Para a obtenção do Título a entidade deve desenvolver uma das seguintes atividades: promover a educação ou exercer atividades de pesquisa científica, de cultura, inclusive artística, ou filantrópica.
<b>Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998</b>	Qualifica como organizações sociais (OS) pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. A lei, articulada pelo ex-ministro Bresser Pereira, promove uma verdadeira transferência de atividades estatais para o setor privado.
<b>Lei 9.720 de 30 de</b>	Revê a Lei nº 8.742, de 30 de dezembro de 1993. É denominada Lei

<b>novembro de 1998</b>	Orgânica da Assistência Social (LOAS)
<b>Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998</b>	Altera os dispositivos anteriores para a isenção de contribuição à seguridade social, dirigidos a entidades filantrópicas. O <i>Decreto nº 2.536, de 6 de abril de 1998</i> , dispõe sobre a concessão do certificado de entidade de fins filantrópicos, alterado posteriormente pelo <i>Decreto nº 3.504</i> , de 13 de junho de 2000.
<b>Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999</b>	Qualifica pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e institui e disciplina o termo de parceria. O artigo 9º da lei institui o termo de parceria, a ser firmado entre o poder público e as OSCIPS, destinado ao vínculo de cooperação entre as partes. A lei é regulamentada pelo <i>Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999</i> e pela <i>Portaria MJ nº 361, de 27 de julho de 1999</i> . Alterada pela Medida Provisória nº 2.123-29, de 23 de fevereiro de 2001.
<b>Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009</b>	Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social, regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social, altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, revoga dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da MPV nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Destacam-se as seguintes modificações referentes à certificação das entidades: a concessão e a renovação dos certificados serão realizadas pelos Ministérios da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; os requisitos para certificação serão simplificados, uma vez que não mais se apresentarão em duplicidade com os requisitos para a “isenção” das contribuições previdenciárias.
<b>Decreto 7.237 de 20 de julho de 2010</b>	Regulamenta a Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social para obtenção da isenção das contribuições para a seguridade social, e dá outras providências.

**Fontes:** SZAZI, 2003; ADRIÃO, 2006; ALGEBAILLE, 2005; Cartilha Terceiro Setor OABSP, 2005; MONTAÑO, 2007; Site: Jusbrasil (disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>.)

Podemos concluir a partir das normas referentes ao “terceiro setor”, ou que têm alguma implicação sobre as suas organizações, que para a relação de parceria entre Estado/sociedade ocorra é fundamental o financiamento *direto* ou *indireto* do Estado, através de incentivos fiscais, apoio financeiro, ou através da precarização das relações de trabalho. Tais elementos nos ajudam a compreender a “mudança de mentalidade” ou “responsabilidade social” do empresariado e o crescimento do “investimento” no “terceiro setor” (MONTAÑO, 2007, p. 204).

Atualmente, estima-se que existam cerca de quatro mil fundações e 400 mil ONGs registradas no Brasil. Segundo dados do IBGE/IPEA/ABONG/GIFE de 2002, o “terceiro

setor” possuía no Brasil cerca de 276 mil instituições privadas e sem fins lucrativos que empregavam 1,5 milhão de pessoas e movimentavam 17,5 bilhão de reais em salários e remunerações (Época on-line, 24 de julho de 2005). O número de funcionários vinculados ao “terceiro setor” corresponde ao dobro de funcionários federais da ativa (LANDIN; BERES 1999, apud SZAZI, 2003, p. 77).<sup>43</sup>

Dados extraídos do Jornal Correio Popular nos dão a dimensão do setor assistencial na cidade de Campinas nesse período. São 1640 ONGs que movimentam R\$ 50 milhões por ano, sendo R\$ 810 mil vindos do governo federal, R\$ 480 mil do governo estadual, R\$ 6 milhões do governo municipal, R\$ 9 milhões da FEAC e R\$ 30 milhões do setor privado (Correio Popular, 7 de agosto de 2005). Entre os anos de 2007 e 2010, o repasse às entidades conveniadas foi da ordem de CR\$ 18 milhões de reais, uma média de CR\$ 4,4 milhões anuais<sup>44</sup>.

Desde 1998, a ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais), criada no ano de 1991, à qual se filia o CEDAP, pesquisa, sistematiza e publica o perfil de suas associadas (ONGs no Brasil: Perfil das associadas à ABONG, 2006).

PERÍODOS	nº	%
Até 1970	9	4,46
1971 - 1980	23	11,39
1981 – 1990	91	45,05
1991 – 2000	72	35,64
2001 – 2002	3	1,49
NS/NR	4	1,98

<sup>43</sup> Pesquisa realizada pela *The Johns Hopkins University* (EUA) em 35 países, incluindo o Brasil, mostrou que o “terceiro setor” movimenta US\$ 1,33 trilhão. Caso fosse um país, ocuparia a sexta posição no ranking dos maiores PIBs do mundo, ficando à frente de países como Inglaterra, Itália, Espanha e Canadá, consolidando-se como uma das maiores forças econômicas mundiais (Consulta ao site [www.siai.org.br](http://www.siai.org.br), Acesso em: 09 fev. 2010).

<sup>44</sup> O Convênio de Cooperação é o instrumento jurídico que regula as bases gerais da relação de parceria estabelecida entre a FEAC e as conveniadas, definindo os direitos e deveres das partes, mediante a entrega de um plano de ação das entidades. Os recursos são distribuídos a partir de uma equação que visa complementar à renda das entidades. Além do recurso financeiro, a FEAC disponibiliza serviços às associadas, através das áreas Social, Educacional e Voluntariado, Contábil, Financeira, Jurídica, Engenharia e Arquitetura, Marketing e Novos Negócios, Tecnologia da Informação e Recursos Humanos (HTTP: [www.feac.org.br/img/file/relatorio\\_feac.pdf](http://www.feac.org.br/img/file/relatorio_feac.pdf), Acesso em: 12 out. 2011).

**Fonte:** ABONG, pesquisa perfil das associadas, 2004 / BASE 202 (cf. ABONG, 2006, p. 70).

Os dados acima mostram que mais de 80% das associadas da ABONG foram fundadas a partir da década de 1980, o que colabora para a caracterização de um novo consenso no tratamento das questões sociais no Brasil a partir desse período.

#### **CAPÍTULO 4: Origem histórica e metodologia dos projetos desenvolvidos pelo “terceiro setor” na RMC**

A expansão da sociedade urbano-industrial na cidade de Campinas veio acompanhada de contradições inerentes ao processo de expansão capitalista, gerando novos problemas sociais, para cuja solução se organizaram diferentes setores sociais. A emergência de “classes perigosas” levou à reação dos setores conservadores, preocupados em prevenir os conflitos sociais, desenvolvendo toda uma estratégia de cooptação dos movimentos populares e suas lideranças, convertendo as demandas por transformação das bases estruturais da sociedade em demandas focalizadas, esvaziando a prática social na solução de problemas comunitários.

Essa estratégia conservadora mostrou-se totalmente articulada e funcional à implementação das reformas educacionais e o do “novo padrão de intervenção do Estado na educação”, instrumentalizando em seu benefício as reivindicações por autonomia no espaço escolar, que passaram a contribuir para a “satanização” do Estado - cuja imagem, ainda vinculada à experiência traumática do regime militar, identificava-o à ineficiência burocrática.

A FEAC emerge da base social dominante, sobretudo da articulação do setor empresarial e setores da intelectualidade civil ligada ao Rotary Clube e à assistência social, contando com o prestígio dos militares desde sua fundação, no ano de 1964. Caracterizou-se em sua gênese pelo trabalho filantrópico e assistencialista, que no decorrer das últimas décadas, com as reformas neoliberais do Estado brasileiro, sofreu modificações através de um processo de “profissionalização” que a adequou aos “novos” padrões de gestão dos serviços públicos. Entendemos ser ela a entidade/expressão do “terceiro setor” na RMC, atuando ativamente na consolidação do pacto capital/trabalho, contribuindo para a consolidação de uma “nova” sociabilidade fundamentada na “responsabilidade social corporativa”. Como veremos, seu trabalho educativo foi pioneiro, contribuindo para a consolidação do “terceiro setor” como estratégica hegemônica do capital, tornando-se um importante instrumento de aplicação das reformas neoliberais em educação através do “Compromisso Campinas pela Educação, do qual é a grande idealizadora.

Por sua vez, o CEDAP tem sua origem na articulação entre os movimentos populares, movimento sindical, setores populares da Igreja católica e setores intelectuais

médios ligados à Educação Popular (EP), atuando em sua gênese com a formação e organização dos movimentos sociais populares. O CEDAP foi influenciado pelo contexto das reformas neoliberais, passando por um processo de reestruturação nos anos de 1990, alterando profundamente os rumos de sua EP, acabando por se adequar ao “novo padrão de intervenção social”.

Antes de discorrermos sobre o objeto, apresentaremos um panorama da cidade de Campinas a partir dos anos de 1960, marcado por um processo de desenvolvimento industrial que vem acompanhado de contradições sociais que nos ajudam a entender a emergência de diferentes estratégias sociais neste contexto.

#### **4.1. Expansão industrial e crescimento urbano: a geografia da marginalidade na RMC**

A década de 1960 foi marcada por intenso fluxo migratório para a cidade de Campinas. Dados apresentados por José Pedro Martins nos dão a ideia da configuração de seu espaço urbano. Nesta década, a cidade atingiu a marca de 213.558 moradores, um aumento de 65% em relação à década anterior, tornando-se sua taxa de urbanização uma das maiores do país, chegando a 85,88%. A média de crescimento populacional foi da ordem de 5,5%, quase que o dobro da média nacional que era de 2,9, e superior aos 3,2 do Estado de São Paulo<sup>45</sup> (MARTINS, 2004, p. 69).

A Coordenação Arquidiocesana de Pastoral da Arquidiocese de Campinas (1979, *mimeo*, p. 1-2) ao final dos anos de 1970, assim caracterizava a realidade da cidade de Campinas:

1.1. A REALIDADE DA CIDADE DE CAMPINAS: 1.1. Campinas – Polo de desenvolvimento industrial e atração populacional. A região de Campinas é uma das três que apresenta maior índice de desenvolvimento econômico no Estado de São Paulo, vindo logo após o ABC e do Vale do Paraíba. Enquanto as duas primeiras regiões se baseiam no desenvolvimento industrial e são polarizadas pela Capital quanto ao comércio e prestação de serviços, Campinas oferece um desenvolvimento mais perplexo e integrado (atividades secundárias e terciárias) com crescimento acelerado e apoio mútuo; 1.2. Na década de 50 e 60: Crescimento demográfico acentuado, aumento da população urbana, oferta de trabalho não especializado e sua não absorção pelo quadro industrial em processo de crescimento- todos componentes de um processo de urbanização acelerado são um fenômeno típico da região de Campinas nesta época. Mas Campinas não é senão “reflexo” do que ocorre em âmbito maior: América Latina, Brasil, e mais especificamente, o Estado de São Paulo; 1.3. Os processos de crescimento urbano e migração [*sic*] Se inserem num quadro de transformações econômicas de toda a

---

<sup>45</sup> No senso demográfico de 1980 a população total de Campinas atingiu a cifra de 664.559 habitantes, tornando-se a 2ª maior cidade do Estado de São Paulo, atrás somente da capital (TANGERINO, 1998, p. 19).

sociedade, que leva à expulsão do campo de milhares dos trabalhadores, que indo a cidade, constituem aquilo que se denominou Exército Industrial de Reserva, que configura um quadro de exploração de mão de obra barata [...] Em Campinas a oferta de emprego industrial seria o fato principal de imigração, ocorrida entre 50 e 60; 1.4. As características de região industrial, responsáveis pela aceleração do processo de urbanização e desenvolvimento das áreas terciárias em Campinas, não foram frutos de capitais acumulados por força da função polarizadora comercial exercida pela Cidade. As grandes responsáveis foram as indústrias de capital estrangeiro, implantadas na década de 50, que se aproveitaram da excelente infra-estrutura existente na Região [...] Essa influência decisiva do capital estrangeiro caracteriza o desenvolvimento de Campinas como um processo implantado de fora para dentro: “Campinas se converteu num dos eixos da expansão da fronteira industrial do polo Metropolitano sediado em São Paulo e no exterior. É um desenvolvimento de tipo dependente, cuja intensificação ou aceleração depende principalmente de forças externas que fogem ao controle não só do governo, mas da própria atividade implantada na área”; 1.5. A disponibilidade de mão de obra não qualificada em Campinas (município) supera amplamente as oportunidades de emprego. Essa defasagem entre a oferta e a procura aumenta continuamente, devido a correntes migratórias provenientes do interior de São Paulo, Norte do Paraná, Sul de Minas Gerais e Mato Grosso. Com isso a massa trabalhadora não absorvida por atividades de elevado nível tecnológico ou pelo setor público, que nos países em desenvolvimento constitui a imensa maioria da força de trabalho, o mecanismo da absorção tende a ficar entregue as condições criadas pelo jogo de oferta e procura. Quando há uma procura limitada ou decrescente de certos tipos de ocupação, os trabalhadores aceitam as mais modestas remunerações e o mais baixo nível de vida. Assim com uma oferta crescente de mão de obra e uma absorção insuficiente dela, as receitas dos grupos marginais de trabalhadores descem ao nível da subsistência. Esse constitui, aliás, um dos mecanismos do Capitalismo dependente para aumentar seus lucros às custas do baixo preço da mão de obra; 1.6. A marginalização ocorre: **1º** Quando a cidade não tem condições físicas para absorver a população que vem (habitação, infra-estrutura, etc.); **2º** O trabalhador vem da roça sem qualificação profissional nenhuma; **3º** O número de migrantes supera de modo gritante as necessidades da indústria que é incapaz de absorver toda essa mão de obra: primeiro, porque tem um nível tecnológico avançado e por isso emprega pouca mão de obra; segundo, porque exige mão de obra especializada. Com isso cria-se aquilo que os economistas chamam de “exército industrial de reserva”, que é chamado a trabalhar conforme as necessidades e tem função bem definida dentro do sistema capitalista: contribui para a nivelção salarial por baixo; gera a flutuação de emprego: trabalha-se conforme a necessidade da produção [...] Esta imensa população fica marginalizada, surgindo então o desemprego, subemprego, a mendicância, banditismo, drogas [...].

Os problemas estruturais da expansão industrial são destacados pela Coordenação Diocesana como elementos causadores da situação de marginalidade que a população, em grande parte composta de migrantes, enfrentava no contexto de emergência dos diferentes projetos analisados. Esta observação é importante para que possamos entender sua gênese, já a partir dos anos de 1960, como resposta às contradições estruturais que entendemos ser a raiz da qual emergirá o “terceiro setor” na RMC.

Para Marcio Tangerino, esta dinâmica político-social deve ser entendida à luz do modelo de industrialização que teve a região sudeste como polo privilegiado, descentralizando-se o complexo industrial da grande São Paulo em direção ao interior (TANGERINO, 1998, p. 19). Fatores climáticos também colaboraram para o crescimento populacional em Campinas, sobretudo nos anos de 1975-1980, destacaram-se fenômenos como as geadas do Paraná e as enchentes em Minas Gerais.

Desde a 1ª Guerra Mundial, passando pela crise de 1929 e o prenúncio da 2ª Guerra Mundial, o Brasil procurou incentivar a produção industrial como forma de substituir as importações. Processo este que se intensificou a partir dos anos de 1950. Campinas recebeu empresas como a Singer, Dunlop (futura Pirelli S/A), Robert Bosch do Brasil, IBM, Bendix, Merck Sharp & DohMe, Mercedes Bens etc. (TANGERINO, 1998, p. 20).

Essa expansão industrial rumo ao interior teve várias consequências sociais. Se por um lado as novas indústrias geraram mais empregos, por outro lado, acentuou-se a migração em direção a Campinas e região, acarretando a deterioração do nível de vida e o aumento da população favelada. No ano de 1973, havia 35 núcleos de favelas, com 6.825 pessoas distribuídas em 1.359 barracos. No ano de 1975, essas cifras já haviam aumentado consideravelmente, subindo para 62 o número de núcleos, com 25.000 habitantes, agora habitando 4.170 barracos. Em 1980 chegamos à marca de 80 núcleos, com cerca de 46.661 habitantes e 8092 barracos, acentuando os problemas de transporte, água, esgoto e calçamento (TANGERINO, 1998, p. 21).

O déficit habitacional era de 60.000 moradias somente no município de Campinas. A crise do setor imobiliário podia ser representada pelo valor das kitnets (imóveis com aproximadamente 25 m<sup>2</sup>) que na região central da cidade chegavam a 200 dólares, o que representa um custo alto, diante de um salário mínimo que à época era de 60 dólares (GOHN, in Cadernos de Formação CEDAP, nº 4, p. 8).

Até os anos de 1950 o poder público da cidade de Campinas se vangloriava do desenvolvimento urbano-industrial sem a presença de favelas, o que era entendido como mérito da administração local, atraindo investimentos de capitais. No entanto, a habitação popular não correspondia à imagem transmitida e já nos anos de 1948 a prefeitura anunciou medidas que buscavam acabar com os cortiços, através da Fundação Casa Popular,

financiando casas prontas, assim como a construção de “casas proletárias” (LOPES, 1997, p. 52).

No período de 1952-1953, o crescimento populacional atingiu 82,54%, sendo que 38,19% correspondiam ao crescimento vegetativo e 44,35% a movimentos migratórios. Neste momento, a Prefeitura foi obrigada a reconhecer o déficit habitacional que havia na cidade. Não tardaria para que os meios de comunicação agissem na tentativa de “erradicar o mal pela raiz”, ou seja, propor a eliminação das favelas. Como atesta reportagem do Jornal Diário do Povo, do dia 17 de janeiro de 1963:

Seguidamente, temos levado a público o problema das favelas em nossa cidade, esperando, com isso, que as autoridades responsáveis tomem alguma iniciativa, visando à sua definitiva erradicação. A favela reúne em torno de si uma extensa rede de problemas sociais e econômicos, desde higiene até o deslocamento social. ...E, além de tudo isso, são os foros de civilização da cidade que se veem seriamente ameaçados face à permanência desse triste mal social (cf. LOPES, 1997, p. 53).

Através da força policial, a Prefeitura procurava, em vão, garantir o controle sobre o solo urbano para os setores vinculados ao capital imobiliário. Só permaneceriam na região aqueles que tivessem condições de pagar por suas moradias.

Gohn destaca o contraste do desenvolvimento urbano da cidade, configurando-se num verdadeiro recorte geográfico entre pobreza e riqueza:

Paralelamente ao desenvolvimento da Campinas dos pobres (do outro lado da Via Anhanguera), a Campinas das elites (classes alta e média) rapidamente se acomodou aos padrões da vida urbano-industrial moderna. Os casarões do bairro Cambuí deram lugar a prédios luxuosos; novos bairros surgiram para abrigar novas mansões, como Nova Campinas, Novo Taquaral, Gramado, etc.; a classe média teve que afastar-se das regiões mais centrais, indo para redutos antes dos intelectuais ou ecológicos, como a Cidade Universitária e Barão Geraldo (GOHN, s/d, n° 4, p. 9).

Era esta a conformação do espaço urbano em Campinas, marcada pela exploração capitalista do setor imobiliária, expulsando para as áreas periféricas milhares de famílias submetidas a graves problemas sociais.

Não havia neste período um comprometimento do poder público com a assistência social, sendo que as verbas eram destinadas ao desenvolvimento urbano-industrial. Tal encargo recaía sobre as entidades filantrópicas, sendo assumido por famílias abastadas da cidade, mantendo-se o caráter meramente assistencialista. O assistencialismo público se

tornou uma diretriz para os setores dominantes, preocupados em controlar o problema das favelas. Seria necessário criar uma “estratégia que mantivesse a população marginal sob esquemas permanentes de vigilância” (LOPES, 1997, p. 56-8).

Se, por um lado, havia um projeto de racionalização e vigilância do espaço urbano, outra forma de articulação político-social foi esboçada para a atuação junto à população carente de Campinas, a partir da dinâmica interna da Igreja Católica nacional e campineira.

Desde a proclamação da República a Igreja tentava recuperar os privilégios de que gozava e que lhe haviam sido retirados. A diocese de Campinas preocupou-se em manter sua estrutura piramidal, criando paróquias e mantendo o controle sobre as manifestações religiosas de cunho popular. Esse caráter se refletiu também em sua ação sobre a sociedade, buscando exercer o controle sobre ela (TANGERINO, 1998, p. 24).

No período pós 2ª Guerra Mundial, a crescente industrialização e urbanização da cidade deram destaque a variadas visões de mundo, sendo que o monopólio da Igreja, devolvido com a Constituição de 1934, começou a ruir. Dentre as novas visões, estava o protestantismo, que desde o início do século havia conseguido inserção junto às camadas médias e que, a partir dos anos de 1930, através do pentecostalismo, passou a atingir com mais eficiência as camadas populares. Também o espiritismo ganhou espaço neste contexto.

A Igreja Católica reagiu através da criação da CNBB, em 1952, além da criação da Ação Católica, buscando a presença junto às várias categorias sociais, estudantes, camponeses, operários e universitários. Destacou-se ainda a realização do Concílio Vaticano II (realizado entre os anos de 1961 e 1965), a publicação do Plano de Emergência em 1962 e do Plano Pastoral de conjunto em 1966 (TANGERINO, 1998, p. 25).

A crescente industrialização gerou uma desorganizada urbanização, marcada pelas desigualdades sociais, dando origem a loteamentos clandestinos, sem infra-estrutura, além de um amplo processo de favelização. A partir dos anos de 1960 começaram a surgir núcleos habitacionais populares, as chamadas *vilas planejadas* (LOPES, 1997, p. 56), importante espaço a ser ocupado pelas ações pastorais da Igreja católica.

Como observa Skidmore, ao buscar uma vida melhor, a população de migrantes encontrava um processo de expansão das favelas, o que representava para muitos uma forma de encontrar uma situação econômica melhor:

Os migrantes não rejeitavam trabalho. As mulheres se empregavam como domésticas ou como vendedoras no comércio varejista, os homens, como trocadores de ônibus, porteiros ou apontadores do jogo do bicho. Os mais afortunados conseguiam empregar-se no setor formal, coberto pelo salário mínimo e portanto pelo sistema da previdência social (SKIDMORE, 1988, p. 33).

Segundo Skidmore, os trabalhadores formais, assistidos pelo sistema da previdência social, formariam a base social da qual emergiria o movimento sindical urbano.

As vilas planejadas tornaram-se um importante espaço de sociabilidade, resistência e organização, possibilitando um conjunto de experiências que foram fundamentais para a formação de muitas das gerações que assumiriam importante papel nas lutas travadas no âmbito dos movimentos sociais em Campinas. Como se evidencia na fala de Durval de Carvalho, presidente da primeira chapa de oposição do sindicato dos metalúrgicos de Campinas, vencedora das eleições no ano de 1984:

Em 76 começamos a vir para a cidade, para estudar, trabalhar, terminar os estudos. Era migração forçada, sempre procurando fugir da situação de dificuldade econômica. E, então a fábrica era um desafio para quem nunca tinha visto uma empresa moderna; a Cobrasma era uma empresa moderna, uma grande fábrica. [...] o ritual da fábrica era uma coisa para mim... era uma coisa muito difícil, muito dura, pesada... E eu tinha uma sensibilidade, que aquilo era uma coisa desumana... que aquilo era uma fábrica de animalização dos seres humanos, e eu me sentia um daqueles também... me sentia subjugado, me sentia diminuído, humilhado... Não tinha voz... Eu tinha... dezoito anos... fazia supletivo, fui fazer SENAI... E daí, eu participava em comunidades de jovens e fui percebendo que, a miséria da qual eu fugia desde criança, de Minas Gerais, depois no Paraná, Paraná... Campinas, era uma miséria estrutural... Ai eu resolvi que ia lutar contra isso... (POSSAN, 1997, p. 57).

As vilas planejadas se distanciavam do centro urbano e eram destinadas à demanda de moradia dos trabalhadores, sobretudo de migrantes, sendo nelas iniciadas as primeiras experiências de organização nos bairros de Campinas, ao final dos anos de 1960, transformando o espaço dos bairros em local de articulação política, mais do que simples local de moradia.

Os grupos de quarteirão foram os primeiros núcleos de Comunidades Eclesiais de Base (CEB) de Campinas, a partir de onde os militantes de movimentos como a Ação Católica Operária (ACO) e a Juventude Operária Católica (JOC) organizaram no ano de 1973 a Pastoral Operária (PO). Articulando a classe trabalhadora em torno das questões referentes ao trabalho, a PO transformou-se em um dos principais instrumentos de reorganização da classe trabalhadora durante o regime militar (POSSAN, 1997, p. 59).

Segundo Saviani, o movimento católico buscava a formulação de “uma ideologia revolucionária inspirada no cristianismo”, o que teria se expressado através de movimentos como a Ação Popular (AP) em 1963, cuja perspectiva estava presente em grupos como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), organismos integrantes da Ação Católica que se lançaram em programas de educação popular, com destaque para a alfabetização de adultos. Com o regime militar, a AP partiu para luta armada, transformou-se em Ação Popular Marxista Leninista (APML), dizimando-se posteriormente (SAVIANI, 2007, p. 339).

Como destaca Cícero Palmeira da Silva, a PO assumiu um importante papel após o golpe de 1964, uma vez que os militantes dos movimentos que atuavam nos bairros onde se encontrava a classe trabalhadora foram perseguidos, sendo muitas casas invadidas pelos militares. A partir da PO, esses grupos se rearticularam, distanciando-se do assistencialismo inicialmente predominante nos primeiros anos da ação da Igreja católica nas vilas planejadas, que se aproximava das ações oficiais. Segundo Cícero: “Se você dá o pão, você é santo; se você começa a questionar como se consegue o pão... é considerado subversivo”.<sup>46</sup>

A centralidade da sociabilidade humana é entendida pela PO como estruturalmente ligada às questões do mundo trabalho: “[...] não pode ter vida fora do trabalho, nem trabalho sem vida”. A centralidade do trabalho se evidencia na fala deste militante:

A PO já nasce com esse intuito de ser uma ferramenta dos trabalhadores cristãos [...] O produto que o trabalhador produz é sangue coagulado do trabalhador. A energia que ele gasta para produzir um certo equipamento, um certo produto, ele não recebe em quantia, em espécie para repor aquela energia que ele perdeu. E a PO vem com essa missão de ajudar os trabalhadores a terem o discernimento, a conhecer as suas necessidades e também os seus direitos [...] A PO nunca quis fazer o que o sindicato faz [...] a missão da PO é ajudar o trabalhador na sua compreensão de fé, que ele tem de estar ligado ao mundo do trabalho e lutando pela vida [...] A PO vem para ajudar esses trabalhadores e trabalhadoras a se organizar enquanto classe, a terem o discernimento da luta de classes, o que está muito explícito na origem PO [...] A PO nasce para ajudar os trabalhadores a terem a compreensão de como tem que ser a vida do trabalhador. Não é só reconhecer os deveres, mas saber quais são os direitos que o trabalhador tem (Cícero Palmeira da Silva).

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida no dia 03 de agosto de 2010.

Esse posicionamento da PO diante da realidade social proporciona-lhe uma visão crítica, distante do assistencialismo conservador, caracterizado por uma prática social que oculta a necessidade de transformação da estrutura social.

Segundo Tangerino, até 1972, período em que começa a ser estruturada a PO: “[...] esse trabalho de organização das comunidades, além do aspecto propriamente religioso, tinha também um caráter assistencialista, de promoção humana”. Articulava-se com a Secretaria de Bem-Estar Social da Prefeitura aproximando-se do trabalho dos assistentes sociais (TANGERINO, 1998, p. 30).

As reivindicações populares no interior das Vilas Planejadas articularam bairros periféricos, favelas e loteamentos clandestinos, que buscavam a melhoria dos transportes, o abastecimento de leite tipo C, cujo preço era mais acessível aos moradores de baixa renda, contrastando com a grande quantidade de padarias nos bairros centrais. Essa articulação originou a chamada “Assembleia do Povo” (AsP), no ano de 1979. Esse movimento passou a levar suas reivindicações diretamente ao poder público municipal, realizando-se em frente à Prefeitura. Cerca de 6000 pessoas se reuniam ali se reuniam, caracterizando-se aos poucos como um movimento dos favelados na luta pela terra (TANGERINO, 1998, p. 37).

A metodologia da AsP chocava-se com a política da Promoção Social da prefeitura. Os moradores organizavam-se para reivindicar água, esgoto, luz etc. Com o passar do tempo a questão principal tornou-se a propriedade da terra, chocando-se com os interesses imobiliários dominantes na cidade. Ao perceber o que estava ocorrendo, a prefeitura procurou cooptar o movimento. Importante papel de resistência tiveram as CEB, que desde 1977, seguindo as orientações da Pastoral das Vilas Planejadas, passou a organizar as reivindicações populares, anteriormente realizadas de forma isolada (TANGERINO, 1998, p. 8-9).

No período anterior à organização da AsP, destacou-se o movimento de Sociedades Amigos de Bairro (SAB).<sup>47</sup>, que durante o período que se estendeu do “populismo” até

---

<sup>47</sup> O Caderno de Formação do CEDAP nº 4 *Lutas entre Organizações Populares*, produzido pela Prof. Maria da G. Gohn, apresenta as lutas e divergência entre as diferentes entidades populares, destacando-se o embate entre as SAB e as Associações Comunitárias, que faziam na verdade parte de um embate mais amplo em nível nacional, marcado pela disputa entre a CUT a CGT e a Força Sindical, e entre a CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores e a Central dos Movimentos Populares). As AC surgiram como contraponto local à influência das SAB junto à Prefeitura, uma vez que estas últimas centravam-se na figura de seus presidentes que se perpetuavam no poder e não mobilizavam a população para não desgastar os governantes. Dessa forma, as SAB, diferentemente das AC, procuravam apresentar reivindicações

1964, caracterizaram-se como currais eleitorais. Através das negociações entre as lideranças políticas e os moradores, barganhavam-se benefícios para os bairros em troca de votos (LOPES, 1997, p. 74).

Durante a ditadura militar, novos mecanismos de controle e repressão haviam sido criados, entre eles as Administrações Regionais (AR), organizadas em Campinas a partir de meados da década de 1970. As SAB passaram, então, a tratar as reivindicações como “problemas técnicos”, limitando-se a um caráter associativo, desenvolvendo atividades recreativas, cívicas, assistenciais e religiosas (LOPES, 1997, p. 74).

O período que vai do final de 1979 a março de 1980 foi marcado por uma crise política do executivo, acentuada pela atuação da AsP. Desgastado diante dos setores dominantes locais, o prefeito Chico Amaral afastou-se do cargo, assumindo o vice Magalhães Teixeira. Os bairros e favelas começaram a ser abordados isoladamente pelo prefeito em exercício, que se utilizou das AR e do Conselho de SAB (LOPES, 1997, p. 88).

Segundo Lopes, ocorreu o embate entre as SAB aliadas ao prefeito e as SAB independentes, marcadas pela atuação de agentes das CEB. Neste momento, a assessoria composta pelos intelectuais e por membros das CEB tentou revitalizar o movimento nos núcleos das favelas e se fortalecer contra a Secretaria de Promoção Social (LOPES, 1997, p. 89).

Um contraponto interno se estabeleceu neste período, uma vez que a revitalização passou a privilegiar problemas específicos dos favelados. Os agentes das CEB, por sua vez, defendiam nas reuniões da AsP a criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares (ANAMPOS)<sup>48</sup>, cuja função seria realizar a integração política mais geral entre as lutas sociais no âmbito das relações de reprodução social (LOPES, 1997, p. 93-4).

---

fragmentadas que não permitiam ao povo enxergar as soluções como conquista do povo, mas sim, dádivas dos políticos ).

<sup>48</sup> A criação da ANAMPOS foi formalizada em seu quarto encontro, realizado em junho de 1982, em Goiânia. Esse encontro que antecede a criação da CUT foi marcado pela defesa da tese de uma central dos movimentos populares como contraponto à defesa de uma central sindical. Segundo Souza: Partindo da compreensão de que as lutas cotidianas dos trabalhadores são o cenário da articulação entre os movimentos populares e sindicais, a ANAMPOS afirma como princípios básicos: incentivar a articulação entre as lutas do movimento sindical e as do movimento popular; avançar a partir das lutas concretas dos trabalhadores; manter fundos de greves e cursos de formação; afirmar a autonomia do movimento popular frente aos partidos políticos e lutar por uma sociedade dirigida pelos trabalhadores e voltada para as aspirações de justiça das classes populares (SOUZA, 2002, p. 140).

Para as CEBs, a AsP estava se restringindo a práticas reivindicativas de fácil cooptação. Desde 1979, o atendimento de muitas das reivindicações dos bairros de Campinas, devido à pressão das massivas assembleias da AsP, havia levado à sua desmobilização (LOPES, 1997, p. 95-7). Segundo a Comissão Arquidiocesana de Apoio aos Movimentos populares:

[...] As lutas estão sendo isoladas umas das outras. A Assembleia do Povo não está funcionando como devia. [...] Para ligar o movimento popular de Campinas com a luta de todos os trabalhadores é preciso unir o sindicato com a favela, com o movimento de Saúde, etc. [...] A nossa luta se junta com a de todos os trabalhadores, através da participação da Igreja nos movimentos, das Comunidades Eclesiais de base, das sociedades de amigos de bairros [...] A nossa luta se junta com a de todos os trabalhadores na questão de salários mais justos, que nos permitam pagar a água e a luz que trouxemos para o bairro (LOPES, 1997, p. 97).

Evidencia-se aquilo que Irmã Genô, militante da PO, destaca como um diferencial em relação à prática social do que viria a se conformar no “terceiro setor”<sup>49</sup>, o confronto com os valores da sociedade de mercado, inconciliáveis com a proposta de libertação, uma vez que dentro de sua lógica societal as propostas se esvaziam no cotidiano, não se criticando a estrutura social<sup>50</sup>.

Destacamos o contraponto entre a prática político-pedagógica das CEB e PO, da qual emergirá o CEDAP e ação estratégica e as ações que viriam a se configurar no “terceiro setor”, representado pelo FEAC. No Boletim da PO, O Gancho, nº 2, a matéria intitulada *Tempos Modernos* elucida os princípios da administração científica da produção na empresa Bosch:

A empresa Robert Bosch do Brasil Ltda., em Campinas (SP), utiliza uma “Tabela de Tempos Normais” para conseguir o máximo de eficiência possível no seu processo de trabalho. Com uma unidade de tempo (TMU) – uma hora dividida em 100 mil partes – determina-se todos os movimentos e o seu tempo “normal”, “cientificamente imposto” pelos técnicos que assessoram a diretoria de produção [...] Assim, por exemplo, para “inclinarmos, abaixarmos, ajoelharmos sobre um joelho” o operário dispõe de 29 TMU, ou seja 1 segundo; ou ainda, cada passo (com peso) deve ser executado em 17 TMU, ou seja, menos de um segundo [...] E assim todos os movimentos dos operários, desde sua entrada na fábrica são controlados

---

<sup>49</sup> Em entrevista realizada com Pe. Ferraro, foi-nos relatado um episódio do qual participara a PO em um dos bairros em que desenvolviam atividades de pastoral. Um dirigente da FEAC defendia uma proposta que divergia da centralidade metodológica da PO, baseada na luta por questões estruturais, referentes à falta de água, luz, esgoto etc. A FEAC queria desenvolver um projeto de escovação, desligando-se das questões reivindicadas pelos moradores, daí sua proposta ser rechaçada em reunião popular (Entrevista com Pe. Ferraro concedida no dia 03 de agosto, 2010).

<sup>50</sup> Entrevista concedida no dia 23/08/2010.

e medidos como se fossem engrenagem das máquinas. Quem não se enquadrar é considerado incapaz e desligado do emprego (R B).

Certamente, o tipo de ação político-pedagógica da PO não entraria na lista de projetos sociais financiados pela Fundação Bosch, grande parceira da FEAC.

A PO e as CEB também se destacaram no apoio ativo às greves do final dos anos de 1970, através da criação de um fundo de greve, uma ajuda material às famílias de trabalhadores demitidos devido a atividades sindicais ou de oposição sindical. No campo pedagógico, destacou-se a formação política junto aos grupos de base, instruídos sobre as leis trabalhistas, direitos dos trabalhadores, estrutura sindical, história do movimento operário. No início dos anos de 1980, a PO organizou uma chapa da oposição sindical metalúrgica que desde 1978 disputava as eleições sindicais. Em 1984, esse trabalho acabou resultando na vitória da Oposição Sindical, que se tornou direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região (TANGERINO, 1998, p. 38).

O início dos anos de 1980 foi marcado pela reação da Igreja tradicional, que procurou controlar a formação de base, acusando militantes de base como o Pe. Ferraro e Benedetti de ministrarem cursos marxistas. A Comissão de Vilas Planejadas foi acusada de exercer um papel de “coordenação pastoral paralela”. A partir do novo Código de Direito Canônico de 1983, as chamadas áreas experimentais pastorais começaram a ser enquadradas no modelo tradicional de paróquia (TANGERINO, 1998, p. 40).

Outro fator ainda influenciaria o papel da Igreja popular, somando-se ao avanço conservador, a reorganização político-partidária, deslocando os esforços dos militantes para a construção do Partido dos trabalhadores (PT), ampliando seu espaço de atuação para além do envolvimento com os movimentos populares e sindicais. Segundo Irmã Genô: “[...] Uma fragilidade que podemos apontar é que muitas lideranças ao se tornarem quadros do PT, ocupando cargos administrativos, não deram retorno à PO, o que contribuiu para o seu enfraquecimento”<sup>51</sup> (TANGERINO, 1998, p. 40).

---

<sup>51</sup> Segundo o CESAP, a ampliação dos espaços democráticos, a conquista dos sindicatos por lideranças dos trabalhadores e o surgimento de partidos políticos vinculados aos interesses populares, fizeram com que essas lideranças fossem atraídas por estes espaços, o que enfraqueceu o Movimento Popular. Conclui o CESAP que o MP não foi prejudicado pelos demais espaços, mas pela falta de lideranças suficientes para ocupar todos os espaços possíveis. Por outro lado, governos ditos de oposição adotaram táticas de cooptação através da oferta de emprego, desmobilizando o movimento e mantendo um caráter paternalista (1987, p. 4).

Articulando-se com a extinção da Comissão de Vilas, um novo modelo foi sendo instituído, o Planejamento Participativo, fundamentando na paroquialização das CEB, acabando com o caráter transformador das pastorais populares, substituindo o conflito por um consenso dissimulador dos conflitos.

Segundo Ronaldo Sant'Anna, a partir dos anos de 1980 ocorreu um refluxo da orientação da Igreja Católica que se voltava à participação e “compromisso com os pobres” através da atuação das CEB. Tanto o Vaticano, na figura de João Paulo II, quanto o CELAM (Conselho Episcopal Latino-Americano) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), passaram a orientar a Igreja Católica brasileira a um retorno à “espiritualidade”, privilegiando os temas individuais, desvencilhando-se das questões explicitamente políticas (2005, p. 256).

Já nos de 1960, um movimento interno ao catolicismo, originário dos Estados Unidos, penetrou no Brasil, através do Estado de São Paulo, sendo Campinas a primeira cidade a desenvolver suas atividades. A Renovação Carismática Católica (RCC) surgiu na América Latina como um contraponto à Teologia da Libertação<sup>52</sup>, expressão filosófica presente nos fundamentos das CEB e da PO, caracterizada pela exigência ética radical de transformação de uma sociedade desigual em uma sociedade fraterna e igualitária (TANGERINO, 1998, p. 47). Como veremos, por trás desse avanço conservador da Igreja católica estão importantes integrantes da FEAC.

Como atesta Sant'Anna: [...] “o catolicismo passou a investir maciçamente em um formato de religião o qual, a seu ver, enfatizando a espiritualidade e o indivíduo, seria capaz de fornecer à sociedade uma resolução mais dinâmica de suas reivindicações” (2005, p. 260).

A ação do Vaticano impunha-lhe a necessidade de um novo tipo de relação com os subalternos. A Igreja precisaria descobrir um formato de atuação política que mantivesse sua posição de prestígio junto aos excluídos e ao mesmo tempo apresentar um projeto de atuação que acabasse com os conflitos e contradições inerentes ao modelo societário capitalista, assegurando sua hegemonia através do consenso. Segundo Sant'Anna:

---

<sup>52</sup> Segundo Tangerino, “[...] a Teologia da Libertação representa para a Igreja popular não só uma reflexão que brota das condições históricas, econômicas e sociais das maiorias empobrecidas do nosso continente, mas sendo motivada pela fé e calcada em práticas religiosas diferenciadas, impulsiona novas práticas político-sociais [...]” (1998, p. 47).

Por intermédio da valorização da noção de “inclusão social” estimula-se vivamente a idéia/prática de que, muito mais importante do que a denúncia de um modelo comprometido com a exploração, a qual poderia ter um potencial de estímulo à contra-hegemonia, seria a constituição de ações voltadas para a conquista desses mesmos contingentes sociais. Assim, é maciçamente enfatizada, ideológica e, pois, politicamente, a idéia segundo a qual *todos* podem fazer parte da mesma sociedade, independentemente de sua posição, dado que podem efetivamente estar incluídos, quer seja por meio do pertencimento a associações voltadas para reivindicações setoriais e específicas, do atendimento a demandas que não violem os princípios definidores, na raiz, do projeto societário, ou, ainda, da valorização da idéia de que existe, por mais que os poucos e rebeldes críticos procurem negar, um interesse comum capaz de, estimulando o sentido de doação dos mais bem-posicionados na escala social, traduzir seus interesses em um mesmo caminho dos daqueles não tão bem-agraciados assim. Portanto, colocada em prática a idéia de que a “inclusão social” deve ser perseguida e construída, ter-se-ia a curiosa eliminação da possibilidade de real emancipação de determinadas classes sociais, posto que, mais do que sua existência ameaçadora, o que se observaria seria, isto sim, propostas e ações destinadas a abrigar dominantes e dominados, exploradores e explorados, patrões e empregados, homens e mulheres, brancos e negros, “normais” e “deficientes”, enfim, “incluídos” e não emancipados (2005, p. 262).

Através da RCC, a Igreja conseguiu atingir um público privilegiado sócio-economicamente, as camadas médias. Destacou-se a busca pela salvação individual, tendo por base um rígido controle moral, incentivando-se a participação política através de doações materiais e espirituais. Ao realizar a articulação com as camadas dominantes, procurava-se a formação de lideranças solidárias e fraternas, defensoras de suas comunidades, sob a égide da chamada “responsabilidade social”, importante instrumento para a contenção das ameaças à ordem.

Para concluirmos o capítulo, justificamos nossa opção por descrever o contexto político-econômico regional que marca a emergência de nosso objeto de pesquisa. Inicialmente abordamos as contradições sociais presentes na expansão industrial a partir dos anos de 1950, o que intitulamos “geografia da marginalidade”, base concreta sobre a qual as diferentes teses em disputa se assentaram.

O destaque atribuído à disputa hegemônica no seio da Igreja se revelará pertinente nos próximos capítulos, uma vez que os setores conservadores, vitoriosos na disputa hegemônica no seio da Igreja católica, mostraram sua força, articulando-se ao poder dominante, adquirindo as características de um verdadeiro partido político, cuja eficiência se assenta na aparente isenção de interesses que caracteriza o “terceiro setor”.

Passamos agora à descrição das duas organizações investigadas, cujos projetos estão compreendidos no que se convencionou chamar de “terceiro setor”. É a partir do contexto histórico descrito no capítulo anterior que emergirão estes dois distintos projetos. A história comparada da Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e o Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), evidencia a existência de distintos projetos de articulação da sociedade civil, partindo da mesma gênese histórica, porém expressando as contradições inerentes a um processo desordenado de expansão industrial articulado aos efeitos da crise estrutural do capitalismo que tenta manter-se hegemônico.

#### **4.2. A Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC)**

Segundo José Pedro Martins, no contexto conturbado dos anos de 1960: “[...] era cada vez mais urgente uma iniciativa destinada a reunir e coordenar os diversos trabalhos sociais já realizados em Campinas por grupos comunitários, Igrejas, instituições beneficentes e outros seguimentos” (2004, p. 71). Tais segmentos representariam uma “duplicação e desperdício de esforços”. Para o autor, a FEAC viria a cumprir um papel aglutinador, organizando e tornando mais “eficazes” suas iniciativas.

Esse caráter pragmático, destacado por Martins, acompanha a história da FEAC. A “eficiência” no desenvolvimento dos projetos desenvolvidos por suas filiadas, a capacitação para arrecadação de fundos para projetos e parcerias, assim como o repasse de recursos próprios, fazem desta federação uma espécie de “Banco do ‘terceiro setor’”,<sup>53</sup> prestando assessoria técnica e “credibilidade” a diferentes projetos. Atualmente, a FEAC tem se destacado na área da educação através do “Compromisso Todos pela educação”, sendo sua principal idealizadora.

Realizaremos a descrição de nosso objeto apresentando inicialmente sua gênese e consolidação, atuando no contexto do regime militar, emergindo no processo de redemocratização dos anos de 1980 como aparelho de hegemonia do capital na construção da “ação estratégica do terceiro setor”. Em seguida apresentaremos as implicações político-pedagógicas de seu projeto no contexto das reformas neoliberais em educação, destacando-se seu protagonismo no “Compromisso Todos pela Educação”.

---

<sup>53</sup> Esta expressão foi cunhada a partir do diálogo como o educador social Rone Costa, com quem iniciamos os primeiros diálogos de nossa pesquisa de campo.

## A FEAC e sua gênese no contexto da ditadura civil-militar

O primeiro passo em direção à criação da FEAC foi realizado em 16 de outubro de 1958 com a criação da Fundação Odila e Lafayette Álvaro. O casal era filho de cafeicultores da cidade de Campinas. Lafayette era proprietário de grande extensão de terras que originalmente pertenceram ao Engenho do Mato Dentro, que havia se destacado na produção de café no século XIX. Lafayette Álvaro foi prefeito de Campinas no início dos anos de 1940, nomeado à época do Estado Novo, período em que as eleições haviam sido suspensas (MARTINS, 2004, p. 70).

Martins destaca a importância da articulação de Eduardo de Barros Pimentel e Darcy Paz de Pádua, professor da Faculdade de Serviço Social e integrante do Lions Club.<sup>54</sup> Pimentel era diretor da Bendix do Brasil e da Federação das Industriais do Estado de São Paulo (FIESP) e ao mudar-se para Campinas no final da década de 1950, tornou-se presidente da Comissão de Serviços à Comunidade do Rotary Club de Campinas-Norte.

Em São Paulo, Pimentel dedicou-se ao fortalecimento da Federação de Obras Sociais (FOS), tornando-se um dos principais dirigentes das organizações vinculadas ao Rotary Club (FEAC, 2005, p. 21).

Pimentel articulou-se a núcleos rotarianos de cidades de diversos países para conhecer projetos sociais e alternativas de trabalho comunitário. Fundamentou-se em dois modelos de promoção social praticados nos Estados Unidos: O *United Fund* (Fundo Unido) e o *Community Guest* (Comunidade Convidada). Martins assim descreve a metodologia do modelo comunitário norte americano:

Por meio do Fundo Unido, os moradores de determinada cidade dos Estados Unidos contribuam anualmente com recursos destinados aos trabalhos de assistência social. Reunidos nesse fundo, os recursos eram repassados às entidades com projetos habilitados a receber verbas. O sistema possibilitava a destinação de recursos para projetos prioritários, evitando o desperdício e a duplicação de esforços [...] Já a Comunidade Convidada era, essencialmente, uma reunião de profissionais e lideranças comunitárias na busca de orientação para um trabalho mais eficiente das entidades assistenciais (2004, p. 72).

---

<sup>54</sup> O *Lions Clubs International* é uma associação fundada nos EUA, por Melvin Jones. Atualmente conta com a participação de 1,35 milhão de sócios, presentes em vários países do mundo (<http://www.lionsclubs.org/PO/about-lions/index.php> - Acesso em: 7 nov, 2010).

A proposta desse modelo consiste na “ação eficiente”, orientada por um núcleo experimentado em trabalhos comunitários que possibilitaria a otimização dos esforços e a captação de recursos.

Segundo Martins, o surto industrial das décadas anteriores foi determinante para a fundação da FEAC nos anos de 1960, destacando-se na região a presença de grandes empresas “multinacionais”: “Mais do que recursos financeiros, as empresas de matriz estrangeira chegaram a Campinas e região com uma nova mentalidade em termos de ação social [...]” (2005, p. 19).

Para Darcy Paz de Pádua, a “responsabilidade social corporativa”, conceito atualmente utilizado como referência a ações voluntárias de empresas, foi um importante elemento para a formação do Fundo Unido que alavancou inicialmente a FEAC, destacando-se a participação de empresas como a Clark, Bendix, e Singer, além do Curtume Cantúcio.<sup>55</sup> A articulação do meio empresarial se evidenciou na formação da primeira diretoria definitiva da FEAC, eleita após o período de transição. A Presidência coube a Pimentel, enquanto a 1ª vice presidência foi ocupada por Darcy de Pádua e a 2ª vice presidência ficaria a cargo de Jorge de La Torre, diretor gerente geral da Equipamentos Clark S/A. O comerciante Mario Cândido Pedroso ficou com o cargo de 1º secretário, Antonio Orlando, sócio gerente da Indústria Vedatex Ltda. tornou-se o 2º secretário e Gilberto Prado sócio gerente de Prado Porto & Cia Ltda. ocupou o cargo de 2º tesoureiro (MARTINS, 2005, p. 37).

A estratégia de um “fundo único” para todas as entidades sociais era uma iniciativa pioneira à época. A FEAC destinaria às entidades que a ela se filiassem 20% a mais do que elas arrecadavam normalmente antes da filiação. A forma de arrecadação é apresentada por Pimentel:

A Federação procurará arrecadar de cada indústria, de cada comerciante ou de cada indivíduo o máximo que as suas respectivas condições permitem, desobrigando-os, através de propaganda junto à opinião pública, de qualquer outra contribuição para qualquer outra entidade assistencial, uma vez que eles já contribuam com o máximo de suas capacidades para a Federação, como se supõe. Além disso, será fornecido diploma para se fixar no quadro, dizendo que a

---

<sup>55</sup> Correio Popular: História de independência e visão comunitária, Campinas, 18 de abril de 2004. (CMUHE047013). Dados do jornal destacam o crescimento da captação de recursos financeiros, de 2.000 contribuintes individuais em 1965, o número se elevou para 14.000 em 1968 e 20.000 em 1970. Essa modalidade predominaria até os anos de 1980, quando o Shopping Center Iguatemi se tornou o grande “parceiro financeiro e institucional” da FEAC.

indústria contribui para a Federação, ficando por isso dispensada de qualquer auxílio nesse setor. Será fornecido aos contribuintes, indústria, comércio ou indivíduo, impresso apropriado para que qualquer entidade ou pessoa que vá pedir auxílio nessas fontes seja encaminhada, através desse impresso, à federação, para que esta faça então as pesquisas e estudos para eventualmente dar auxílio que a solicitante possa merecer (MARTINS, 2005, p. 40).

A estratégia consistiu em apresentar às empresas as vantagens de sua associação, o que no caso das empresas estrangeiras resultou na tradução dos estatutos da FEAC para o inglês. Pimentel destaca os quatro principais benefícios da estruturação da Federação das Entidades Assistenciais (MARTINS, 2005, p. 40 – grifos do autor):

1. Incremento da arrecadação de recursos, decorrente da organização de um fundo único e da aglutinação das entidades. *Aqueles que já contribuíaam poderão fazê-lo mais. Os que não contribuíaam por falta de oportunidade passaram a fazê-lo e os que tinham oportunidade de escapar a contribuições terão maior dificuldade em continuar escapando. Teremos, conseqüentemente, um volume muito maior de arrecadações e cada contribuinte terá a satisfação de estar cumprindo o seu dever de solidariedade humana e terá a certeza de que o seu concidadão também estará fazendo o mesmo com a sua mesma intensidade, guardadas as devidas proporções;* 2. *Passará a haver interesse real a normal obtenção de fundos por contribuições mensais. Será fácil se ter um trabalho de arrecadação bom, por ser bem remunerado, e custará este trabalho muito pouco percentualmente. Quantas vezes uma entidade jurídica contribui pouco ou deixa de contribuir para entidade de méritos reais, porque não a conhece bem. Quantas vezes uma entidade jurídica ou individuo contribui para uma entidade fantasma ou entidade menos correta, ou para uma entidade mal administrada, também porque não a conhece bem;* 3. Tais riscos, obviamente, na visão dos idealizadores, seriam atenuados com a criação de uma Federação de Entidades e a constituição de um fundo único, com critérios rígidos de distribuição dos recursos: *nenhuma dessas duas hipóteses ocorrerá mais, porque os departamentos jurídicos, econômicos e de assistência social farão os levantamentos e a fiscalização necessários que propiciarão o auxílio real e suficiente para a entidade que o merecer e recusará auxílios aos desonestos e aos ineficientes, estes últimos, senão quiserem receber junto com o auxílio financeiro o auxílio de ordem administrativa e funcional;* 4. A criação de uma Federação de Entidades e de um fundo único consolidariam amplo movimento comunitário, evoluindo-se da tradicional dependência do Estado, que historicamente marcou a ação social no Brasil: *A assistência social, muitos dizem, é função do Estado, mas num país com as nossas características, onde a falta de capital, de recursos se faz sentir em todos os setores, vemos desde logo que não podemos cruzar os braços e pensar que isto exige a nossa responsabilidade de cidadãos para com a nossa comunidade. Mas se o Estado se dispuser, sozinho, a suprir todos as necessidades da assistência social, verificaremos que terá ele de lançar mão de impostos e taxas que irão recair em nós mesmos, como agravante de que a máquina burocrática, que será então necessária, absorverá uma parcela ponderável desses recursos. Cabe a nós esse dever social e é a maneira mais eficiente e mais barata de cumprirmos com esse dever.*

As primeiras experiências desenvolvidas nortearam as reuniões promovidas por Pimentel, articulando representantes de vários segmentos da sociedade. Os encontros eram realizados na Associação Comercial de Campinas (ACIC). Destacou-se neste período o Conselho das Entidades de Campinas, do qual participavam dirigentes dos três Rotary Clubs<sup>56</sup>, dois Lions Clubs, delegacia do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), ACIC, Clube dos Engenheiros e entidades de agrônomos etc., totalizando 23 instituições, tornando-se o fórum de articulação que levaria à criação da FEAC<sup>57</sup>.

Foi criado um Grupo de Trabalho do Conselho das Entidades, que teve como uma de suas tarefas a realização do levantamento das entidades ligadas ao trabalho social em Campinas. Constatou-se que havia à época 107 instituições sociais, sendo que 58 delas eram subvencionadas pelo município. A primeira reunião pública para a criação da FEAC foi realizada em 20 de janeiro de 1964, na sede da ACIC, sendo apresentados os objetivos gerias que a norteariam: integrar o trabalho social, articular e centralizar a arrecadação de fundos para as entidades e proporcionar-lhes orientação técnica e jurídica.

Pimentel foi então procurado por Lafayette Álvaro, que lhe propôs realizar a junção da Fundação Odila e Lafayette Álvaro<sup>58</sup>. A única exigência seria de que fossem mantidos, mesmo que temporariamente, na direção do Conselho provisório da Federação, membros da direção de sua Fundação. As instalações da Federação foram recebidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>59</sup>, presidida regionalmente por Pimentel. Martins destaca que: “Curiosamente, a partir de 3 de agosto de 1964, a FEAC passou a ocupar o espaço nobre da sede da LBA [...] enquanto a instituição hospedeira foi transferida para o porão” (MARTINS, 2004, p. 74).

---

<sup>56</sup> O primeiro Rotary Club foi fundado na cidade de Chicago, EUA, em 1905 pelo advogado Paul Percy Harris e mais três homens de negócios, Gustav Loehr - engenheiro de minas, Hiran Shorey - alfaiate, Silvester Schiele - comerciante de carvão. A Associação Nacional de Rotary Clubs (*National Association of Rotary Clubs*) foi fundada em 1910 e em 1912 seu nome mudou para *Rotary International* em função da admissão do primeiro Rotary Club fora dos Estados Unidos, em Winnipeg, Canadá ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary\\_International](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary_International) - Acesso em: 19 nov. 2010).

<sup>57</sup> Durante os debates preliminares a federação foi chamada de Federação de Assistência Social, sendo também cogitados os nomes Associação de Entidades Assistenciais (AEAS), ou ainda, União das Entidades Assistenciais

<sup>58</sup> Apesar do patrimônio já constituído, a fundação apenas funcionaria após a morte do casal (MARTINS, 2004, p. 73).

<sup>59</sup> A LBA foi em 1942 por Darcy Vargas, esposa do então presidente Getúlio Vargas. Inicialmente seu objetivo era ajudar as famílias de soldados enviados à Segunda Grande Guerra Mundial. Com o final da guerra houve a ampliação de sua assistência a famílias carentes em geral. Após denúncias de desvio de verbas durante o governo Collor, a LBA foi extinta no primeiro dia do governo de Fernando Henrique Cardoso ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o\\_Brasileira\\_de\\_Assist%C3%A2ncia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%A2ncia), Acesso em: 15 ago. 2011).

Em 1966, ano da “profissionalização” de seus quadros, a FEAC marcou sua projeção internacional, destacando-se no encontro de assistência social realizado pela UNESCO, na Argentina, no mês de fevereiro, participando efetivamente do Serviço Social Voluntário Internacional. Em abril deste mesmo ano, foi realizada pela Federação a 1ª Semana do Voluntariado em Campinas, ocorrida entre os dias 25 e 29, com a participação de 176 pessoas. Dessa iniciativa nasceria o Centro de Treinamento do Voluntariado (CETREVO).

No momento do surgimento da FEAC não havia uma Secretaria de Promoção Social tanto no governo estadual quanto no governo municipal. As ações eram vinculadas de modo pulverizado às Secretarias da Justiça, da Saúde e da Agricultura. A mobilização em torno da FEAC impulsionaria a criação da Secretaria de Estado da Promoção Social em nível Estadual, e a Secretaria de Governo e Assistência Social, no município de Campinas (MARTINS, 2005, p. 49).

Dentre os diferentes projetos articulados pela FEAC, destacam-se as iniciativas do padre Haroldo Rahn, jesuíta norte americano que havia desenvolvido, entre os anos de 1952 e 1964, projetos com jovens marginalizados da região texana de El Paso, através do *Our Lady's Youth Center*. O Pe. Haroldo havia chegado a Campinas em 1964, contando com a colaboração de outro padre jesuíta norte americano, Padre Eduardo Dougherty, que havia chegado ao Brasil um ano depois. No ano de 1965, fundou em Campinas o Centro Presidente Kennedy, localizado no Bairro São Bernardo, desenvolvendo entre outros projetos cursos profissionalizantes para jovens de baixa renda (MARTINS, 2004, p. 77; 2005, p. 74).

Pe. Haroldo também desenvolveu neste mesmo ano um projeto de Treinamento de Lideranças Cristãs (TLC). O projeto que ganhou notoriedade no universo católico brasileiro atingindo a participação de 4 mil pessoas e expandindo-se regionalmente para Estados como Paraná, Minas Gerais e Bahia.

Ao final de 1965, Pe. Haroldo apresentou uma proposta à FEAC que consistia na utilização de uma área da Fazenda Vila Brandina para a realização de cursos, encontros e atividades de capacitação, destacando-se as atividades religiosas que dariam origem à Renovação Carismática Católica do Brasil, à Associação do Senhor Jesus e Canção Nova, entre outros projetos (MARTINS, 2005, p. 77).

Como destacamos anteriormente, a RCC surgiu como um contraponto à Teologia da Libertação, enfatizando a espiritualidade e a individualidade em detrimento das transformações políticas coletivas. Também a “Democracia Cristã” se apresentava como suposta alternativa ao marxismo e ao individualismo/materialista capitalista, sendo considerada uma “Terceira Via”, ganhando destaque entre seus principais ideólogos o filósofo francês Jacques Maritain (MARTINS, 2005, p. 21).

### **De Tocqueville a Maritain – os fundamentos do “novo” associativismo**

Maritain nasceu na França, no ano de 1882. Estudou filosofia na Sorbone, passando a atuar junto à *Action Française*, movimento nacionalista e monarquista da direita tradicionalista católica, liderada pelo poeta e jornalista Charles Maurras. A Igreja francesa, apoiada pelo Vaticano, optou por romper suas alianças com a antiga sociedade monarquista. Em 1926, Pio XI condenou o movimento, o que levou Maritain a adotar uma postura mais “democrática”, rompendo com o grupo de Maurras. Entre os anos de 1945-1948, tornou-se embaixador francês no Vaticano, destacando-se também como representante da França na UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)<sup>60</sup>.

Em 1951, Maritain escreveu sua obra *O homem e o Estado*, em um contexto marcado pela emergência do nazismo e do fascismo na Europa e os desdobramentos internacionais da Revolução Russa, culminando com a Segunda Guerra Mundial. A partir dessa experiência, o autor caracterizará essas formas de governo como expressões do que ele chamou de “Estado Totalitário”, forma de “desenraizamento da nação de sua ordem natural”:

Desenraizada de sua ordem essencial, perdeu, portanto, a Nação seus limites próprios no curso de um desenvolvimento antinatural e tornou-se uma divindade terrena cujo egocentrismo é sagrado, servindo-se do poder político para subverter toda ordem estável entre os povos. Quando se identifica com a Nação, ou mesmo com a Raça, e quando a febre dos instintos telúricos invade seu próprio sangue, o Estado vê exarcerbar-se-lhe a vontade de poder, pretendendo impor pela coação legal o suposto tipo e gênio da Nação. Transforma-se assim em um Estado cultural, ideológico, cesáreo-papista e totalitário. Ao mesmo tempo, esse Estado Totalitário vem a degenerar, ao poder o sentido da ordem objetiva, da justiça e da lei, derivando para o que é peculiar às realizações das comunidades tribais ou feudais. Os laços universais e objetivos da lei e a relação específica entre a pessoa individual e o corpo político são assim substituídos por laços pessoais derivados

---

<sup>60</sup> Ver: [www.maritain.com.br](http://www.maritain.com.br); [www.revistacontemporaneos.com.br](http://www.revistacontemporaneos.com.br) (Acesso em: 27 de ago. 2011).

do sangue, ou de um compromisso particular de homem para o homem, ou do homem para o clã, o partido ou o chefe (1966, p. 15).

Para Maritain, parte do equívoco que causou a emergência de “Estados Totalitários” está na incompreensão do conceito de “Nação”, conceito que deve ser superado pela “sociedade política” ou “corpo político”:

Como toda e qualquer outra comunidade, a Nação é “acéfala”: possui elites e centros de influência, mas não uma cabeça ou autoridade dirigente; possui estruturas, mas não uma forma racional ou uma organização jurídica, possui paixões e sonhos, mas não um bem comum; possui uma solidariedade entre seus membros, fidelidade, honra, mas não uma amizade cívica; possui modos de ser e costumes, mas não normas formais ou uma ordem própria. A Nação não apela para a liberdade e a responsabilidade da consciência pessoal, limita-se a infundir em pessoas humanas uma segunda natureza. É um padrão geral no domínio da vida privada, mas ignora qualquer princípio de ordem pública. Eis o motivo pelo qual, na realidade, o grupo nacional não se pode transformar por si mesmo em uma sociedade política (1996, p. 14).

Nos Estados “Totalitários” os laços entre a “pessoa individual” e o “corpo político” não se concretizaram em uma *Sociedade Política*, permanecendo no âmbito da *Comunidade Nacional*. Trata-se de apresentar-se como forma lógica que substitui à vida social confusa, na qual as funções políticas e as atividades comunitárias em princípio se interpenetram.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Maritain deslocou-se para os EUA, pois sua esposa Raissa e a cunhada Vera eram judias. Tornou-se representante da França junto à Santa Sé, entre os anos de 1944-1947, destacando-se também sua participação na UNESCO, chegando a presidir no ano de 1947 a sua Conferência Geral. Maritain caracteriza os EUA como uma “Nação Multinacional”, segundo o autor:

A Nação não se torna um Estado. É o Estado que provoca o nascimento da Nação. Essa a razão porque uma *Federação de Estados* multinacional, como os Estados Unidos, é ao mesmo tempo uma *Nação* multinacional. Um autêntico princípio das nacionalidades poderia ser formulado da seguinte maneira: o corpo político deveria desenvolver, não só seu próprio dinamismo moral, mas também respeito pelas liberdades humanas, a tal ponto que as comunidades nacionais, que estão contidas em seu seio, veriam, ao mesmo tempo, os seus direitos naturais plenamente reconhecidos e tenderiam espontaneamente a fundir-se em uma só Comunidade Nacional de mais alta categoria e de maior complexidade (1966, p. 16).

O *Corpo Político* ou a *Sociedade Política* constitui-se no “todo”, do qual o *Estado* é a parte principal. A Justiça e a Amizade seriam elementos fundamentais desse corpo, aproximando-o de uma verdadeira “comunhão humana”, livremente realizada. Existe uma

funcionalidade e organicidade social na qual o “homem todo” se constitui numa parte do “todo” que é a “*Sociedade Política*”, resultando numa força vital “biológica”. Maritain chega a afirmar que:

Nada é mais importante, na ordem da causalidade material, para a vida e a preservação do corpo político do que a energia acumulada e a continuidade histórica dessa comunidade nacional, que ele próprio trouxe à existência. Isto significa principalmente uma herança de estruturas aceitas e indiscutíveis, de costumes estabelecidos e sentimentos comuns profundamente arraigados, que trazem para a vida social qualquer coisa dos elementos físicos determinados da natureza e da força vital inconsciente, própria de organismos vegetais. Além disso, é a experiência comum, herdada, e bem assim os instintos morais e intelectuais que constituem uma espécie de sabedoria prática empírica, muito mais profunda e densa, e muito mais próxima do dinamismo complexo e oculto da vida humana, do que qualquer construção artificial da razão (1966, p. 18).

Podemos enxergar nas teses de Maritain uma sólida ramificação de comunidades hierarquicamente estabelecidas, que integram o “corpo político” sem se limitarem ao Estado, apesar de terem neste a “autoridade suprema”:

Mas o corpo político também contém, em sua unidade superior, as unidades domésticas, isto é, as famílias, cujos direitos e liberdades essenciais lhe procedem, bem como um grande número de outras sociedades particulares que procedem da livre iniciativa dos cidadãos e deveriam ser tão autônomas quanto possível. Eis porque o elemento “pluralístico” é inerente a toda sociedade verdadeiramente política. A vida familiar, econômica e cultural, educativa e religiosa, tem tanta importância para a própria existência e prosperidade do corpo político como a própria vida política [...] Visto como, na sociedade política, a autoridade vem de baixo, através do povo, é lógico que todo dinamismo da autoridade no corpo político deve ser constituído por autoridades particulares e parciais, sobrepondo-se umas às outras, até chegar à autoridade suprema do Estado (1966, p. 18-9).

A “boa vida humana da multidão” seria o elemento comum ao “todo” e as “partes”, sendo que a “integração sociológica” corresponderia ao bem comum, cívico e moral, aperfeiçoando a vida e a liberdade de cada pessoa.

Para Maritain a maior preocupação das sociedades democráticas é defender-se das ameaças de “expansão totalitária do mundo”. Para tanto, é necessário desenvolver a justiça social e melhorar a organização econômica do mundo, o que pode “inevitavelmente” levar à necessidade de que demasiadas funções da vida social sejam dirigidas pelo Estado, de “cima para baixo”. Esse é um risco que se deve correr até que a noção de Estado não tenha sido reformulada em conformidade com os “verdadeiros e autênticos princípios democráticos”: “[...] e enquanto o corpo político não tiver renovado suas próprias estruturas

e a sua consciência, de maneira que o povo se prepare de modo mais efetivo para o exercício da liberdade e o Estado venha a ser um real instrumento para o bem comum de todos” (1966, p. 25).

Devemos nos recordar de que as teses de Maritain, presentes em *O homem e o Estado* (1966), foram defendidas pouco mais de uma década antes das sangrentas ditaduras militares que assolaram a América Latina. Aliás, como observa Gentili, Hayek, outro liberal, legitimou as ditaduras latino-americanas afirmando que a suspensão da democracia transforma-se em um requisito essencial para o restabelecimento da ordem quando o direito à propriedade privada for questionado. Nestes momentos, cabe a um determinado grupo assumir a responsabilidade histórica de “velar pelo bom funcionamento da ordem” (HAYEK apud GENTILI, 1998, p. 58).

No campo econômico as teses de “integração social” de Maritain são bastante persuasivas. Para este autor a palavra “socialização”, se corretamente compreendida, deveria ter conotações personalistas e pluralistas. Vejamos a aplicação dessa tese a uma empresa:

[...] a associação numa determinada empresa se estende não apenas ao capital investido, mas também aos operários e aos patrões, de modo a tornar todas as pessoas e os vários grupos, nela implicados, de certa forma participantes da co-propriedade e da co-administração. Este processo não é um ataque contra a propriedade privada, mas sim uma ampliação da mesma. Depende da procura da iniciativa livre para novas modalidades e ajustamentos econômicos, que serão um dia sancionados por lei na medida do seu êxito prático (MARITAIN, 1966, p. 28).

Segundo a argumentação de Maritain, o processo de associação deriva do desenvolvimento natural do sistema de livre concorrência, expressando o fato de que a “consciência comum” se convenceu da função social da propriedade privada e da necessidade de dar formas orgânicas e institucionais à “lei de uso comum”.

Ao Estado caberia iniciar e apoiar projetos dirigidos não por ele, nem pelo centro administrativo do país, mas pela localidade de atuação das empresas privadas coordenadas umas às outras e pelas várias *comunidades* do próprio povo interessado, sob a “superintendência de administradores independentes e responsáveis”.

Dessa forma, o Estado realizaria a descentralização e “desestatização” da vida social, concretizando um novo regime personalista e pluralista. Maritain assim vislumbra a concretização desse processo:

O último passo seria dado, em tal novo regime, quando o estímulo pelo Estado já não fosse mais necessário e quando as formas orgânicas da atividade social e econômica, mesmo as mais amplas e mais compreensivas, partissem da base, isto é, da livre iniciativa e da mútua tensão entre os grupos particulares, as comunidades de trabalho as cooperativas, as uniões, as associações, os corpos federados de produtores e consumidores, dispostos em ordem hierárquica e institucionalmente reconhecidos. Realizar-se-ia então uma estrutura definidamente personalista e pluralista da vida social, na qual se desenvolveriam novos tipos sociais de propriedades e de empresa privada. O Estado deixaria assim aos múltiplos órgãos do corpo social a iniciativa e administração autônoma de todas as atividades que por natureza lhes pertencem. Sua única prerrogativa a esse respeito, seria a sua autêntica prerrogativa de árbitro e superintendente máximo, regulando essas atividades espontâneas e autônomas sob o ponto de vista superior do bem comum (1966, p. 29-30).

Essa seria a forma de um “corpo político pluralisticamente organizado”, órgão superior das livres realizações de instituições nascidas da “liberdade” - baseadas nas “leis naturais” da concorrência -, correspondendo a estruturas básicas de uma sociedade “integralmente justa”.

A partir da sentença de Abraham Lincoln: “governo do povo, pelo povo, para o povo”, Maritain nos apresenta uma definição de “povo” que se identifica à “multidão” de pessoas humanas, reunidas pelo império de “leis justas”, mútua amizade, bem comum, que constituem a “sociedade política” ou “corpo político”. Para Maritain: “[...] o conceito de povo é o conceito mais alto e mais nobre entre os conceitos que estamos analisando. O povo constitui a própria substância – a substância viva e livre – do corpo político” (1966, p. 32).

O “povo” está acima do Estado, que “existe para o povo” que, por sua vez, necessita do Estado para cuidar do todo, defendendo e protegendo o “povo” contra o egoísmo e o particularismo de grupos e classes sociais privilegiadas. Mas como realizar a integração e a sedimentação social dessa “multidão humana” “ética e moralmente” articulada em torno do “bem comum”?

A democracia burguesa seria a única forma de se alcançar uma “racionalização moral” da política, a única “racionalização autêntica” – de tipo moral – da vida política. Esse fundamento, no entanto, revela apenas a introdução de uma sofisticada forma de

integração social, baseada na “participação ativa” do “povo”, única forma de contenção das “vontades individuais”. É em Alexis de Tocqueville<sup>61</sup> que Maritain irá se fundamentar:

“Não devemos esquecer”, dizia Tocqueville, “que é particularmente perigoso escravizar os homens nos menores detalhes da vida. De mim me inclino a crer que a liberdade é menos necessária nas grandes coisas do que nas pequenas, se for possível estar seguro de umas sem possuir as outras. A sujeição nos negócios de pequena monta aparece cada dia e é sentida, indiscriminadamente, por toda a comunidade. Não leva os homens à resistência, mas se atravessa em seu caminho a cada esquina, até que os força a renunciar ao exercício de sua vontade [...] (1966, p. 70-1).

A partir desse pressuposto tocquevilliano, Maritain nos apresenta duas conclusões:

[...] segundo o princípio pluralístico, tudo aquilo que, no corpo político, puder ser feito por órgãos particulares ou sociedades de grau inferior ao Estado e nascidas da livre iniciativa do povo, *deveria* ser realizado por esses órgãos ou sociedades particulares [...] a energia vital deveria indefinidamente proceder do povo, dentro do corpo político [...] Significa isso que, na base de tudo, em um nível muito mais profundo que o dos partidos políticos, o interesse e a iniciativa do povo em assuntos cívicos deverão começar por um despertar da consciência comum nas menores comunidades locais e aí permanecer constantemente em ação (1966, p. 71-2).

Tais ações corresponderiam ao que Maritain chama de “meios de edificação orgânica”, “correntes de alta potência e virtualidade poderosa” para a manutenção do “corpo político”.

A contenção dos riscos de instabilidade social se daria através da integração dos indivíduos ao “conformismo ativo”<sup>62</sup> das comunidades, fundamentado em saídas corporativas que não universalizam as conquistas sociais, não afetando as estruturas do sistema de reprodução do capital. A suposta saída ética e moral que caracteriza o “bem comum”, presente na “multidão”, justificando a centralidade das iniciativas privadas, revela-se um sofisticado instrumento de integração e sedimentação social, instrumentalizando as iniciativas transformadoras dos subalternos.

Concluimos que a prática da FEAC se identifica com os pressupostos apresentados. A Federação se apresenta como “administrador independente e responsável” para atuar

---

<sup>61</sup> Alexis de Tocqueville via a democracia como um mal inevitável já que a busca pela igualdade poderia acabar com a liberdade. O associativismo seria a saída, levando os indivíduos a inserirem-se de forma ativa, suprimindo as iniciativas individuais que pudessem fugir ao controle social e levar ao “despotismo”. O modelo ideal de democracia seria a dos EUA (MONTAÑO, 2007; NEVES, 2005; GROppo&MARTINS, 2010). Mais adiante analisaremos a pertinência desse autor para a análise do “terceiro setor”.

<sup>62</sup> Este conceito gramsciano desenvolvido no item 1.2. do Cap. 1, no qual destacamos as contribuições de Gramsci para o entendimento da ação estratégica do “terceiro setor”.

junto aos diferentes projetos comunitários. Torna-se “credora” das iniciativas, estimulando a “descentralização administrativa” e a diminuição das responsabilidades do Estado no que se refere à questão social, o que significa otimizar a participação empresarial de forma a desonerar as empresas de encargos e impostos para a manutenção dos serviços públicos, como se evidencia na fala de um dos seus principais ideólogos ao justificar a estratégia do “fundo único”:

[...] Quantas vezes uma entidade jurídica contribui pouco ou deixa de contribuir para entidade de méritos reais, porque não a conhece bem. Quantas vezes uma entidade jurídica ou indivíduo contribui para uma entidade fantasma ou entidade menos correta, ou para uma entidade mal administrada, também porque não a conhece bem [...] Tais riscos, obviamente, na visão dos idealizadores, seriam atenuados com a criação de uma Federação de Entidades e a constituição de um fundo único, com critérios rígidos de distribuição dos recursos: nenhuma dessas duas hipóteses ocorrerá mais, porque os departamentos jurídicos, econômicos e de assistência social farão os levantamentos e a fiscalização necessários que propiciarão o auxílio real e suficiente para a entidade que o merecer e recusará auxílios aos desonestos e aos ineficientes, estes últimos, senão quiserem receber junto com o auxílio financeiro o auxílio de ordem administrativa e funcional [...] A criação de uma Federação de Entidades e de um fundo único consolidariam amplo movimento comunitário, evoluindo-se da tradicional dependência do Estado, que historicamente marcou a ação social no Brasil: A assistência social, muitos dizem, é função do Estado, mas num país com as nossas características, onde a falta de capital, de recursos se faz sentir em todos os setores, vemos desde logo que não podemos cruzar os braços e pensar que isto exige a nossa responsabilidade de cidadãos para com a nossa comunidade. Mas se o Estado se dispuser, sozinho, a suprir todos as necessidades da assistência social, verificaremos que terá ele de lançar mão de impostos e taxas que irão recair em nós mesmos, como agravante de que a máquina burocrática, que será então necessária, absorverá uma parcela ponderável desses recursos. Cabe a nós esse dever social e é a maneira mais eficiente e mais barata de cumprirmos com esse dever (MARTINS, 2005, p. 40).

Vemos que a estratégia da FEAC, fundamentada no modelo norte-americano de integração social não se alterou no decorrer de mais de quarenta anos de atuação na RMC. Durante o regime militar, destacou-se como importante instrumento de manutenção da “estabilidade social”, atuando nas fissuras causadas pelo processo contraditório do crescimento urbano industrial.

A partir do processo de “redemocratização”, a atuação da Federação continuou fundamentada nos pressupostos que nortearam sua fundação, avançando, até os dias atuais, no processo de desconstrução do Estado, no que se refere aos serviços públicos, transferindo às “comunidades” responsabilidades que antes eram tratadas como “direitos”

dos indivíduos e responsabilidade do Estado, tornando-se funcional ao processo de Reforma neoliberal.

### **Repressão à mendicância e consolidação da FEAC**

O ano de 1965 foi marcado pela consolidação da FEAC e sua projeção na cidade de Campinas. Uma importante frente de atuação articulada já nos primeiros meses de constituição da FEAC foi o Movimento Universitário de Desfavelamento (MUD),<sup>63</sup> criado a partir da discussão sobre a formação das primeiras favelas de Campinas (MARTINS, 2005, p. 48). Com a continuidade da reforma urbana, a Federação ganhou expressão através da Campanha de Repressão à Mendicância (MARTINS, 2005, p. 52).

Destaca-se a “complexa” aliança em torno da “Campanha de Repressão à Mendicância”, liderada pela FEAC em plena ditadura militar. A Federação conseguiu a adesão de dirigentes e funcionários da COHAB. Foram disponibilizadas 20 casas no loteamento Vila Rica, transformadas em abrigo temporário às famílias. O SESI disponibilizou uma assistente social, que passou a exercer a secretaria da Campanha.

A Polícia Civil se prontificou a “colaborar”, a partir da solicitação de Darcy de Pádua, coordenador-geral da FEAC. Martins assim descreve como se deu na prática a parceria:

---

<sup>63</sup> Como nos relata Denaldi (2003), até 1937, a intervenção do Estado nos problemas habitacionais se deu através de ações de cunho sanitarista. Durante o primeiro Governo Getúlio Vargas, o Estado começou a intervir diretamente, restringindo, no entanto, a oferta de habitação aos associados de institutos de previdência. Em 1946, com o final da primeira Era Vargas, foi criada a Fundação Casa Popular (FCP), cuja atuação seria limitada. Por sua vez, o Governo Dutra radicalizava propondo a extinção das favelas. Os governos subsequentes, o segundo período Vargas e o de Juscelino Kubitschek, não priorizaram a habitação. Em 1956, foi criado o Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas (SERFHA), com objetivo de intervir em assentamentos considerados “subnormais”. No Governo de Jânio Quadros foi criado o Instituto Brasileiro de Habitação, considerado um precursor do Banco Nacional de Habitação (BNH). Com o BNH, através da ideologia da casa própria, buscava-se alcançar a “ordem” e “estabilidade social”, atendendo aos interesses do capital financeiro, da indústria de materiais de construção e da indústria de construção, além do controle social aos possíveis focos de “subversão ao regime”. Diferentes “organizações da sociedade civil” passaram atuar neste contexto. No Rio de Janeiro, em 1947, foi criada a Fundação Leão XIII a partir de um acordo entre a Igreja e o Governo Federal, em 1955, a Igreja Católica criou a Cruzada São Sebastião, um órgão não-governamental que apoiou projetos de urbanização e remoção de favelas. Em São Paulo, na década de 1960, foram criadas, entre outras instituições, o MUD (Movimento Universitário de Desfavelamento) e o Movimento das Organizações Voluntárias pela promoção do favelado (MOV). Tal mobilização pode contar com recursos do *United States Agency for International Development* (USAID) (DENALDI, 2003, p. 14-5); ver também: DOSP, 26 de ago. de 1964, p. 56, disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>, consulta realizada no dia 11 de novembro de 2011). É nesta frente civil de legitimação da ação conservadora de combate aos focos de subversão e resistência à ditadura que atuará a FEAC, já nos anos de 1964.

Uma viatura chegou a ser cedida pelo delegado, sem a identificação da origem policial, para ser utilizada no recolhimento, com a presença de uma policial feminina. Outras quatro policiais femininas foram mobilizadas pela fundadora e comandante da Polícia Feminina (com sede na cidade de São Paulo [...]) As policiais ficaram alojadas no Colégio progresso<sup>64</sup>, na avenida Júlio de Mesquita (2005, p. 52).

Inicialmente a Prefeitura Municipal colaborou com o salário de uma assistente social, disponibilizando, posteriormente, uma profissional ligada ao quadro de funcionários.

Houve ainda o apoio e envolvimento de diferentes setores, como professores primários, indústria e comércio, Delegacia de Ensino, Diretoria do Serviço de Psicopatas em São Paulo, PUC-Campinas, destacando-se a Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Medicina da UNICAMP, na figura do médico colombiano Dr. Tobar, Juizado de Menores, Casa de Saúde Dr. Bierrenbach de Castro, Instituto Penido Burnier etc. Destacou-se, ainda, a colaboração do Programa *Aliança para o progresso*, articulação entre o governo dos EUA e a ditadura brasileira (MARTINS, 2005, p. 60).

Após essa experiência, a FEAC caminhava cada vez mais em direção à sua “profissionalização”. A captação de recursos se tornou cada vez mais eficiente, destacando-se o “intercâmbio” de experiências através do Pe. Haroldo Rahm. Segundo Martins:

Os próprios funcionários das empresas<sup>65</sup>, após o sucesso da Campanha da Mendicância, ampliaram o interesse em colaborar com a Federação, através da doação de horas de serviço. Essa modalidade de ajuda havia sido sugerida pelo padre Haroldo Rahm, em reunião da Comissão executiva provisória dia 8 de outubro de 1964. O padre Haroldo tinha acabado de chegar dos Estados Unidos, e relatou aos dirigentes a experiência de que participou em El Paso, no Texas, onde os trabalhadores de várias empresas doaram o equivalente a uma hora de trabalho por mês, para projetos sociais locais. Essa doação estava chegando a 1 milhão de dólares por ano (MARTINS, 2005, p. 62).

A evolução das doações no período compreendido entre os anos de 1965 e 1967 é sugestiva. O ano 1965 foi o primeiro ano completo de contribuição para a Campanha de Arrecadação, havendo então pouco mais de três mil contribuintes. Esse número salta para 5 mil em 1966, 12 mil em 1967 e 20 mil em 1970, 6% da população de Campinas à época.

---

<sup>64</sup> As policiais retornaram após um mês de permanência em Campinas (MARTINS, 2005, p. 60).

<sup>65</sup> Martins relata que muitos “funcionários humildes” contribuía com valores acima de suas possibilidades, levando a FEAC a “interceder” (2005, p. 62).

A partir de fevereiro de 1966, a FEAC passou a desenvolver um Plano de Treinamento de Pessoal Voluntário em Trabalho de Bem-Estar Social, mancando uma fase de profissionalização e desenvolvimento da prática do voluntariado. A partir da divulgação do Plano, a FEAC foi procurada pela presidente do Centro de Promoção e integração do Menor (CEPIM) de Taboão da Serra, sendo convidada a representar o Brasil na 15ª Conferência Internacional da UNESCO sobre Serviço Voluntário, que seria realizada em Rosário, na Argentina, entre os dias 20 e 27 de fevereiro (MARTINS, 2005, p. 68).

Após a participação de Darcy de Pádua no evento, como representante da FEAC e do Centro Regional da LBA Campinas, a Federação recebeu a visita do diretor do Comitê Internacional do Serviço Voluntário da UNESCO, Jean Michel Bazinet, em março de 1966, momento em que foi discutida a possibilidade de sua filiação. Martins descreve o “rápido” êxito da FEAC:

O êxito do trabalho da FEAC em apenas dois anos de atividade e a projeção internacional a credenciaram a participar da criação da ABRAVO – Associação Brasileira de Voluntários. *E a FEAC tornou-se, de fato, a primeira entidade brasileira – e a segunda na América Latina – a se filiar ao Serviço Voluntário Internacional da Unesco*, cuja representação na América Latina foi estruturada a partir do encontro de Rosário (2005, p. 68).

Como reconhece o autor, “[...] a instituição campineira tornou-se – na *transição dos turbulentos anos 60 e 70* – referência nacional e internacional em trabalho voluntário. Já no mês de abril, entre os dias 25 e 29, a FEAC promoveu a 1ª Semana do Voluntariado em Campinas (MARTINS, 2005, p. 68 – grifo nosso).

Segundo Martins, o Maio de 1968 influenciou a juventude estudantil, que juntamente com os *hippies* e o movimento operário se mobilizou em massa para por transformações sociais e por melhorias na área educacional, sobretudo no âmbito universitário. Nesse contexto, a FEAC começava a se consolidar, defendendo “outra perspectiva política”, distinta do caráter contestador do Maio de 1968, afirmando-se “isenta de interesses partidários”:

A juventude também estava mobilizada em Campinas, mas na realidade a cidade estava unida em grande parte em torno dos ideais de aglutinação de esforços, em uma perspectiva ecumênica e suprapartidária, apresentados pela Fundação FEAC. E foi nesse ano quente que a Fazenda Vila Brandina, a área que havia sido doada pelo casal Odila e Lafayette Álvaro para a instituição, começou a se consolidar como um grande espaço em defesa da vida (2005, p. 74).

Como afirmamos anteriormente, já em 1965 o Pe. Aroldo Rahn se destacou como um dos intelectuais que colaboram para a consolidação da FEAC, através da criação do Centro Social “Presidente Kennedy”. Ainda neste mesmo ano, Pe. Aroldo apresentou uma proposta de desenvolvimento de atividades em uma área da Fazenda Brandina, consolidando-se como projeto durante os desdobramentos do ano de 1968. O padre jesuíta havia iniciado em 1965 um projeto de TLC, que passaria a ser um dos principais projetos desenvolvidos no espaço da Vila Brandina.

No ano de 1969, Pe. Aroldo desenvolveu no casarão da Vila Brandina uma série de reuniões da “Experiência de Oração no Espírito Santo”, embrião brasileiro da RCC. Em 1973, com a ajuda do Pe. Eduardo Dougherty, foi organizada a primeira equipe nacional desse movimento, a partir da experiência dos Cursilhos de Cristandade, Grupos de Oração, Encontros de Casais, realizados no espaço cedido pela FEAC. A partir daí, a RCC organizou coordenações em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Brasília (MARTINS, 2005, p. 76).

Pe. Dougherty tornou-se um dos principais difusores da RCC, fundando em 1980 a Associação do Senhor Jesus, destacando-se na utilização dos meios de comunicação de massa. Acompanhando o crescimento da RCC, chegou ao século XXI com o aparato de uma editora e emissora de TV, a “Século XXI”, operando desde 1999.

Ainda nos anos de 1967 e 1968, a FEAC desenvolveu um trabalho junto a mulheres de baixa renda, o “Clube de Mães”, garantindo à Federação o direito a isenções fiscais. Posteriormente, o Clube passou a se chamar Grupos de Mulheres, e a partir de 1999, “Mulher, Arte e Cidadania”. O projeto foi inspirado no Movimento Arrastão, idealizado por Luci Montoro *et al*, destacando-se a realização de trabalho voluntário de ação social junto a mulheres da periferia paulistana. A partir da caracterização da situação de marginalização e desemprego, os Clubes de Mães:

[...] surgiram para ajudar a alterar essa realidade, através da reunião e capacitação de mulheres de baixa renda para desenvolver atividades de geração de renda, mas também para possibilitar a abertura de espaços para o debate sobre sua posição na sociedade e para a discussão de temas como sexualidade, relacionamentos interpessoais e até sobre questões mais complexas do quadro político (MARTINS, 2005, p. 81).

O relato de alguns integrantes do projeto desenvolvido pela FEAC nos dá uma ideia do papel educativo desempenhado pelo Clube de Mães durante o período de arrefecimento da repressão militar, momento em que os representantes da FEAC mediavam a relação com os militares (MARTINS, 2005, p. 83-4):

Acho que o Clube de Mães tem sido fundamental para muita gente. É muito importante, por exemplo, quando se fala de política, mas sem nenhuma tendência partidária. As mulheres ficam sabendo o que é um prefeito, um vereador, um deputado, coisas que geralmente a escola não ensina, se é que elas passaram por alguma escola (Maria Luiza Sevá).

Nós sempre falamos de tudo no grupo, mas principalmente sobre a valorização da mulher, desde a manutenção dos cuidados mais simples de aparência, como um corte de cabelo ou um batom. Eu me sentia muito bem passando alguma coisa para elas, e cresci com elas. Meu marido e meus filhos sempre me respeitaram pelo trabalho que faço (Terezinha Pena).

Entrei para o grupo em 1992, fiquei sabendo que as mulheres estavam se reunindo no Grupo Comunitário. Aprendi a fazer bordado, ponto de cruz e crochê, mas principalmente aprendi meus direitos de cidadã. Além de tudo, o que fazemos é vendido e ajuda na renda de casa. O grupo é para mim uma grande motivação. (Rita Pereira da Silva).

Questões estruturais que ajudariam na compreensão da situação de marginalidade, sub-emprego e desemprego da mulher não aparecem nos relatos, destacando-se no campo econômico as alternativas de geração de renda. Também sua “posição na sociedade” não é problematizada a partir das relações sociais de produção, não aparecendo o conceito de exploração. Parece-nos evidente que o fato de não se vincular a situação da mulher às relações sociais de produção limita sua ação prática à “auto-estima” e ao paliativo da complementação de renda.

### **A FEAC e o pioneirismo no desenvolvimento da estratégia do voluntariado**

Em julho 1969 foi realizado o Seminário Regional de Capacitação de Líderes em Serviço Voluntário, promovido pela UNESCO e apoiado financeiramente pelo governo do Estado de São Paulo. O evento reuniu consultores do Centro Regional Latino-Americano do Serviço Voluntário (CENTROSEV), juntamente com 70 profissionais de vários Estados brasileiros, da Argentina, Bolívia, Chile, Suécia, Bélgica e Estados Unidos (FEAC, 2005, p. 31). Campinas sediou o evento, o que segundo Martins se deu graças a sua projeção internacional, marcada pela filiação da FEAC ao Centro Regional e ao Comitê

Coordenador do Serviço Voluntário Internacional, também ligado à UNESCO, além de sua experiência junto ao CETREVO (MARTINS, 2005, p. 89).

O foco do Seminário foi a formação de “líderes multiplicadores” para a atuação junto às comunidades.<sup>66</sup> O trabalho inicial consistia na promoção de um Estudo da comunidade, construção de centro social e “fossas”. Após a pesquisa junto a comunidade, a prioridade passou a ser a “educação de base”, a partir da justificativa de que havia: “grande número de domésticas e a necessidade de cursos rápidos de “adestramento” de mão-de-obra. Ações de educação de base, seguindo os conceitos defendidos por Paulo Freire, foram iniciadas entre as comunidades [...]” (MARTINS, 2005, p. 90 – *grifo nosso*).

Evidenciaremos brevemente a apropriação indébita do Método Paulo Freire, já que o combate à sua perspectiva transformadora foi uma das prerrogativas do regime militar. Destacamos a seguinte a afirmação de Linda Bimbi:

A originalidade do método de Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização, mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para ‘conscientizar’ [...] a conscientização nasce em um determinado **contexto pedagógico** e apresenta características originais: 1. Com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência ‘livre’; 2. Não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação limite comum. Portanto, a matriz do método, que é a educação concebida como um momento do processo de transformação revolucionária da sociedade, é um desafio a toda situação pré-revolucionária, e sugere a criação de atos pedagógicos **humanizantes** (e não humanísticos) que se incorporam numa pedagogia da revolução (BIMBI apud. GADOTTI, 1991, p. 32).

Como afirma a autora, a perspectiva transformadora é uma premissa da pedagogia freireana, não se limitando à mera alfabetização e inserção dos indivíduos no mercado de trabalho através de seu “adestramento”. Os conteúdos da alfabetização voltam-se à conscientização e crítica da situação de subalternidade em que se encontram.

Fundamentando-se nos princípios da democracia-cristã, destacou-se a participação de Luci Montoro. Sua conferência no Seminário teve por tema “O Serviço Voluntário e a ação Juvenil”, apresentando os princípios do “Movimento de Promoção Humana” desenvolvido em São Paulo, criticando o “assistencialismo”. O lema do MPH era: “Não dê

---

<sup>66</sup> Durante o seminário foi apresentado o Plano de Treinamento de Pessoal Voluntário em Trabalhos de Bem-Estar Social, formulado por assistentes sociais ainda em setembro de 1965, voltando-se à capacitação na área social, destacando-se o voluntariado (FEAC, 2005, p. 31).

o peixe ao homem, ensine-o a pescar” (MARTINS, 2005, p. 91). A educação era seu fundamento, culminando na criação do Departamento do Interior, responsável por promover cursos de capacitação, estímulo ao voluntariado e à formação de um “novo formato do desenvolvimento humano”. Assevera Montoro:

Esse desenvolvimento não se limita a um conceito puramente econômico mas humano. Não queremos criar uma civilização materialista, mas, personalista e comunicaria. Acreditamos na dignidade pessoal do homem e na possibilidade de seu desenvolvimento. Não há um homem sequer que não possa melhorar. Não há um sequer que não possa progredir, por mais rudimentar que sejam as condições de vida (MARTINS, 2005, p. 91).

As teses defendidas por Luci Montoro expressam consonância com os fundamentos filosóficos de Jacques Maritain, da democracia-cristã e da Encíclica *Populorum Progressio*,<sup>67</sup> que marcaram os rumos da ação social nas décadas de 1950 e 1960, fundamentando as ações da FEAC.

---

<sup>67</sup> Através da Encíclica *Populorum Progressio*, de 1967, alerta o Papa Paulo VI sobre os perigos do “choque de civilizações”, em que as novidades da “civilização industrial” quebram as estruturas das “civilizações tradicionais” que não se adaptam às novas condições. No processo de desenvolvimento dos países “em via de industrialização” uma violenta inquietação pode se apoderar das classes pobres, sobretudo das camadas camponesas que tomam consciência de sua “imerecida miséria” e da “escandalosa” desproporção na posse dos bens e do poder. Corre-se o risco do afloramento de “messianismos fascinantes”, “construtores de ilusões”, reações populares violentas e “agitações revolucionárias” que sinalizam para “ideologias totalitárias”. Contra tais saídas “ilusórias”, assevera a Igreja: “Nos desígnios de Deus, cada homem é chamado a desenvolver-se, porque toda a vida é vocação. E dado a todos, em germe, desde o nascimento, um conjunto de aptidões e de qualidades para as fazer render: desenvolvê-las será fruto da educação recebida do meio ambiente e do esforço pessoal, e permitirá a cada um orientar-se para o destino que lhe propõe o Criador. Dotado de inteligência e de liberdade, é cada um responsável tanto pelo seu crescimento como pela sua salvação. Ajudado, por vezes constrangido, por aqueles que o educam e rodeiam, cada um, sejam quais forem as influências que sobre ele se exerçam, permanece o artífice principal do seu êxito ou do seu fracasso: apenas com o esforço da inteligência e da vontade, pode cada homem crescer em humanidade, valer mais, ser mais”. No entanto, somente a iniciativa individual e a concorrência não bastam para o êxito do desenvolvimento. São necessários “programas para encorajar, estimular, coordenar, suprir e integrar” a ação dos indivíduos e dos “organismos intermediários”. Os poderes públicos devem escolher, ou mesmo “impor”, os objetivos a serem atingidos, os fins a alcançar e os meios para os conseguir, “estimulando todas as forças conjugadas nesta ação comum”. E a alerta a Encíclica: “Tenham porém cuidado de associar a esta obra as iniciativas privadas e os organismos intermediários. Assim, evitarão o perigo de uma coletivização integral ou de uma planificação arbitrária que, privando os homens da liberdade, poriam de parte o exercício dos direitos fundamentais da pessoa humana” (CARTA ENCÍCLICA POPULORUM PROGRESSIO; disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_pvi\\_enc\\_26031967\\_populorum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_26031967_populorum_po.html), Acesso realizado em: 26 nov. 2011).

A partir dessas bases, foi desenvolvido um Plano de Treinamento de Pessoal Voluntário em Trabalhos de Bem Estar Social, formulado por assistentes sociais de Campinas, em meados de 1970. Sugeria o Plano:

- a. Primeira etapa: Levantamento de voluntariado de Campinas;
- b. Segunda etapa: Treinamento de voluntários;

Destacamos o encerramento do Seminário como um momento em que se expressou a aliança de diferentes setores da sociedade campineira, dando-nos uma referência da composição social de sua intelectualidade. Nas palavras de Martins:

O encerramento festivo do Seminário, dia 26 de julho de 1969, um sábado, foi emocionante. Na presença do prefeito Orestes Quércia (MDB), do secretário estadual da Promoção Social, José Felício Castelano, e do comandante do 5º GCAN, do Exército, coronel Cerqueira Lima, foi promovida uma homenagem especial aos voluntários e serventes da própria FEAC que trabalharam durante o evento (2005, p. 92).

Trata-se de uma ampla “aliança” em torno do desenvolvimento do voluntariado e do comunitarismo, articulando-se a “sociedade política”, setores da “sociedade civil” e os militares em torno de sua concreção. Lembremos que estávamos no auge da repressão militar, tratando-se de uma modalidade de tratamento das questões sociais compactuada por amplos setores conservadores da sociedade, evidenciando-se que a estratégia de controle social neste período não se resumiu à simples repressão das iniciativas populares, mas à depuração dos movimentos sociais, eliminando a contestação através de projetos de cunho comunitário.

Ao final da década de 1960, os problemas referentes à mendicância voltaram à pauta, agravados pelo crescimento desordenado da área urbana e o aparecimento dos primeiros grandes núcleos de favelas, aumentando a presença de crianças e adolescentes nas ruas e o temor da criminalidade por parte das elites campineiras (MARTINS, 2005, p. 93).

Chama-nos a atenção a articulação realizada entre os dias 6 e 11 de abril de 1970. No auge da ditadura militar foi realizada no anfiteatro da Prefeitura de Campinas a Semana de Estudos do Problema de Menores da Região de Campinas, cuja Comissão Organizadora foi composta pela FEAC, Juizado de Menores, Secretaria da Promoção Social do Estado de

São Paulo – Divisão Regional de Campinas e Secretaria da Promoção Social de Campinas, com o apoio de nada menos do que as empresas Coca-Cola e Fanta (MARTINS, 2004, p. 79).

O evento preparou o Encontro Estadual, organizado pelo Tribunal de Justiça do Estado e realizado entre os dias 27 e 31 de julho. Dentre as várias sugestões apresentadas, destacaram-se as iniciativas pedagógicas, com ênfase na *iniciação profissional*, orientação e colocação para o trabalho. Como sugestão geral, destacou-se o atendimento regionalizado ao menor, através da criação de centros comunitários nas periferias das cidades, iniciativa preconizada pela “cruzada” para equalizar os problemas do menor em Campinas. Elaborou-se um plano decenal, o Plano de Coordenação, sob a supervisão da FEAC, mantendo-se a perspectiva de integração das várias entidades.

Em meio à perseguição às lideranças de oposição ao regime militar, a delegacia Regional da Polícia Civil de Campinas solicitou informações à FEAC sobre o trabalho desenvolvido pelo Pe. Haroldo no espaço da Fazenda Vila Brandina, através do TLC. Em resposta, afirmou a direção da FEAC no ano de 1972: “[...] Este maravilhoso movimento de engajamento da nossa juventude consciente, na redescoberta dos verdadeiros ideais da religião e da figura do Cristo, contou, desde o seu início, com o entusiasta apoio da FEAC [...]” (MARTINS, 2004, p. 88).

Destacando o papel do Pe. Haroldo em iniciativas como Centro Kenedy e sua participação na realização do evento latino-americano de voluntariado em Campinas no ano de 1969, acrescenta a FEAC:

Por todas essas atividades, a FEAC sempre hipotecou e continua prestigiando, com a máxima solidariedade, a pessoa do padre Haroldo J. Rahm, cuja missão entre os jovens tem projetado Campinas no cenário nacional, mercê de várias reportagens da Manchete e de Fatos e Fotos. Além do mais, tornava-se absolutamente necessária a criação de um movimento de tal envergadura e idealismo de molde a desviar a atenção dos jovens dos condenáveis excessos do álcool, sexo e tóxicos, sem prejuízo de uma motivação mais sadia para um nacionalismo autêntico, aberto e pujante de entusiasmo [...] Todavia, a cruzada deste pastor de almas e moldador de caracteres é toda ela baseada na Verdade dos Evangelhos e da Palavra do Senhor e visa, sobretudo, despertar nos seus aliciados o sentido de responsabilidade comunitária, derrubando falsos ídolos tão próprios dos arroubos da mocidade, sacudindo-se da inércia e tirando-os de uma perigosa ociosidade, mãe de todos os vícios”. (MARTINS, 2004, p. 88).

Após essa citação, José Pedro Martins afirma: “[...] São palavras que não deixam, com enorme sutileza, de fazer referência ao delicado momento político que o Brasil vivia”

(2004, p. 88). Não se evidencia nesta frase nenhum posicionamento do autor em relação à funcionalidade do projeto aos interesses da ditadura, porém, destaca-se nesse episódio, o prestígio de que gozava a Federação junto aos militares.

Em 1973, o Coronel Milton Paulo Teixeira Rosa destacou o “respeito” e o apoio que a FEAC merecia do Exército brasileiro:

A FEAC vem bem demonstrar o sentido cívico do município, interessado em prestar serviços, promovendo atividades ligadas ao campo social [...] Hoje, tempo em que o governo da Revolução procura dinamizar o desenvolvimento do País ao mesmo tempo em que soluciona problemas sociais, uma entidade desse tipo bem comprova a promoção humana que se pretende [...] colaborar com a FEAC é também uma maneira de colaborar com a Segurança Nacional que está a cargo de todos e não só daquele que é militar. Seja no campo da mendicância, no problema do menor abandonado, no problema da falta de mão-de-obra especializada, isso vai gerar um capital de produção ou consumo e também o bem-estar social que está ligado à Segurança Nacional, pois traz tranquilidade [...] A ACISO (Ação Cívico Social) realizada pelas Forças Armadas encontra na FEAC uma organização montada para realizar seus objetivos. As unidades militares de Campinas já têm trabalhado em conjunto algumas vezes com a entidade e mesmo a Escola colabora, enviando toda a sobra de alimentos para o Albergue Noturno, obra filiada à FEAC (MARTINS, 2005, p. 114-15).

A “coerção” aqui se reveste de consenso, um consenso construído a partir da articulação entre os militares e a “sociedade civil”, não só inviabilizando as diferentes formas de resistência, mas, sobretudo, desenvolvendo-se o “comunitarismo” como estratégia preventiva.

Ainda nos anos de 1970, a FEAC se articulou à Secretaria da Promoção Social do Estado, presidida à época por Mário Altenfelder, que dirigira anteriormente a FUNABEM, na instalação de um Centro de Recuperação ou “Reeducação de menores”. O Centro foi construído em área da Fazenda Vila Brandina, cabendo ao Estado e ao município a montagem e manutenção das atividades. Uma das primeiras iniciativas neste sentido foi o Colégio Dr. Antonio Augusto de Almeida, criado com a participação da FEAC e inaugurado em junho de 1975, representando, como assevera Martins, uma das primeiras iniciativas em que uma organização privada passou a receber a orientação direta da FEBEM e FUNABEM (MARTINS, 2004, p. 85).

Destacou-se neste projeto uma proposta educacional vinculada à Associação de Educação do Homem de Amanhã, a Guardinha. Havia a possibilidade de participação dos jovens no grupo escolar do bairro, sendo que alguns frequentariam a escola profissional

dirigida pelos salesianos. Os recursos do Colégio viriam da FEBEM, Prefeitura Municipal e da FEAC.

Para o desenvolvimento desse projeto, a FEAC contou ainda com a colaboração de religiosos com experiência em “reeducação” de menores infratores nos EUA, sobretudo no Estado da Califórnia, onde se destacava a incidência de “gangs” organizadas (MARTINS, 2005, p. 123).

A FEAC estava promovendo um “novo padrão de tratamento da questão social”, caracterizado pelo tratamento privado dos problemas sociais e a transferência das responsabilidades do Estado para a lógica da concorrência que caracteriza a “sociedade civil”.

A FEAC propugnava que as próprias comunidades se tornassem “protagonistas de seu destino”, através da “cidadania ativa”. E é com esta argumentação que assumirá em 1976 o Plano de Integração do Menor na Comunidade (PLIMEC), realizando uma parceria com o governo do Estado de São Paulo (MARTINS, 2005, p. 127).

Os jovens seriam atendidos nos próprios bairros de origem, a partir de um modelo desenvolvido pela FUNABEM de Recife. Destacaram-se três níveis de desenvolvimento do projeto:

- 1) Programa de Educação Complementar para Menores (PRECOM);
- 2) Programa de Educação Complementar para Pais (PRECOP);
- 3) Programa de Atuação Indireta (PAI).

A coordenação dos núcleos foi realizada através do trabalho voluntário, sendo o Jardim Santa Lúcia (JSL) o primeiro Bairro assistido pelo PLIMEC. Em 1981, o então governador Paulo Maluf interrompeu o programa, deixando de realizar um repasse de CR\$1,3 milhão para a FEAC. A partir desse momento a FEAC assumiu o projeto.

Em 1980 a FEAC havia criado a Casa Comunitária, espaço de desenvolvimento das atividades do PLIMEC. Já em 1983, a PMC realizou a Concessão de Uso de um prédio no Loteamento Santa Lúcia, ainda em convênio com a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo. Neste mesmo ano, a FEAC elaborou o Programa Comunitário do JSL, um Projeto de Iniciação Profissional.

Em 1985 foi fundado oficialmente o CCJSL, filiando-se à FEAC em 1987. Participou ativamente de vários projetos da Federação, destacando-se o Projeto BID, entre os anos de 1994 e 1998, além do Projeto Educação para o Trabalho, oferecendo oficinas profissionalizantes de marcenaria, artesanato e, já nos anos 2000, a oficina de informática.

Atualmente, o CCJSL desenvolve, entre outros projetos, uma parceria com a entidade Cidade dos Meninos, “preparando jovens para o mercado de trabalho” em parceria com empresários que queiram desenvolver projetos de “responsabilidade social” e contratar os jovens que participam do projeto, recebendo o apoio de entidades como: SESI, SENAI, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Secretaria Municipal de Cidade, Assistência e Inclusão Social (SMCAIS), Fundação Bradesco, São José Escola Salesiana, Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (SEADS), SENAC, PETROBRÁS, além da própria FEAC<sup>68</sup>.

O objetivo do Projeto “Um passo Para o Futuro” é assim apresentado<sup>69</sup>:

O enfoque do projeto [...] é os jovens e adolescentes. Seu foco é proporcionar o conhecimento específico em algumas áreas técnicas como pesquisa de mercado e instigar nos adolescentes o empreendedorismo e o voluntariado, bem como promover debates e teatros, estimulando a argumentação e o pensamento lógico e crítico, através de temas como mídia, drogadição, sexualidade, violência, cidadania, meio ambiente, identidade, nutrição, auto estima, valorização da vida, família entre outros. Possibilitando dessa maneira aos jovens e adolescentes o conhecimento sobre o mundo do trabalho e como se comportar de forma adequada em um processo seletivo, e junto aos adolescentes identificar as suas habilidades e competências. Propiciando assim o desenvolvimento integral dos adolescentes e jovens estimulando-os ao protagonismo juvenil, as trocas intergeracionais, acesso à tecnologia e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

A articulação com a “Cidade dos Meninos” se deu através do “Projeto Trampolim”, vinculado ao programa “Entra 21” da *International Youth Foundation*, financiado pela Fundação Alcatel e pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). A “Cidade dos Meninos” foi criada em 1956, sendo assumida pela Associação Esperança Sem Limites, a partir do ano de 1991, fundada através da iniciativa de Jack Smith, seu filho Philip Smith, e o ex-secretário do governo Reagan David Swoap<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Consulta ao site [www.ccjsantalucia.org.br](http://www.ccjsantalucia.org.br), acesso realizado em: 3 set. 2011. O CCJSL foi uma das entidades ligadas à FEAC que não tiveram disposição em colaborar com a pesquisa ora apresentada.

<sup>69</sup> *idem*.

<sup>70</sup> Consulta ao site: [www.cidadedosmeninos-sp.org.br](http://www.cidadedosmeninos-sp.org.br), acesso realizado em: 3 set. 2011.

## **Assistencialismo e “qualidade total”: a FEAC e a profissionalização do “terceiro setor”**

A década de 1990 foi marcada pela popularização do “terceiro setor”, o que em parte se deve à ECO-92. A FEAC procurou então estabelecer “Padrões Mínimos de qualidade para o funcionamento de entidades assistenciais”.

É na lógica empresarial que a FEAC busca sua inspiração, afirmando-se que:

O terceiro setor, o conjunto das organizações que promovem ações de caráter público, na linha da consolidação da cidadania, tem aprendido muito ao se aproximar do segundo setor, aquele da iniciativa privada. E vice-versa, é claro. Um dos aprendizados significativos é que as organizações da sociedade civil passaram a se preocupar, com maior ênfase, com o planejamento de suas ações, visando maior eficiência nos resultados, considerando, por exemplo, a existência de recursos financeiros cada vez mais reduzidos. O voluntariado contemporâneo está inserido neste cenário. A ação voluntária também pode – e deve – ser planejada. Deve integra-se ao próprio planejamento estratégico da organização [...] (FEAC, 2005, p. 33).

A partir de 1994, o Departamento de Promoção Social da FEAC passou a incorporar princípios de “qualidade total” aos serviços oferecidos pela Federação e suas filiadas. Para subsidiar as discussões sobre a proposta foi elaborado um documento contendo os “07 mandamentos da qualidade”: 1º Total satisfação dos usuários; 2º Gerência participativa; 3º Desenvolvimento de Recursos Humanos (RH); 4º Constância de propósitos; 5º Aperfeiçoamento contínuo; 6º Delegação; 7º Disseminação de informações (MARTINS, 2005, p. 174-76).

A FEAC procurava a eficiência na exploração do trabalho e capacitação dos projetos para a “concorrência” por recursos, buscando o controle sobre as ações dos funcionários, como se evidencia no item 3º:

É possível ter o máximo controle sobre os empregados, determinar normas rígidas, supervisionar, fiscalizar. Mas nada será tão eficaz quanto o espírito de colaboração e a iniciativa daqueles que acreditam no trabalho. As pessoas são a matéria prima mais importante na organização. Nela buscam não apenas remuneração adequada, mas espaço e oportunidade de demonstrar aptidões, participar, crescer profissionalmente e ver seus esforços reconhecidos. Satisfazer tais aspirações é multiplicar o potencial de iniciativa e trabalho. Ignorá-las é condenar os empregados à rotina, ao comodismo, ao “tanto faz como tanto fez”, clima exatamente contrário ao espírito da Qualidade Total (MARTINS, 2005, p. 175).

Quanto ao aproveitamento máximo das possibilidades, fundamenta-se na atualidade em relação às demandas, buscando-se a “inovação de serviços”:

O avanço tecnológico, a renovação dos costumes e do comportamento levam a mudanças rápidas nas reais necessidades dos usuários. Acompanhar e até mesmo antecipar as mudanças que ocorrem na sociedade – como um contínuo aperfeiçoamento – é uma forma de garantir mercado e descobrir *novas oportunidades de negócios*. Além disso, não se pode ignorar a crescente organização da sociedade civil, que vem conquistando novas leis e regulamentos para a garantia dos produtos e serviços (MARTINS, 2005, p. 175 – *grifo nosso*).

A entidade deveria estar sempre atenta:

[...] ao permanente questionamento de suas ações; à busca de inovações nos produtos, serviços e processos; à criatividade e à flexibilidade de atuação; à análise de desempenho com a concorrência; à ousadia de propor e assumir novos desafios; à capacidade de incorporar novas tecnologias (MARTINS, 2005, p. 175).

A eficiência dos projetos para a disputa por recursos internacionais, acentuada com a queda do Muro de Berlim e o aumento do aporte de recursos das agências internacionais para o Leste Europeu, contribuiu para que se buscasse o aperfeiçoamento dos serviços prestados e a melhora no desempenho junto à “concorrência”. Foi criado no início dos anos de 1990 o Grupo de Estrangeiros da Comunidade (GPI), buscando o “aprimoramento da gestão” a través da criação de: “[...] uma norma de qualidade para uma entidade social [...] fazendo um paralelo com empresas industriais e de serviços (MARTINS, 2005, p. 176).

Conceitos como “sustentabilidade” passam a fazer parte do vocabulário das ações do “terceiro setor”, tornando-se o “planejamento estratégico” (cujo modelo é o empresarial) um importante passo para a profissionalização da gestão das entidades (FEAC, 2005, p. 35).

A FEAC seria o suporte das entidades através da certificação para a arrecadação de recursos, realizando o trabalho de arrecadação internacional em nome das entidades. Com esse objetivo, elaborou-se o que seria o “ISO-9000” das entidades assistenciais, fundamentado no princípio da “qualidade total”. Durante o ano de 1994, data do trigésimo aniversário da Federação, como parte das festividades foi contratada uma consultoria dos

EUA, através de um representante Alford, Ver Schave & Associates Inc<sup>71</sup> (MARTINS, 2005, p. 177).

Enquanto Hebert de Souza (Betinho) popularizava as iniciativas do “voluntariado”, através do movimento nacional de *Ação pela Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida*, iniciado no ano de 1993, em Campinas a FEAC desenvolvia a campanha “Dê trabalho, demita a fome”, em parceria com as Secretarias Municipais de Promoção Social e de Ação Regional (MARTINS, 2005, p. 183).

O objetivo da campanha era preparar os indivíduos para a “inserção no mercado de trabalho”, “envolver toda a comunidade local – associações de classes e moradores, comitês, creches, empresas, escolas, entidades religiosas, hospitais, sindicatos e outros – em ações de combate à fome e à miséria, com ênfase na criação de empregos” (MARTINS, 2005, p. 184).

Destacou-se o Projeto de Orientação Profissional e Integração do Adolescente ao Mercado de Trabalho, cujo objetivo era:

[...] o estabelecimento de um processo gradativo de orientação profissional que garantisse ao adolescente: orientação profissional, educação formal e subsistência [...] Estimular as empresas ao estabelecimento de parcerias que visassem a abertura de campo de aprendizagem e/ou ocupação o adolescente, estabelecer processo de discussão com entidades sociais visando a organização e integração das ações voltadas à profissionalização no município; estimular o CMDCA à elaboração de Resolução votada para o trabalho e a profissionalização de forma a garantir uma adequação da legislação federal vigente às necessidades e características do município de Campinas (MARTINS, 2005, p. 184).

No dia 14 de junho de 1994, foi realizado o 1º Encontro Município/Empresa/Comunidade, promovido pela Prefeitura de Campinas, defendendo a articulação entre o “primeiro, segundo e terceiro setores” para a “inclusão social”, momento em que foi discutida a implementação do projeto. Entre outras ações destacaram-se:

---

<sup>71</sup> Dentre os temas abordados, destaca-se o sugestivo título: “Como integrar a equipe de sua empresa através do trabalho social”. A responsabilidade social e a nova postura da “empresa cidadã” baseada no resgate de princípios éticos e morais tornou-se uma importante estratégia de estabilização de conflitos entre capital e trabalho no interior das empresas. Como observa Ribeiro: “[...] através desses trabalhos, a empresa tende a colher mais em produtividade, compromisso e dedicação, tanto internamente, entre seus funcionários, como externamente, desenvolvendo trabalhos junto à comunidade. Neste cenário, as empresas que cumprem com seu papel social tendem a atrair mais consumidores” (RIBEIRO, 2010, p. 13-4).

- a) Convênio entre a Fundação Bezerra de Menezes e a CBIA visando à capacitação profissional;
- b) A Fundação Educar Dpaschoal propôs por sua vez um prêmio-estímulo às empresas para a absorção de adolescentes;
- c) Estudo pela Procuradoria do Trabalho visando o convênio entre entidades, empresas, sistema S etc., sobre a supervisão do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), visando à inserção do jovem ao mercado de trabalho.

Foram desenvolvidos, ainda no ano de 1994, outros dois projetos. O projeto ISA (Instituto de Solidariedade para programas em Alimentação), voltado ao “combate à fome”, a partir da racionalização da distribuição de alimentos do CEASA que seriam descartados. Tratou-se de uma parceria entre a FEAC e a Fundação Dpaschoal, articulando voluntários, integrantes da APAE, pessoas em regime semi-aberto e ex-drogados tratados por Pe. Haroldo Rahn.

O outro projeto desenvolvido foi patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), articulando a Prefeitura, através do Projeto Casa Amarela, e as entidades sob a coordenação da FEAC. Em 1993, Pe. Haroldo e o prefeito Magalhães Teixeira estiveram em Washington para uma reunião com o Banco. A FEAC foi então definida como órgão executor do Projeto, aliás, como havia sido planejado a partir do Projeto de Qualidade Total e ISO 9000 das entidades assistenciais, cabendo-lhe a distribuição dos recursos. Darcy de Pádua foi, então, admitido consultor do BID para monitorar a aplicação da metodologia indicada por seus técnicos (MARTINS, 2005, p. 192).

O objetivo deste último projeto era desenvolver atividades de “promoção social” junto a crianças de baixa renda de bairros periféricos que frequentavam o centro da cidade, evitando seu “êxodo” (MARTINS, 2005, p. 191).

A formação profissional era uma de suas prioridades, destacando-se o trabalho desenvolvido pelos salesianos, através do Centro Profissional Dom Bosco, criado em 1963, funcionando nas dependências da Escola Salesiana São José, sua mantenedora. Atualmente se destaca, além da parceria com a FEAC, o envolvimento dos salesianos com o Programa Ação Jovem do governo do Estado de São Paulo (RIBEIRO, 2010, p. 14).

Outro projeto que destacamos na articulação FEAC/BID é o Projeto Gente Nova (PROGEN), patrocinado, entre outros, pela Fundação Bosch. O PROGEN foi criado em 1984, atuando no atendimento de crianças e adolescentes da Vila Castelo Branco e bairros vizinhos. Inicialmente o PROGEN funcionou em um espaço da Casa das Irmãs Salesianas, no Jardim Garcia, conhecida como “Casa do Pãozinho”, voltando-se às crianças e adolescentes catadores de sucata nas ruas e nos bairros próximos. Em 1985, a entidade ganhou da Arquidiocese de Campinas um terreno na Vila Castelo Branco, construindo uma sede própria. Articularam-se em torno do projeto a PUC-Campinas, Unicamp, FEAC, Centro Profissional Dom Bosco, Escolas Salesianas, SENAC e outras instituições (MARTINS, 2004, p. 98).

Concluimos que a educação para o voluntariado, empreendedorismo e empregabilidade são o eixo da ação educativa da FEAC. A relação com a educação se desenvolve conforme vemos o avanço das políticas neoliberais em educação no Brasil, a partir dos anos de 1990.

Passaremos a seguir a descrever a estratégia político pedagógica da FEAC a partir dos anos de 1990, evidenciando sua fundamentação nas novas diretrizes educacionais que se tornaram hegemônicas a partir da Conferência Internacional de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, sintetizadas no Relatório Jacques Delors da UNESCO e sua pedagogia do “aprender a aprender”. Tal estratégia terá sua expressão mais elaborada no “Compromisso Campinas Pela Educação”, do qual veremos ser a FEAC, mais uma vez, pioneira.

### **“Terceiro setor” e educação na RMC: a relação público/privada na estratégia político-pedagógica da FEAC**

Já na década de 1990, a partir dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069). Através de sua regulamentação, foi criado em Campinas no ano de 1994 o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Delineavam-se nesse momento alguns dos importantes elementos que levariam à articulação de amplos setores da sociedade em torno de um projeto de educação para a cidade de Campinas. Entre outros, destacaram-se nas discussões que antecederam a

promulgação do ECA o Jurista Edson Sêda e o empresário Luis Norberto Pascoal, criador da Fundação Educar Dpaschoal, no ano de 1989.

Sêda trabalhou na FUNABEM, tornando-se posteriormente consultor do UNICEF e, em 1996, Consultor da “Aliança de Campinas pela Educação”, criada neste mesmo ano por iniciativa da FEAC. Pascoal, por sua vez, havia ocupado a presidência da FEAC no período de 1987-1988, o que é destacado por Martins como um fator que influenciaria o desenvolvimento de seus projetos educacionais (MARTINS, 2005, p. 165).

A grande motivação da FEAC veio de Minas Gerais, através da experiência desenvolvida por Antonio Carlos Gomes da Costa no “Pacto de Minas pela Educação”. A partir de seu contato com a FEAC foi elaborado o documento *Juventude, Estado e Sociedade no Brasil – na Ante-Sala do ano 2000*. Justificando a necessidade de investimentos em educação, Gomes da Costa assinalava o seguinte cenário:

1) Impressionantes avanços tecnológicos; 2) Novas modalidades de organização do trabalho; 3) Emergência da economia do conhecimento; 4) Prevalência da qualificação do capital humano sobre outros fatores produtivos de bens e serviços; 5) Surgimento de um mercado global de capitais; 6) Surgimento e expansão do blocos econômicos supranacionais (MARTINS, 2005, p. 207).

A partir dessa caracterização, Costa propunha o envolvimento integral das comunidades em um projeto de “fomento da educação”, fundamentado no princípio de “Educação de qualidade para todos”: “[...] *no quadro de uma ordem econômica cada vez mais exigente em termos de produtividade, qualidade e competitividade de uma ordem ético-política cada vez mais “sedenta” de justiça e equidade [...] (MARTINS, 2005, p. 207 – grifo nosso).*

Entre os dias 06 e 07 de outubro de 1996, a FEAC realizou o Seminário Educação para a Vida, sob a coordenação geral de Gomes da Costa, contando com a participação de vários setores da sociedade campineira<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Destacam-se: Luis Norberto Pascoal (presidente da FEAC), José Roberto Magalhães Teixeira (Prefeito de Campinas), Romeu Santini (Presidente da Câmara Municipal), Ezequiel Theodoro da Silva (Secretário municipal da Educação), Laura Maria Contador Rodrigues da Silva (Secretaria municipal da Família, Criança, Adolescente e Ação Social, General Domingos Carlos de Campos Curado (Exército), Coronel Augusto Heleno Ribeiro Pereira (Comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército), Coronel Ernesto Tasso Júnior (Polícia Militar), José Roberto Graziano (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI), Leonel Millichenco (Diretor Divisão Agrícola Regional de Campinas), Prof. Regina Helena Lombardo (1ª Delegacia Regional de Ensino), Prof. João Batista Vota (2ª Delegacia Regional de Ensino), Prof. Marlene Villarmosa dos Santos (3ª Delegacia Regional de Ensino), Prof. Silvia Maria Sanvido Proença (4ª Delegacia Regional de Ensino), Antonio Barrara (CUT – subsede de Campinas), Willian Vicent Batista (CGT –

A dinâmica do encontro consistiu na divisão dos participantes em grupos, sendo-lhes apresentando o seguinte questionário: “Por que fazer um pacto pela Educação em Campinas? Quais os problemas que nos levam a fazer um pacto pela educação em Campinas? As questões deveriam ser respondidas e entregues aos relatores dos grupos.

Além dessa dinâmica, foram apresentadas as conferências de Gomes da Costa, do jornalista Demóstenes Romano, também representante do Pacto de Minas pela Educação, Arabela Rota Estrela, representante do UNICEF em Brasília, Rosever Pavan, representando a CUT e, por fim, Barjas Negri, representando o MEC (MARTINS, 2005, p. 211).

A partir desse seminário, foi organizada a “Aliança de Campinas pela Educação” sobre o lema “Campinas pela Educação – Todo Mundo na Escola”, tendo por palavras-chave: Ingresso, Regresso, Permanência e Sucesso (IRPS) da Criança na Escola (MARTINS, 2005, p. 212).

Em 1999 foi iniciado o Programa Qualidade na Escola (PQE), uma parceria entre a Fundação FEAC, Instituto Qualidade no Ensino (IQE) da Câmara Americana de Comércio e empresas da região. O programa contou ainda com o financiamento da *Inter American Foundation* (IAF), vinculada ao Senado dos EUA. O objetivo era capacitar professores que atuavam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, reforçando o ensino de Português e Matemática.

---

Confederação Geral dos Trabalhadores), Manuel Martins (Força Sindical), Celso E. Moreira (Rotary Clube), Prof. Maria Luiza Pinto de Moura (Lions Clube), Silvino de Godoy Netto (Presidente do Correio Popular), Iberê Ribeiro de castro (Diretor do Diário do Povo), José Luiz Pereira Tavares (Fundação Consabs), Alexandre Eugênio Serpa (Centro Regional das Industrias do Estado de São Paulo), Irmã Laurette Vacchon (Pastoral da Educação), Rosa Maria Capovilla (Fundação Donato Paschoal), Marilda Aparecida Ribeiro Lemos (Sindicato dos Professores – CINPRO), Maria Clotilde Lemos Petta (Associação dos Professores da PUC-Campinas), Luis Guedes Pinto (Associação Docentes da Unicamp), José Ildelfonso Martins (Gerente da Unidade de Campinas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – CENAC), Carlos Guilherme Ramasco Gargantini (SINDUSCON), João Loureiro (Diretor do SENAI), Ricardo Tadeu Marques da Fonseca (Procuradoria Regional do Trabalho), José Luiz Nadalin (Fundação Pró-Morada), Marcos José Bernardelli (Presidente da OAB-Campinas), Pastor Jupiaci Garneiro Gomes (Representante Entidades Evangélicas), Abdo Set El Banate (Associação Comercial e Industrial de Campinas), Messias Pimentel de Camargo (Delegado Regional da Polícia Civil), Erson Teodoro de Oliveira (Juiz da Infância e Juventude), Silvia Bellucci (Centro Corcini), Silvia Brandalise (Centro Boldrini), Hélio de Oliveira Santos (Movimento contra Maus Tratos na Infância), Roberto Barbosa Alves (Promotor da Infância e da Juventude), Gilberto Luiz de Moraes Selber (Reitor da PUC-Campinas), José Martins Filho (Reitor da Unicamp), Silvia Gisele Leeven (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Cláudia Helena Tamiso (Ministério Público de São Paulo), Ten. Cel. Alfio Fonseca de Castro (8º Batalhão da Polícia Militar), Pe. Antonio Francisco Lelo (Externato São João), Glória Kampf (PUC-Campinas), Augusto F. Barros Pimentel Filho (Vice-presidente FEAC Área Patrimonial), Donald Peter Graber (Vice-presidente FEAC Relações Externas), José Carlos Vannucchi (Vice-presidente FEAC Área Administrativo-Financeira), Osmar Gonçalves (Presidente Conselho Curador da FEAC), Jairo Pereira Leite (Presidente Conselho das Entidades Filiadas).

O PQE concentrou-se na capacitação dos professores, através de atividades desenvolvidas semanalmente, com um período de duração de 1 hora e 40 minutos, oferecendo-se subsídio financeiro para os frequentadores. Nas cinco escolas da rede pública estadual, escolhidas como escolas-piloto<sup>73</sup> para o ciclo de quatro anos, foram desenvolvidas, ainda, atividades como projetos de leitura, salas de informática, Clube da árvore e “melhoria na infra-estrutura das unidades escolares”, realizada, entre outros, através do projeto “Amigos da Escola”<sup>74</sup> ( MARTINS, 2005, p. 219).

Concluído o ciclo de quatro anos proposto pelo PQE, iniciou-se uma nova parceria através do Programa “Letra e Vida” do governo do Estado São Paulo, voltado à capacitação de professores alfabetizadores. Além de projetos como “Ame a Vida Sem Drogas”, desenvolvido desde 1998, consistindo na capacitação de professores, formação de grupos de prevenção a drogas nas escolas, oficinas a alunos de escolas e entidades sociais (capoeira, *ballet*, teatro de mamulengos, meio ambiente, leitura e contar histórias etc.).

Em setembro de 2000 foi implantado o “Programa Cuidar”, paradoxalmente estruturado na “ética biofílica” (amor à vida), fundamento de uma: “[...] Educação para valores, com base numa ética de amor, respeito e reverência pela vida em todas as suas manifestações”, e patrocinado pela maior empresa de cigarros do mundo, a Souza Cruz, que passou a apoiar o programa em 2002. Segundo Martins: “O cuidar foi idealizado para estimular o “protagonismo juvenil” como meio de *preparar crianças e adolescentes para os múltiplos desafios da sociedade contemporânea* (2005, p. 222 – grifo nosso).

A partir da experiência com o Programa Cuidar, foi desenvolvido o “Projeto Novos Rumos” e, ainda em 2002, o “Prêmio Novos Rumos”. Fundamentado na mesma “ética biofílica”, o projeto visava estimular a produção de obras artísticas pelos usuários das instituições. Uma das atividades que se destacam em escolas ligadas ao Projeto Cuidar é a

---

<sup>73</sup> EE “Antonio Fernandes Gonçalves”, na Vila Castela Branco; EE “Dr. Paulo Mangabeira Albernaz”, distrito de Nova Aparecida; EE “Coronel Firmino Gonçalves Silveira”, no Parque São Quirino, EE “Prof. Marcelino Velez”, no distrito de Nova Aparecida; e EE “Manuel Alexandre Marcondes Machado”, Jardim Morumbi.

<sup>74</sup> O projeto Amigos da Escola foi criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) no ano de 1999, caracterizando-se pela defesa da participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais de apoio à educação formal. O projeto foi implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de diversas instituições e empresas. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html> , Acesso em: 30 abr. 2010.

reprodução nas paredes das escolas de mosaicos inspirados em pintores renomados, como alternativa às pichações. Como afirma Martins a: “[...] escola passou a respirar arte e cidadania [...]” (2005, p. 222).

Os projetos desenvolvidos tornavam-se posteriormente programas, o que foi dinamizado com a criação do Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional (DDSE). Em 1997 foi desenvolvido em parceria com o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) o Projeto Educação para o Trabalho (PET), com o objetivo de “preparar adolescentes para um mercado cada vez mais competitivo” (MARTINS, 2005, p. 223).

A FEAC também desenvolveu neste período projetos de integração das equipes, como o “Integrando Educadores”, voltado à equipe técnico-operacional das entidades, além do Projeto de Educação Infantil e o Projeto “Coordena-Ação”, fundamentado no controle do “padrão de qualidade” do atendimento das entidades.

Já em 2002, cinco anos antes do “Compromisso Campinas pela Educação”, a cidade passou a desenvolver o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do governo federal. O PETI previa a concessão de bolsas às famílias que mantivessem seus filhos na escola evitando o trabalho precoce, através da destinação de verbas provenientes do orçamento dos Ministérios do Trabalho, Previdência e Assistência Social, complementados por verbas municipais (MARTINS, 2005, p. 240).

O programa foi estruturado a partir da articulação de várias instituições. Destacou-se inicialmente a pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP e de estudantes dessa mesma universidade, através dos integrantes do grupo Mano a Mano. A pesquisa identificou uma grande quantidade de “crianças em situação de rua” (252 crianças), sendo que 30% delas provinham de municípios vizinhos como Sumaré e Hortolândia.

A partir dessas informações o Grupo de Empresários Amigos da Criança (GEAC) passou a financiar parcialmente o projeto. Foi criada uma Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil, formada pelo Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Serviço Nacional do Comércio, NEPP/UNICAMP, Sindicato dos Empregadores no Comércio, Faculdade de Serviço Social da PUC-Campinas, CUT e Fundação FEAC (MARTINS, 2005, p. 240).

Outro projeto desenvolvido ainda no início dos anos 2000 foi o Comitê de Democratização da Informática (CDI), a partir de experiências já desenvolvidas no Rio de Janeiro e em São Paulo. O objetivo do projeto era criar unidades (EIC) em escolas públicas, Centros Comunitários ou Igrejas. Já se esboçavam os fundamentos da ação estratégica em educação desenvolvida pelo empresariado, através da parceria entre instituições públicas e privadas, destacando-se a articulação de organizações como Fundação Educar Dpaschoal, Fundação FEAC, Fundação Bosch, UNICAMP, CPFL, Microsoft, IBM e Compaq.

Após destacarmos alguns projetos desenvolvidos pela FEAC na área educação na RMC, passaremos à sua fundamentação teórico-pedagógica, destacando-se a atuação do mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. Como reconhece Martins (2005, p. 208), Costa foi um nome fundamental para o desenvolvimento dos projetos educativos da FEAC, sobretudo a “Aliança de Campinas pela Educação”. Passemos à análise de suas teses.

### **Antonio Carlos Gomes da Costa e os fundamentos educacionais da FEAC**

Nascido em Minas Gerais, o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa trabalhou na administração da FEBEM de Ouro Preto e do Estado de Minas Gerais, chegando à presidência da entidade durante o governo de Tancredo Neves. Assumiu posteriormente a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sua cidade natal. Foi oficial de projetos do Unicef e da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Trabalhou como perito no Comitê dos Direitos da Criança da ONU, em Genebra (Suíça) e participou, no Brasil, do grupo de redação do ECA. Paralelamente a essas atividades, criou no ano de 1993 a empresa *Modus Faciendi*, dedicando-se à prestação de consultoria a instituições do “terceiro setor”<sup>75</sup> e órgãos públicos. Recebeu em 1998 o Premio Nacional de Direitos Humanos.

Segundo o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE)<sup>76</sup>, foi Gomes da Costa quem lançou na década de 1990 o termo “protagonismo juvenil”, transformando o jovem em “ator principal da transformação de sua própria realidade”.

---

<sup>75</sup> Destacam-se as associadas ao GIFE: Fundação Telefônica, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht, Banco Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituto Ecofuturo, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Votorantin, Instituto Alair Martins, Instituto C&A, Oi Futuro, entre outros.

<sup>76</sup> Site [www.gife.org.br](http://www.gife.org.br). Acesso em: 12 ago. 2011; Ver também: COSTA, A.C.G. *Consultoria em Organizações Sociais: uma visão prática e atualizada*, Modus Faciendi, s/d.

Em *Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo*<sup>77</sup>, Gomes da Costa caracteriza a conjuntura do início do novo milênio da seguinte forma (COSTA, s/d):

[...] o grande desafio da educação nos dias de hoje reside na questão dos valores, ou seja, na capacidade de as gerações adultas possibilitarem aos jovens identificar, incorporar e realizar os valores positivos construídos ao longo da evolução da história humana; [...] estamos vivendo num mundo marcado por uma série de dinamismos, que, tomados em conjunto, configuram o ingresso da humanidade numa nova etapa do processo civilizatório. No plano econômico, a globalização dos mercados. No plano tecnológico, o ingresso na era “pós-industrial” e, no plano sócio-cultural, a chamada “pós-chamada” (*grifo nosso*); A globalização dos mercados [...] exige que cada país, para inserir-se de forma competitiva na economia internacional, eleve dramaticamente seus níveis de produtividade e qualidade na produção de bens e serviços. Isto, frequentemente, se faz por meio de ajustes estruturais na economia. Estes ajustes, pelo menos num primeiro momento, têm acarretado um elevado custo social, que é pago, principalmente, pelos mais pobres; As novas tecnologias já não substituem apenas a força muscular de homens e animais. Elas, - agora - através das máquinas inteligentes, substituem também boa parte do esforço cerebral humano. Está nascendo um novo mundo do trabalho marcado pela robótica, a telemática, a informática, os novos materiais e a biotecnologia; [...] o mercado de trabalho tende a tornar-se cada vez mais complexo, competitivo e reduzido em suas dimensões. As novas tecnologias possibilitam o aumento crescente da produção sem aumento ou até mesmo com crescente redução dos empregos. Em resumo, produção e emprego, daqui para frente, estarão definitivamente desvinculadas uma da outra; A cultura pós-moderna [...] é o ambiente cultural da era pós-industrial e do mundo globalizado [...] é marcada por alguns traços como a *desconfiança da razão, a desaparecimento de dogmas convicções e princípios fixos, a fragmentação das cosmovisões, através da crise dos grandes relatos e a dissolução do sentido da história. Tudo isso levando a formas cada vez mais variadas e difusas de religiosidade*, o distanciamento, em vez do conflito, entre jovens e adultos e, principalmente, a uma crise de valores sem precedentes. A busca do prazer imediato e o consumismo emergem como características emblemáticas desses novos tempos (*grifo nosso*).

Em um cenário como esse, conclui o autor, a consequência pode ser um enorme crescimento da “exclusão social”. A proposta seria então a conciliação da agenda da transformação produtiva, “técnica científica”, com “equidade social”, conquistada no campo “ético-político”.

No que se refere ao papel que a educação deve cumprir, assevera:

A educação está desafiada a encarar e vencer esses novos desafios. Ela já não pode mais reduzir-se apenas à transmissão de conhecimentos, habilidades e destrezas. Mais do que nunca - como diz *Paulo Freire* - é preciso que a pedagogia seja entendida como a teoria que implique os fins e os meios da ação educativa (COSTA, s/d – *grifo nosso*).

---

<sup>77</sup> Site <http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#>, Acesso em: 12 ago. 2011.

Para Gomes da Costa a partir da experiência vivida no século XX, marcada pela polarização entre o modelo socialista e capitalista, o norte da educação deve ser a formação do homem, a partir do que estes dois modelos produziram de melhor:

Durante essa “era dos extremos”, que foi o século XX, o mundo capitalista pautou-se por um ideal de homem muito autônomo, porém, pouco solidário. Enquanto que os países socialistas cultivaram um homem compulsoriamente solidário e muito pouco autônomo [...] O desafio de construir um novo horizonte antropológico para a educação, nesta reta final do século e do milênio, tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, aproveitando, assim, o melhor dos dois mundos. Os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade, que inspiraram o mundo socialista (COSTA, s/d).

Como o autor não apresenta a estrutura sócio-econômica que os diferencia, os dois projetos acabam por se complementar em um “terceiro setor”, ou uma “terceira via”, na qual se articularia a “autonomia” e “liberdade” dos indivíduos presente no capitalismo e a “solidariedade” que caracteriza o socialismo. Tal modelo de sociedade<sup>78</sup> se fundamenta numa *formação ético-política* independente da transformação das *relações sociais de produção*.

Para Gomes da Costa, a educação cumpre um importante papel na transmissão dos novos valores. Segundo o autor:

Se quisermos transmitir valores às novas gerações, não deveremos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidas através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos. A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção (COSTA, s/d).

Educar “[...] é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais”. O educando é “fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade”:

---

<sup>78</sup> Segundo Gomes da Costa, esse modelo já estaria garantido pela Constituição Federal, em seu Artigo 30: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (cf. COSTA, op. Cit.).

Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção; Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão; Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer; Esta concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente (COSTA, s/d).

Chegamos ao fundamento pedagógico defendido por Costa, o modelo a ser seguido no século XXI, fundamentado na formação de um indivíduo “competente” e “pluridimensional”, tal qual o exposto no Relatório Jacques Delors:

A palavra competência, aqui, não está empregada em seu sentido corriqueiro. Trata-se, efetivamente, de uma acepção mais ampla. Estamos falando de competência no sentido expresso no Relatório, que Jacques Delors, coordenando um grupo de quatorze grandes educadores, produziu para a UNESCO - EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Este Relatório sustenta que a educação no século XXI deverá ser cada vez mais pluridimensional (COSTA, s/d).

Diante do limiar de uma “civilização cognitiva”, a educação deverá fornecer ao homem “[...] a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (idem).

A “complexidade” da “sociedade cognitiva”, assim como o risco da “exclusão”, apontado por Costa como característico da atual sociedade, seriam resolvidos através da aquisição de “competências” fundamentadas nos “quatro pilares” da educação para o século XXI presentes no Relatório Jacques Delors.

A concepção de educação defendida por Gomes da Costa tem por fundamento o Paradigma do Desenvolvimento Humano, desenvolvido e difundido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) desde 1990. A educação “pluridimensional” consistiria na aplicação dos princípios ético-políticos desse paradigma ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações e das gerações adultas, devendo preparar o ser humano para “viver e trabalhar numa sociedade moderna”.

Gomes da Costa se fundamenta nos “Códigos da Modernidade de Bernardo Toro” e as Mega-Habilidades formuladas pelo CLIE (Centro Latino-Americano de Investigações

Educacionais para traçar o perfil exigido para se viver e trabalhar na “sociedade moderna”. São elencadas as seguintes “competências e habilidades”:

Códigos da Modernidade (Bernardo Toro): 1. Domínio da Lecto-Escritura; 2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; 3. Capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações; 4. Compreender e operar seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Acessar informações; 7. Trabalhar em grupo (COSTA, s/d).

Destacam-se ainda as “Mega-Habilidades” (CLIE):

1. Confiança: Sentir-se capaz de fazer; 2. Motivação: Querer fazer; 3. Esforço: Disposição de trabalhar duro. Superar dificuldades; 4. Responsabilidade: Fazer o que deve ser feito. Fazer correto; 5. Iniciativa: Passar da intenção à ação; 6. Perseverança: Terminar o começado; 7. Altruísmo: Sentir preocupação pelo outro; 8. Sentir Comum: Ter bons critérios ao avaliar e decidir; 9. Solução de Problemas: Por em ação o que sabe e o que é capaz de fazer (idem).

Os “Códigos” e as “Mega-Habilidades” correspondem às exigências da “sociedade cognitiva” ou “pós-industrial”, e suas transformações no campo produtivo e social.

Uma vez que a escola não daria conta de realizar a tarefa educacional sozinha, destaca-se um novo paradigma educacional, fundamentado no “protagonismo juvenil”:

[...] Para criar os espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico. Aqui, o discurso das palavras deve ser substituído pelo curso efetivo dos acontecimentos (COSTA, s/d).

Segundo Costa, essa “ação educativa” consiste na “criação de espaços e condições capazes de possibilitar ao jovem envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, tornando-se o “personagem principal de uma iniciativa”.

Entendemos que o “protagonismo juvenil” de que fala Gomes da Costa em nada se assemelha às ações coletivas desenvolvidas em diferentes momentos da história, seja no Maio de 1968, ou na resistência estudantil à ditadura militar. Fundamenta-se no consenso produzido a partir das transformações produtivas e sociais do processo reorganização do capital. Inserir o jovem neste contexto significa adaptá-lo às necessidades do metabolismo de reprodução do capital.

A alternativa aos jovens apontada por Costa não se constitui em uma proposta de articulação coletiva para a transformação social. Fundamentando-se na afirmação de que as possibilidades de mudança dependem das “escolhas que cada um deve fazer”, a prática social do jovem não pode extrapolar o limite individual de suas conquistas, não se consistindo em ação universalizante de direitos. Vejamos o que diz o autor:

Com certeza esses jovens, ao invés de sonharem com revoluções sociais pra mudar o mundo radicalmente, sonham com mudanças relacionadas ao seu cotidiano mais imediato: novas formas de relacionamento afetivos, melhores condições de vida, longevidade com saúde e produtividade, conforto e segurança para a iniciação sexual, novas formas de convivência familiar, acesso ao consumo de bens e serviços, valorização da individualidade, da afirmação pessoal (COSTA, 2002, p. 18).

Essa condição do jovem se fundamenta num conceito obtuso da “vida como direito universal”. O caráter subalterno dos “protagonistas” é mantido, apesar da roupagem de autonomia e altruísmo que torna o discurso “comunitarista” tão atraente, fazendo crer, aos menos avisados, que os tempos do individualismo liberal foram superados, independentemente da manutenção da estrutura capitalista, fundamentada na concorrência e na exploração do homem pelo homem.

É emblemática a fala de Viviane Senna, Presidente do Instituto Ayrton Senna, instituição à qual Gomes da Costa prestou serviços de consultoria, através de sua empresa *Modus Faciendi*. Ao prefaciар *O Mundo, o Trabalho e Você*, livro organizado por Costa, afirma:

Leio-o. Tenho certeza de que ele vai exercer uma influência construtiva em sua vida. De minha parte, o que sinto é que, se Ayrton Senna estivesse falando com você nesse momento, é exatamente isso o que ele estaria lhe dizendo. Sabe por quê? Porque ele sabia que, para ser competitivo, as três palavras-chave são **preparação, preparação e preparação**. Portanto, prepare-se. Sorte é preparo e oportunidade. A educação é o caminho (COSTA, 2002, p. 07).

O livro é fruto do processo de consultoria da *Modus Faciendi* ao SESI e ao Instituto Ayrton Senna, durante a formulação do Programa Largada 2000. Fundamentando-se no artigo da LDB, Lei nº. 9.394/1996, o qual afirma que a educação nacional se baseia nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade”, sendo seu fim “a formação integral do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e as sua qualificação para o

trabalho” (COSTA, 2002, p. 10). Costa desenvolve nesta obra o conceito de “cultura da trabalhabilidade”. Dirigindo-se aos educadores, assevera:

Nosso entendimento é de que a qualificação para o trabalho, quando se trata da educação básica (ensinos fundamental e médio) é parte constitutiva dos objetivos da educação nacional e não se confunde com a educação profissional, devendo, portanto, assumir a forma de um ensinamento que permita aos jovens compreender os grandes dinamismos econômicos e sociais, que estão refundando o mundo do trabalho. Além de compreender essa nova ordem de exigências, o jovem deve ser orientado sobre a atitude básica a ser adotada diante das mudanças e sobre como preparar-se para enfrentá-las em sua vida pessoal, escolar e no futuro profissional (COSTA, 2002, p. 10).

Segundo Costa, o conceito de “cultura da trabalhabilidade” traduziria melhor do que “empregabilidade” a “totalidade dos desafios” com os quais se confrontam os trabalhadores no processo de “globalização”.

A “globalização” seria uma “vocação humana”. Para Costa, os homens sempre procuraram “globalizar” seus conhecimentos, experiências, estilos de vida, tecnologias etc. Após descrever o processo de “globalização” em diferentes épocas e espaços geográficos (Império Romano, Mercantilismo Europeu, Imperialismo Capitalista da Era Industrial, Nazismo, Comunismo etc.), Costa caracteriza a época atual, a partir do entendimento apresentado pelo sociólogo Domenico de Masi, que:

[...] aponta o instinto humano de globalizar conhecimentos, culturas, estilos de vida, e destaca novos movimentos de globalização que avançam ante nossos olhos: Bill Gates e a Microsoft; a internet e seus milhões de usuários; a CNN e sua atuação na televisão mundial; o Brasil com suas telenovelas exportadas para vários países; as igrejas e seus missionários ensinando mundo afora; a Coca-Cola consumida a cada hora 32 milhões de pessoas; o MacDonald’s com seus 18 milhões de hambúrgueres comidos a cada hora; as bolsas de valores e o capital financeiro que viaja o mundo em frações de minutos; os EUA e sua presença hegemônica nos cenários político e econômico mundial (COSTA, 2002, p. 28-9).

Para Costa, o risco que se corre na atual fase é a “aniquilação das diferenças entre os povos”, o fim da diversidade humana. A globalização deve ser “aproveitada” com cuidado, sem que as culturas locais sejam “deletadas” da História.

A atual fase, definida por Costa como “Era do Conhecimento” ou “Pós-Industrial”, diferentemente das anteriores<sup>79</sup>, é marcada pelo caráter criador do homem ou “economia do

---

<sup>79</sup> Costa nos apresenta diferentes etapas de “globalização”: Era Pré-Industrial, cuja riqueza provinha do extrativismo, da agricultura, pesca, além de saques pirataria, escravidão etc.; Era Industrial, fundamentada na

conhecimento”. Um “mundo de conhecimentos e aprendizagens em tempo integral” (COSTA, 2002, p. 32).

As teses sobre a centralidade do conhecimento destacadas por Costa são tomadas do austríaco Peter Drucker, consultor de empresas e professor de administração e ciências sociais da Universidade de Nova York, entre os anos de 1950-1971.

Drucker vem desenvolvendo suas teses desde meados do século passado, tendo publicado sua obra *The New Society* em 1949, apresentando conceitos como “trabalho do conhecimento” e “trabalhador do conhecimento”. Em 1969, apresentou o conceito “sociedade de organizações” em *The Age of Discontinuity*. Em *Sociedade Pós-Capitalista*, Drucker advoga a tese de que:

O recurso econômico básico – “os meios de produção” [...] não é mais o capital, nem os recursos naturais [...], nem a mão-de-obra. *Ele é e será o conhecimento*. As atividades centrais de criação de riqueza não serão nem a alocação de capital para usos produtivos nem a mão-de-obra - os dois polos da teoria econômica dos séculos dezenove e vinte, seja ela clássica, marxista, keynesiana ou neoclássica. Hoje o valor é criado pela “produtividade” e pela “inovação”, que são aplicações do conhecimento ao trabalho (1999, p. 16-7).

Mudam também os grupos sociais, tornando-se o principal grupo social os “trabalhadores do conhecimento”, grandes executivos encarregados de alocar conhecimento para usos produtivos através de “organizações”, que:

[...] ao contrário dos trabalhadores sob o capitalismo, elas possuirão tanto “os meios de produção” como as “ferramentas de produção” – aqueles por meio dos fundos de pensão, que estão emergindo rapidamente em todos os países desenvolvidos como únicos proprietários reais, e estas porque os trabalhadores do conhecimento possuem seu próprio conhecimento e podem levá-lo para qualquer parte (DRUCKER, 1999, p. 16-7).

O grande desafio econômico da sociedade pós-capitalista, fundamentada na “produtividade do trabalho”, através do “conhecimento” e do “trabalhador do conhecimento”, será transcender a dicotomia entre “intelectuais” e “gerentes”.

O modelo pedagógico da “sociedade pós-industrial” se fundamenta no princípio do “aprendizado continuado”, ou “aprendizado vitalício”. O “conteúdo” e as matérias

---

produção fabril e na prestação de serviços; e por fim a *Era do Conhecimento*, ou Pós-Industrial (COSTA, 2002, p. 31-2).

escolares são o que menos importa, o importante é que os estudantes tenham motivação para “aprender a aprender” (DRUCKER, 1999, p. 193)<sup>80</sup>.

O elemento de integração econômica, no entanto, permanecerá sendo o “livre mercado”. Mudando-se o “recurso econômico básico” – meio de produção – fundamentado agora no “conhecimento”, alteram-se também os grupos sociais. O “conhecimento” torna-se o “recurso realmente controlador”, o “fator de produção”, não sendo mais o capital, a terra ou a mão-de-obra os elementos decisivos. Através dos “fundos de pensão” os “trabalhadores do conhecimento” e os “trabalhadores dos serviços” substituem os capitalistas e proletários. É este o modelo que Drucker vê predominar nos países “desenvolvidos”, a exemplo dos EUA:

Em vez de capitalistas ao velho estilo, nos países desenvolvidos são os fundos de pensão que controlam cada vez mais o suprimento e a alocação de dinheiro. Nos Estados Unidos, esses fundos possuíam, em 1992, a metade do capital acionário das maiores empresas e outro tanto das suas dívidas a longo prazo. Os proprietários e beneficiários dos fundos de pensão são, é claro, os trabalhadores do país. *Se o socialismo é definido é definido, segundo Marx, como sendo propriedade dos meios de produção pelos trabalhadores, então os Estados Unidos se transformaram no país mais “socialista” de todos - embora continue a ser o mais capitalista* (- DRUCKER, 1999, p. 15 - grifo nosso).

Entendemos que essa livre articulação socialismo/capitalismo - que encontramos também em Costa (2002), ao afirmar que a sociedade atual deve se fundamentar no “altruísmo socialista” e na “liberdade capitalista” - transforma a contradição capital/trabalho em algo que as gerações do passado experimentaram, mas que já não faz parte da “nova” era do “Conhecimento”.

A escola e os “empregadores” são assim chamados a unirem-se para o desenvolvimento da “educação continuada”, que não se limita à formação de jovens, mas se preocupa também com a “formação avançada de adultos”. Vejamos como se aplica esse modelo:

Tradicionalmente, a escola tem sido o lugar onde se aprende; e o emprego o lugar onde se trabalha. Porém, essa linha irá se tornar cada vez mais indistinta. A escola será, cada vez mais, o lugar onde adultos continuam a aprender, mesmo que trabalhem em tempo integral. Eles voltarão à escola para um seminário de três dias, para um curso de fim de semana, para um programa intensivo de três semanas ou para frequentar cursos duas noites por semana, durante vários anos,

---

<sup>80</sup> Apesar de Peter Drucker não citá-lo, tais princípios são encontrados no Relatório Jacques Delors da UNESCO.

até obter seu diploma [...] Mas o emprego também será um lugar onde os adultos continuarão a aprender. O treinamento não é novidade, mas costumava ser restrito aos iniciantes. No futuro, de uma forma ou de outra, ele será cada vez mais uma atividade vitalícia. O adulto – especialmente aquele que possui conhecimento avançado – será ao mesmo tempo treinador e treinado, professor e também aluno. Nos Estados Unidos, os empregadores já gastam com treinamento dos empregados adultos o mesmo que o país gasta na educação dos jovens nas escolas formais [...] O que ainda não aconteceu é uma parceria formal entre as escolas e as instituições empregadoras. Na Alemanha, as escolas e as empresas trabalham em conjunto há mais de cento e cinquenta anos nos programas de aprendizado para jovens. Mas as escolas e instituições empregadoras precisarão, cada vez mais, aprender a trabalhar em conjunto também na educação avançada de adultos. Essa tarefa – seja educação avançada para pessoas altamente instruídas, seja educação complementar para pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino superior na juventude – será realizada em todos os tipos de parcerias, alianças e interações nas quais as escolas e outras organizações puderem trabalhar em conjunto [...] (DRUCKER, 1999, p. 198-99).

A “economia do conhecimento” vai além das parcerias capital/trabalho para o desenvolvimento da educação escolar. A escola tem seu monopólio como “produtora” e “canal de distribuição” de conhecimento desafiado.

Para Drucker, a lógica concorrencial entre escolas e “não-escolas” (um exemplo são as empresas que concorrem com as escolas de administração no oferecimento de programa de gerência executiva) tornará a escola “responsável”, ela: “[...] precisará se comprometer com os resultados. Ela terá de estabelecer seu “lucro”, o bom desempenho pelo qual será paga (DRUCKER, 1999, p. 201).

Inspirado na teoria da “economia do conhecimento” de Drucker e nas teses do “tempo livre” de Domenico De Masi, Gomes da Costa define assim a educação em tempos “pós-capitalistas”:

A educação não está mais restrita à chamada idade escolar e nem se completa com o certificado de conclusão de um curso superior. Aprender e ensinar são tarefas de todos, homens e mulheres, e pela vida inteira. A educação não está mais confinada à escola. Todos os espaços sociais tornam-se espaços de aprendizagens e ensinamentos: a família, o trabalho, a comunidade, o entretenimento etc. Para uma sociedade que produz cada vez mais com menos tempo e menos força humana, o tempo livre ganha uma nova dimensão. A tendência é que os homens disponham de mais tempo livre, e o grande desafio é saber utilizá-lo. Quanto a isso, começam a se desenhar três caminhos: o tempo livre utilizado para lazer e entretenimento, estudo e aperfeiçoamento de capacidades e o tão importante trabalho voluntário (COSTA, 2002, p. 32-33).

Esses elementos pedagógicos fariam parte de uma fase de “transição” do Moderno para o “Pós-Moderno”. Costa busca no padre e educador salesiano Ítalo Gastaldi e a sua

obra *Educar e Evangelizar na Pós-modernidade*, os fundamentos que caracterizam a “nova fase”:

No século 20, os homens e as nações foram incapazes de garantir para si os ideais da sociedade moderna: justiça, igualdade de oportunidades, liberdade, vida digna para todos, fim das guerras e das opressões. Diante disso, a pós-modernidade é marcada por um forte sentimento de desconfiança na razão, na ciência e na política. Vivemos um período de desencanto e de busca de novas utopias; Como consequência desse forte sentimento de desconfiança, marcante no final do século 20, os dogmas, as crenças, os princípios fixos e as verdades objetivas viraram fumaça: deixaram de ser guias seguros pra vida das pessoas. O tempo hoje é o da pluralidade de verdades, da experimentação e da busca de novos e variados caminhos para conhecer e explicar o mundo; As grandes e acabadas explicações do mundo fracassaram. As sociedades superaram todas as previsões, os caminhos do homem pela História atropelaram os manuais, tanto os prognósticos catastróficos quanto aqueles mais otimistas. Ao invés dos “grandes relatos” sobre o futuro da humanidade, vivemos hoje a fragmentação das visões de mundo, o qual passa a ser visto e explicado a partir das mais diversas óticas; Convivência – nem sempre pacífica e tolerante – de uma enorme variedade de crenças e valores. Há uma fragmentação das cosmovisões, isto é, das grandes visões de mundo; Predominância de um distanciamento crescente ente as gerações. Ao invés do conflito de gerações – agudos e marcantes nas décadas de 50 e 60 -, viemos hoje um tempo de desinteresse, de falta de trocas de ideias e pontos de vista. “Cada um na sua” é um lema atual, mas muito perigoso, no convívio entre pais e filhos...; O individualismo exacerbado, a busca de prazer a todo custo, a permissividade, a flexibilidade dos costumes e o consumismo desenfreado marcam nossa sociedade e geram uma crise aguda na convivência entre os cidadãos, principalmente na fraca valorização e no limitado respeito de uma ética de convivência social; As religiões se fragmentaram. Predomina um ateísmo pragmático e uma tendência a se consumir religiões como um outro produto qualquer, sem fé, sem convicções, sem respeito umas pelas outras (COSTA, 2002, p. 37-8).

Assevera Costa que ser “pós-moderno” é “saber respeitar os valores (vida, liberdade, fraternidade, o amor, a equidade entre os homens, uma ética de preservação da vida e do convívio social), sem qualquer vacilação ou restrição, é conviver com a diversidade humana” em um “oceano de símbolos, valores, ideias e ideais” (2002, p. 39).

Conclui Costa que esta “Era das diversidades” é resultado do fim da Guerra Fria e a derrocada da União Soviética, firmando-se os EUA como a grande potência, em um mundo não mais bipolar. E essa “nova” Era nos impõe alguns desafios:

A paz mundial. A solução dos impasses mundiais sem o uso da força, mas pela via do entendimento; o fim da grande miséria e da injustiça social; a preservação do meio ambiente; a reconstrução dos direitos humanos; o crescimento econômico com sustentabilidade social, política, cultural e ambiental; a liberdade política para todos os cidadãos, sem exceções (COSTA, 2002, p. 43).

Para fundamentar sua análise sobre a “pós-modernidade”, Costa apoia-se de forma indébita no historiador marxista Eric Hobsbawm (1995), que supostamente apontaria para um “futuro incerto e sem perspectivas” que marcaria o contexto pós-Guerra Fria (COSTA, 2002, p. 41). Fundamentemos nossa crítica a partir do próprio autor citado por Costa:

Os indícios de que o mundo no século XXI será melhor não são insignificantes. Se o mundo conseguir não se destruir [por exemplo, pela guerra nuclear], a probabilidade será bastante forte [...] Apesar disso, mesmo um historiador cuja idade o impede de esperar mudanças sensacionais para melhor do que lhe resta na vida não pode razoavelmente negar a possibilidade de que em outro quarto de século ou meio século as coisas pareçam mais promissoras. De qualquer forma, é altamente provável que a fase atual de colapso pós-Guerra Fria seja temporária, embora já pareça estar durando um tanto mais do que as fases de colapso e perturbação que se seguiram às duas guerras mundiais “quentes”. Contudo, esperanças ou temores não são previsões. *Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar.* Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar (HOBSBAWM, 1995, p. 562 – *grifo nosso*).

Afirmar que o futuro é incerto não significa reconhecer a incapacidade de compreensão da realidade histórica que nos trouxe ao ponto que nos encontramos. Hobsbawm aponta uma perspectiva, a da mudança. Não a mudança fundamentada numa “nova ética” ou “espiritualidade”, como afirma Costa (2002, p. 43), mas, na transformação e superação do capitalismo e dos elementos estruturais da atual crise da humanidade. Sem a superação do passado e do presente o futuro não se tornará reconhecível, e como alternativa à mudança da sociedade prevalecerá a “escuridão” (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

É essa em nosso entendimento a grande encruzilhada da “nova” “Era pós-moderna”. Manter na escuridão a realidade concreta na qual estão inseridos os indivíduos, ou, por lado, penetrá-la de forma a tornar compreensíveis seus fundamentos. Não se trata de prever o futuro, mas de compreender a realidade e sua base concreta. O conhecimento dentro dessa última perspectiva não pode ser um elemento de adaptação dos indivíduos à realidade, em

condições mais ou menos favoráveis, mas um instrumental para sua transformação. Quanto mais adequado for nosso conhecimento sobre a realidade, maior será a capacidade de agirmos sobre ela (SAVIANI, 2009, p. 61).

As teses da “sociedade pós-industrial” e da “Era do Conhecimento”, fundamento das análises de Gomes da Costa, ofuscam a crise do capital iniciada nos anos de 1970 e as transformações estruturais realizadas pelo capital na tentativa de manutenção de sua taxa de lucro. A contradição entre os interesses dos trabalhadores e do capital desaparece. Com a *Revolução da Produtividade*, o proletariado teria se convertido na “classe média burguesa”, cuja renda se aproximaria da renda da classe “superior”, resultando na derrota da “guerra de classes” e o comunismo. Com a “Revolução gerencial”, caracterizada pela “aplicação do conhecimento ao próprio conhecimento”, transformando-se este no “único fator de produção”, superando o capital e a “mão-de-obra”. (DRUCKER, 1999, p. 5).

A exemplo da grandiosidade que Gomes da Costa enxerga na “organização científica do trabalho”, desenvolvida por homens como Fayol e Taylor e aplicada por Ford, a atual fase é entendida como determinada pelo aumento da “capacidade produtiva”, através da “gestão eficiente”, tornando as empresas competitivas. Vejamos:

O conhecimento do processo de produção de bens e serviços se torna um fator imperativo para o sucesso da empresa. Não acompanhar o surgimento de novos conhecimentos significa perder posições importantes num mercado cada vez competitivo e seletivo. Uma das habilidades requeridas aos novos gerentes é estarem sempre atualizados em termos de conhecimento e saberem como incorporar esses conhecimentos ao processo produtivo (COSTA, 2002, p. 106).

O controle sobre os trabalhadores - que não é citado por Costa ao descrever o taylorismo – também não aparece na “fase gerencial”. Pelo contrário, haveria na fábrica uma “relação pedagógica”, cabendo aos gerentes intermediários a transmissão de habilidades básicas, específicas e de gestão, o que Costa define como “ensinar a ensinar”. Aos trabalhadores de base cabe tornarem-se “criativos”, adquirindo habilidades amplas e flexíveis, inclusive de gestão, tornando-se “mais responsáveis pelos resultados da empresa”.

Conceitos como “empregabilidade” e “trabalhabilidade” tornam-se centrais, devendo o trabalhador constantemente se reciclar para garantir sua permanência na empresa. Entendemos que a “trabalhabilidade”, fundamento pedagógico da “sociedade do

conhecimento”, é um sofisticado conceito capaz de destruir a perceptividade que o trabalhador tem da relação de exploração inerente ao capitalismo. O trabalhador se torna uma “unidade de produção”, devendo administrar suas próprias habilidades, tornando-se *empreendedor* e não mais empregado (COSTA, 2002, p. 106).

Vejamos como a “pedagogia do aprender a aprender” é aplicada por Costa ao mundo do trabalho, uma “gestão empresarial de si mesmo” como norte aos indivíduos:

Hoje o profissional não pode ter só habilidade técnica. Ele deve dominar também as competências de ser, conviver, saber e conhecer. Estamos cada dia mais longe daquele emprego estável, em que a pessoa começa aos vinte e poucos anos e ficava ali até se aposentar. Você se lembra do que falamos sobre empregabilidade, e que ela exige uma qualificação profissional permanente? Falamos também que o emprego não é a única via para o mercado de trabalho, mas apenas uma delas, e que existe a via do empreendedorismo [...] Ser empreendedor é ter a capacidade de transformar as visões da realidade em visões do futuro. O SEBRAE, por exemplo, por meio de cursos em várias cidades do país, está formando uma geração de jovens empreendedores. Esse profissional deve ter características como o gosto pela administração e a flexibilidade pra contornar situações difíceis. Deve procurar uma formação generalizada, que lhe proporcione uma visão ampla do universo onde pretende atuar, *capaz de se gerenciar para poder gerenciar outras pessoas* (COSTA, 2002, p. 133 – *grifo nosso*).

O “saber ser” é uma forma de “auto-conceito” para a criação de uma “autoconfiança”. O “querer ser” torna-se projeto de vida ao ser bem planejado e a autodeterminação uma forma de resistir às adversidades e aprender com elas (COSTA, 2002, p. 212).

O “saber conviver” define um tipo de convivência, respeito e cooperação que deve existir nas relações familiares, relações entre países, respeito e cooperação mútua. O conceito de relações sociais apresentado por Costa não se fundamenta na produção econômica da sociedade, referindo-se às relações mantidas com a cidade e com o país, através da obediência às leis, não havendo espaço para o “conflito social” proveniente do antagonismo entre capital e trabalho.

A passagem do “mundo infantil” para o “mundo adulto” (Costa situa essa fase no período em que a criança conclui o ensino fundamental), mediada pelo “ser sendo”, é também a passagem do mundo exclusivamente da “educação” para o “mundo do trabalho”. Tal passagem cria a necessidade de um desenvolvimento constante de habilidades que compreendem o “aprender a fazer”. É um processo que se dará por toda a vida, seja através

dos estudos universitários, cursos profissionalizantes, formação para o empreendedorismo, em organizações religiosas, comunitárias e educacionais, ou mesmo através do trabalho, caso seja essa a “opção” do indivíduo (COSTA, 2002, p. 221).

O “aprender a fazer” está diretamente articulado ao “aprender a ser” e ao “querer ser”, guiados pelas tendências do “mercado. E é claro: “[...] Sua escolha vai depender da realidade que você vive e das oportunidades que tem” (COSTA, 2002, p. 222).

E por último o “aprender a conhecer”, necessidade fundamental para se manter a “trabalhabilidade” e permanecer participando do mundo do trabalho: “[...] Procurar conhecer um mundo em mudança permanente é essencial para se movimentar nele. Portanto, podemos garantir que o conhecimento é seu maior capital”, afirma Costa (COSTA, 2002, p. 224).

Apesar de o trabalho ser um elemento central para Costa, o que se evidencia em seu conceito de “trabalhabilidade”, a “força de trabalho” é subsumida pelo conhecimento do trabalhador, o que entendemos ser uma sofisticada forma de “fetichização do saber”. Na verdade, o “saber” aqui defendido não capacita o indivíduo a compreender a realidade concreta na qual está inserido, fundamentada nas relações sociais de produção capitalista. Deixemos Costa falar:

O conhecer de que falamos não é uma visão profunda e detalhada das coisas. Não. É ante de tudo uma cultura geral, uma abertura curiosa e atenta ao mundo ao seu redor. Sentir a alegria que vem do conhecimento, do estudo, da curiosidade intelectual. Exercitar a memória e o pensamento. Prestar atenção nas coisas e nas pessoas. Isto tudo é aprender a conhecer, um aprendizado sem hora nem lugar, ou de toda hora e todo lugar. Viver é aprender [...]! (COSTA, 2002, p. 225).

Costa articula os quatro pilares do Relatório Jacques Délors a uma tentadora teoria das diferentes inteligências, propugnada por Howard Gardner (1994), professor da Universidade de Harvard, nos EUA. A teoria das “múltiplas inteligências” de Gardner tem sido utilizada para a compreensão dos motivos que levam alunos a terem bom desempenho em determinadas matérias em detrimento de outras. Segundo Costa: “[...] toda pessoa tem condições de desenvolver várias inteligências, mas cada um apresenta facilidade predominante em uma delas, a sua potencialidade principal [...] (COSTA, 2002, p.159). Vejamos o exemplo que ele nos dá:

Imagine um aluno que quase sempre tirava notas baixas. De vez em quando repetia o ano, enquanto os seus colegas seguiam os estudos com boas notas. Alguns anos mais tarde, após concluírem o curso universitário, esses amigos se encontram e ficam surpresos: aquele colega que tinha mais dificuldades escolares havia se tornado um grande e bem-sucedido empresário. Muito rico e ainda por cima... feliz! O que explica isso? Sorte? (COSTA, 2002, p.159).

Para Costa, trata-se de uma prova de que “todos podem desenvolver alguma potencialidade”. O fracasso escolar, explicado aqui pela falta de determinada “potencialidade”, pode ser superado pelo “empreendedorismo”, revelando-se uma inteligência através da qual o indivíduo pode se tornar “feliz”.

Podemos perceber que o conhecimento não possui centralidade nesse formato de aprendizagem. Mesmo porque, os conteúdos se tornam efêmeros, diante da quantidade de “informações” que a sociedade do conhecimento veicula através das redes de comunicação. O que importa ao jovem é a “aprendizagem por toda a vida”, possibilitada pela pedagogia do “aprender a aprender”, devendo-se atualizar a formação dos indivíduos através da observação das “tendências do mercado”.

A tragédia do desemprego que caracteriza a crise estrutural do capitalismo apresentada por Hobsbawm (1995), é entendida como ampliação do “tempo livre” e do “ócio criativo”, categorias das quais se apropria Costa, a partir de Domenico De Masi<sup>81</sup> (COSTA, 2002, p. 105). Segundo Costa: “[...] na Era Pós-Industrial, a tendência é que o tempo livre seja uma constante entre todos os trabalhadores, e não apenas entre os jovens. Os avanços da civilização industrial levaram a uma diminuição cada vez maior da jornada de trabalho [...]” (COSTA, 2002, p. 110). Esta é uma oportunidade a ser aproveitada através da utilização do “tempo livre” para:

- *Educação Permanente*: o trabalhador aumentará suas habilidades básicas, específicas e de gestão durante o tempo livre, para garantir sua empregabilidade;
- *Trabalho voluntário*: ele ajudará a melhorar o mundo à sua volta, com cooperação e solidariedade. Essa tendência vem crescendo cada vez mais no Brasil e no mundo;

---

<sup>81</sup> Para Montañó, De Masi demonstra total desconhecimento dos fundamentos do sistema capitalista, ou compactua com os mesmos, acreditando que o número cada vez mais reduzido de trabalhadores com alta especialização envolvidos com o processo de produção dos bens e serviços libertará os trabalhadores, que poderão desenvolver o “ócio criativo”. Tal tese desconsidera o fato de que o metabolismo do capital se fundamenta na extração da mais-valia, cuja realização só é possível através da transformação da força de trabalho em mercadoria. De Masi não apreende o fato de que esse conceito esconde a maneira através da qual o capital se apropria do tempo livre do trabalhador, de forma não remunerada, ampliando na verdade seu padrão de acumulação (MONTAÑO, 2007, p. 172).

- *Entretenimento*: cresce a busca pelo lazer criativo, que alia diversão e informação. A indústria do entretenimento está em plena expansão e vem gerando cada vez mais empregos.<sup>82</sup>

Apesar de advogar a nova “era do conhecimento”, ou “pós-capitalista”, Costa não consegue esconder o fato de que o desenvolvimento de “competências” e “habilidades” deve estar voltado aos interesses do mercado, mantendo-se os fundamentos do capitalismo. Ao tratar da elaboração de um modelo de currículo para a apresentação dos jovens às empresas, destaca:

O currículo deve ser como o ritmo da sua própria vida: dinâmico, refletindo mudanças e crescimento. Se há três anos você não o atualiza, cuidado! É sinal de que você está precisando, e o mercado de trabalho exigindo, qualificação e requalificação permanente para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, que são o seu patrimônio pra fincar o pé no novo mundo do trabalho. Procure, periodicamente, fazer uma auto-avaliação do que você vem aprendendo e de tudo aquilo que tem *valor de mercado* [...] (COSTA, 2002, p. 143 – *grifo nosso*).

Uma vez determinados pelo “mercado de trabalho”, o desenvolvimento e a aprendizagem permanentes defendidos por Costa não podem resultar na “vivência de grandes e felizes momentos de plenitude humana”, como propugnado por ele, já que seus fundamentos pedagógicos levam à manutenção da concorrência e o individualismo que norteiam a sociedade capitalista.

Entendermos ser a articulação entre empregados e empregadores, defendida por Costa através da chamada “responsabilidade social corporativa” e do voluntariado, um eficiente instrumento de ocultação da contradição capital/trabalho.

Segundo Costa, se por um lado as empresas tem se preocupado com questões como: ecologia, educação, saúde, lazer, promoção social, defesa dos “direitos da criança e do adolescente” etc., também os funcionários se sentiriam atraídos pelas ações de voluntariado apoiadas pelas corporações:

[...] empresas e trabalhadores vivem melhor quando abraçam o voluntariado. A relação de troca com as comunidades se torna intensa e irriga a vida organizacional com mais motivação e compromisso. A relação com os colegas

---

<sup>82</sup> A “indústria do entretenimento” é apresentada por Costa não só como espaço para o lazer, mas como possibilidade concreta de emprego para os jovens (COSTA, 2002, p. 118).

também não fica imune a essa influência construtiva. Quebrada a lógica que compartimentaliza as pessoas no mundo organizacional, espaços são criados pra emergência de novos saberes, novos fazeres e novos quererem que transcendem aqueles oriundos da divisão funcional do trabalho [...] Outro impacto notável dessa prática se dá na relação do voluntariado com a organização. Um vez estabelecido e consolidado, o voluntariado se instá-la de forma irreversível na cultura organizacional. *Assim os colaboradores modificam positivamente seu olhar em relação à empresa.* O voluntariado corporativo, aprofunda e enriquece o campo de percepção das pessoas, possibilitando o estabelecimento de vínculos que transcendem a área de negócios da organização (COSTA, 2002, p. 122 – *grifo nosso*).

A “responsabilidade social empresarial ou corporativa” e o voluntariado dariam uma nova forma ao trato das questões educacionais, criando “comunidades de sentido” que extrapolam os limites da “divisão funcional do trabalho” e das entidades.<sup>83</sup>

As empresas passam a investir seus recursos em projetos junto às comunidades em que estão inseridas. Não somente recursos financeiros, mas também humanos, “estimulando” seus funcionários à participação voluntária em tais projetos, através da atribuição de “pontos”. Empresas como a Bosch, Daymlier-Chrysler, 3M do Brasil e Nortel Networks (FEAC, 2005, p. 15).

Para Costa, empresários, trabalhadores, sindicatos, entidades filantrópicas, instituições públicas, ONGs, fundações, associações, Igreja etc., devem se unir em torno de causas grandiosas, como a da educação, o que entendemos ser esta uma sofisticada ação estratégica de ocultação da dicotomia existente na educação, marcada pela existência de escolas de elite que formam os grandes gestores do capital, por outro lado, as escolas de massa, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma sociabilidade funcional ao capital.

É essa a lógica que norteará projetos como o “Compromisso Campinas pela Educação”, que tem na FEAC o principal articulador, construindo impondo um “novo” consenso que ofusca a visibilidade da classe trabalhadora e de suas organizações na luta por uma educação emancipadora.

---

<sup>83</sup>Na Encíclica *Populorum Progressio* encontra-se a afirmação de uma ambivalência do trabalho. Nele está implícita, por um lado, a “promessa do dinheiro, gozo e poder, convidando uns ao egoísmo e outros à revolta”, por outro, “o trabalho desenvolve a consciência profissional, o sentido do dever e a caridade para com o próximo”. Contra a desumanização do trabalho, propugna a Igreja, recorrendo à figura de João XXIII, a urgência de se restituir ao trabalhador a sua dignidade, fazendo-o participar realmente na obra comum: “[...] deve-se tender a que a empresa se transforme numa comunidade de pessoas, nas relações, funções e situações de todo o seu pessoal” (CARTA ENCÍCLICA POPULORUM PROGRESSIO).

## O “Compromisso Campinas pela Educação” e o “novo” formato da gestão escolar

Em 2010 foi comemorado o terceiro aniversário do Compromisso Campinas pela Educação (CCE)<sup>84</sup>, lançado a 21 de novembro de 2007. Durante a cerimônia Arnaldo Rezende, superintendente da FEAC e presidente do Conselho Gestor do CCE, lançou o Núcleo de Mobilização Social pela Educação (NMSE), contando com a presença da assessora especial do MEC Linda Goulart<sup>85</sup>.

Durante o evento foram apresentados os resultados do curso Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), realizado através do CCE, em parceria com a Fundação Lemann, a partir do ano de 2009. O curso é oferecido por esta Fundação desde 2003, sendo direcionado a diretores de escolas públicas municipais e estaduais de vários Estados brasileiros, através de cinco módulos, abordando temáticas como: qualidade da escola, liderança, planejamento, aprendizagem, abordagem para a diversidade, e aproximação dos gestores com a comunidade. Parte do curso é desenvolvida a distância, através da rede virtual do GSE, realizando-se em seu decorrer alguns encontros presenciais, contabilizando uma carga horária de 390 horas. O objetivo do curso é “aprimorar a gestão pedagógica da escola”, tornando os “gestores escolares” “lideranças do processo pedagógico” (Fundação Lemann – Relatório 2007)<sup>86</sup>.

A escola deve ser tratada como uma “empresa prestadora de serviços”, a partir de uma “gestão profissional” que coloque os professores e a equipe escolar no mesmo clima de cobrança da iniciativa privada:

O ambiente dos educadores ainda rechaça a visão de que a educação é um serviço, que deve prestar contas de seus resultados e ter uma gestão profissional.

---

<sup>84</sup>Assinam o CCE: FEAC; Secretaria Estadual de Educação; Prefeitura de Campinas; Câmara Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social; Vara da Infância e da Juventude de Campinas; Associação Comercial e Industrial de Campinas; CIESP- Campinas Câmara Americana de Comércio/AMCHAM Campinas; Instituto Brasileiro de Executivos de Finanças/IBEF – Campinas; Arquidiocese de Campinas; Conselho Municipal de Pastores Evangélicos (COMPEC); Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; PUC-Campinas; Faculdades de Campinas – FACAMP; Transurc; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB Campinas; Graber Holding; Robert Bosch América Latina; CPFL Energia; Grupo Dpaschoal; Iguatemi Empresa de Shopping Centers; Radio e Televisão Bandeirantes de Campinas; TV Brasil; Rádio Central AM; Rádio Globo CBN; Rede Anhanguera de Comunicação – RAC; Emissoras Pioneiras de Televisão – EPTV–Campinas; Diretorias de ensino – Região de Campinas Oeste e Campinas Leste; Todos Pela Educação; Sub sede Campinas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Campinas ( [http://www.feac.org.br/img/file/relatório\\_feac.pdf](http://www.feac.org.br/img/file/relatório_feac.pdf)).

<sup>85</sup>Consulta ao Site [www.compromissocampinas.org.br](http://www.compromissocampinas.org.br), acesso realizado em: 25 set. 2011.

<sup>86</sup>Consulta ao Site [www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br), acesso realizado em: 26 set. 2011.

Temos dados de uma pesquisa que vamos divulgar que mostram que os professores, quando trabalham na escola pública e na privada, admitem faltar muito mais na pública, porque na privada são cobrados por suas faltas”, afirma Ilona Beeskeházy, diretora-executiva da Fundação Lemann, que atua na formação de gestores da educação (Jornal O Estado de São Paulo – 25/03/2007)<sup>87</sup>.

Até 2007, o GSE havia recebido investimentos na ordem de 3,4 milhões de dólares, sendo 24% desse valor proporcionado por parceiros da Fundação, sendo concluídas cinco turmas, somando um total de 586 diretores em 207 municípios.

Para entendermos a institucionalização e a introdução das novas formas de gestão escolar, nos reportamos a LDB9394/96 e sua proposta de organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, destacando-se a participação dos “atores escolares” e a integração entre a escola e a comunidade. Aspecto também presente no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01) e sua proposta de “autonomia escolar” mediante a descentralização do financiamento da educação, da administração e do controle dos recursos financeiros (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 127).

A partir das novas diretrizes, foi estabelecida uma parceria entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, resultando no Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, sendo aplicado inicialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O programa busca estimular a adesão dos municípios à metodologia de planejamento estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>88</sup>, caracterizado pela racionalização, eficácia e eficiência da gestão do trabalho escolar (FONSECA; OLIVEIRA, s/d, p. 3).

A tabela abaixo apresenta a quantidade de recursos disponibilizados ao FUNDOESCOLA (FE) através dos contratos firmados entre o BM e o governo brasileiro, no período que vai de 1998 a 2004, totalizando US\$ 1,3 bilhão.

---

<sup>87</sup> Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=45635>.

<sup>88</sup> O FUNDESCOLA integra os seguintes projetos: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

FUNDOESCOLA (FE)	ANO	FINANCIAMNETO (US\$)
FE I	1988 – 2000	US\$ 125 milhões
FE II	1999 – 2004	US\$ 402 milhões
FE IIIA	2002 – 2006	US\$ 320 milhões
FE IIIB	2006 – 2010	US\$ 453 milhões
		Total: US\$ 1,3 bilhão

**Fonte:** (FONSECA; OLIVEIRA, s/d, p. 3).

Em entrevista à Fundação Lemann<sup>89</sup>, Matt Andrews, representante da *Havard Kennedy School*, apresenta sua análise sobre a experiência brasileira na área da educação destacando alguns dos fundamentos que entendemos ser a essência da proposta pedagógica capitaneada pelo “terceiro setor”, “institucionalizando-se” um novo consenso para a educação pública.

Para Andrews, as questões que se colocam com o FUNDESCOLA para a qualidade da educação são: “O que os professores ensinam? Qual a qualidade dos professores? Desigualdade entre escolas ricas e pobres do país etc.”. A escola passou a ser o foco, buscando-se a introdução de “gestão estruturada”, fundamentada no “planejamento e currículo estruturados”, sendo a “motivação” dos professores pelos diretores um dos elementos centrais. Ou seja, a aplicação de um “modelo empresarial” nas escolas, que devem estar focadas em produzir a melhor educação possível para as crianças.

Se antes o foco eram o governo federal, estadual e municipal, agora a ênfase recai sobre a “autonomia” das unidades, implicando repasses diretos de dinheiro às escolas, “que devem dizer o que necessitam e como será seu desempenho, como agir diante dos problemas, quais serão seus planos e estratégias para se atingir metas, “envolvendo os pais através de uma ideia local para a aplicação do dinheiro”.

Isso, segundo Andrews, aumenta a “responsabilidade” das escolas perante os pais, que passam a ter o controle sobre a contratação de professores, consertos e manutenção da escola, participando da definição das prioridades e fiscalização dos resultados. É necessário que haja uma preparação das escolas para sua aplicação, envolvendo o governo federal, municipal, diretores, professores, sindicatos de professores (acrescentaríamos as empresas).

---

<sup>89</sup> Fundação Lemann, *online*, s/d, Consulta ao Site [www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br), acesso realizado em: 26 set. 2011.

É necessário que “todos esses grupos trabalhem juntos”, “incentivando as pessoas a repensarem sua forma de trabalhar”.

Mas a defesa da “autonomia” aos poucos vai se tornando secundária na fala de Andrews:

Deve-se deixar claro o que precisa ser mudado, evitando casos em que diretores e professores sejam levados a dizer: Não temos certeza sobre o que devemos seguir... Não sabemos quem realmente dá as ordens... Isso cria incerteza, e quando você quer que as pessoas mudem tem que deixar claro o que deve ser mudado, se não as pessoas vão resistir ao que você diz (Fundação Lemann, *online, s/d*).

Andrews assevera que a “liderança” (entenda-se gestão) é um fundamento vital do FUNDESCOLA. Não o trabalho de um líder, mas liderança, ou seja, “vários líderes trabalhando em conjunto, realizando coisas diferentes”. A essas lideranças Andrews chama de “empresários institucionais”, que trazem ideias e dão “poder” a outros para que tais ideias sejam aplicadas: “promovem a aceitação dessas novas ideias e também dão as condições necessárias para a realização das novas iniciativas”.

A “nova função dos municípios” é evidenciar a “transferência de autoridade” às escolas, exercendo “liderança”. Andrews destaca três níveis na teoria organizacional: *Indivíduo*: nível psicológico e social, enfrentando diretamente a mudança; *Trabalho em conjunto*: escolas, secretários municipais e estaduais, entidades, cada qual com seu interesse; *Contexto mais amplo*: clima político ou econômico (*idem*).

Esses níveis devem ser articulados e não se pode pensar a transformação apenas no indivíduo ou na organização, considerando-se questões como o mercado de trabalho, a quantidade de profissionais (de diferentes áreas como, por exemplo, a industrial) que entendem as técnicas empresariais de planejamento e contabilidade formal apresentados pelo FUNDESCOLA, o que torna a “política pública” importante.

Outro elemento central para as reformas é a avaliação das “políticas públicas”. Assevera Andrews:

A avaliação ajuda a definir responsabilidades e aumenta a transparência. Se as pessoas sabem que estão sendo avaliadas de forma justa, terão maior incentivo para fazer aquilo que você quer. Se sabem que será constante e o que exatamente você estará analisando, elas terão foco nisso. Pode haver um lado negativo, elas podem focar só no que está sendo avaliado e ignorar outras coisas, mas, certamente, darão maior atenção à implementação dessa política. Se você não faz

a avaliação, geralmente as pessoas acabam pensando: Isto não vai durar! Por isso não precisamos fazer nada! Porque um novo governo virá em dois anos e vão mudar a política de qualquer forma [...] com uma avaliação você tem maiores chances de institucionalizar algo, o que significa resistir a mudanças de governo e na economia. Quando há uma avaliação e há informações sobre o desempenho das pessoas, elas se prendem mais a isso [...] dizem: Isso é algo que queremos fazer [...] elas podem ver as melhorias resultantes da mudança (Fundação Lemann, *online*, s/d).

Através da constante avaliação da prática da equipe escolar ocorre a “internalização” das regras e sua “institucionalização”, o que de forma “preventiva” impedirá mudanças abruptas decorrentes da alternância de governos, secretarias ou direções escolares.

Apesar da sedutora fala de Andrews, tabela abaixo evidencia a tendência de retirada dos aportes financeiros do FUNDESCOLA após a adesão ao PDE. Vejamos a experiência realizada no Estado de Goiás:

#### **PONCENTUAIS DE FINANCIAMENTO ASSUMIDOS PELO FUNDESCOLA E PELO ESTADO DE GOIÁS A PARTIR DE 1998**

Programa/Estado	1º ano	2º ano	3º ano	4º	5º ano
FUNDESCOLA	100%	70%	50%	30%	0%
Estado	0%	30%	50%	70%	100%

**Fonte:** SEE/COEP-GAE, 2002 (In OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 139).

Após o estímulo inicial à adesão, ocorreu a transferência ao Estado da responsabilidade pelo envio de recursos aos municípios. O Fundo se constitui em um elemento impulsionador da adesão das escolas ao programa, cujo objetivo é levar o quadro administrativo a responsabilizar-se pelos resultados.

Esse é um importante elemento para se entender o papel que as instituições do “terceiro setor” passam a cumprir nesse processo, articulando comunidade e empresas para o desenvolvimento de projetos de captação de recursos. Tais entidades acabam se tornando um importante “cartão de visita”, introduzindo, através da promessa de captação de recursos a metodologia da gestão empresarial nas escolas.

Segundo Oliveira *et al*:

A adesão das escolas ao programa explica-se pelo fato de que o desenvolvimento de um projeto de porte internacional significa prestígio para o quadro de direção que o acolhe, especialmente em virtude da destinação de recursos financeiros, os quais podem ser proporcionalmente elevados para o âmbito de um município e,

principalmente, de uma escola. Além disso, o programa propõe-se a promover soluções em curto prazo para problemas institucionais crônicos, como evasão e repetência, deficiência numérica e má formação de docentes, além da falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequados (2005, p. 141).

Na prática, o movimento inicial que se deu através de financiamentos provenientes da parceria FNDE/BIRD leva à imposição de uma “racionalidade empresarial na educação pública”, aprofundando a distância entre concepção e execução de tarefas no sistema educacional. Assevera Oliveira *et al*:

Embora, em sua concepção inicial, o FUNDESCOLA enfatize a possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, na prática a própria sistemática de co-financiamento internacional impõe instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do *dinheiro repassado à escola*, para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro, dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a realização de cursos de formação docente e a adequação das condições de trabalho em sala de aula [...] No tocante ao trabalho escolar, imprime-se uma organização que se aproxima da racionalidade taylorista, na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica: facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações; diluem-se as atividades escolares, muitas entre elas preexistentes ao PDE, em inúmeros projetos desarticulados e com “gerências” próprias (idem, p. 142-43).

Ilona Becskeházy, diretora da Área de Desenvolvimento da Educação da Fundação Lemann, afirma que para a educação brasileira adquirir “padrões educacionais elevados” há que incorporar avaliação externa para monitorar o padrão estabelecido. Tal qual Matt Andrews, Ilona destaca que a “autonomia” das escolas possibilita sua “responsabilização”, reafirmando a crença na estratégia desenvolvida pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) (FEAC, 2011, p. 33).

O PREAL é dirigido em conjunto pelo Diálogo Interamericano, Washington D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), sediada em Santiago do Chile. O programa recebe fundos do BID, além de fundos adicionais fornecidos pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa do Canadá, pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*U.S. Agency for International Development - USAID*) e pelo Fundo GE (*GE Fund*).

O modelo de gestão escolar defendido pelo PREAL fundamenta-se na participação de um amplo espectro de lideranças da “sociedade civil”: executivos de empresas, líderes de partidos políticos, igrejas, mídia e associações profissionais, já que as camadas pobres não possuem “sofisticação, informações e poder necessário para influenciar a política. Tais grupos devem criar uma “demanda social” para a educação, não permitindo que a política educacional fique restrita a líderes dos sindicatos dos professores e ministros (PURYEAR, s/d, p. 6).

O sistema educacional deve ser descentralizado, já que os sistemas centralizados restringem a autonomia e a imputação de responsabilidades. Deve-se quebrar a resistência do maior obstáculo às reformas, os professores e os sindicatos, pois:

Os sistemas nacionais de promoção e pagamento criaram monopólios que deixaram pouco controle sobre o desempenho dos professores nas mãos dos diretores das escolas. Os sindicatos militantes de professores rejeitam qualquer sistema de avaliação para acesso, ou promoção (PURYEAR, s/d, p. 8).

Para que essa resistência seja quebrada é necessário que os diretores de escolas públicas tenham a mesma possibilidade administrativa existente na iniciativa privada, administrando com eficácia, controlando orçamentos, ajustando os insumos para a instrução às condições locais, com poderes, inclusive, para selecionar professores.

O PREAL destaca ainda como entrave às reformas “interesses enraizados”, como o interesse estudantil pelo ensino superior gratuito. A resistência desses dois grupos, professores e estudantes, juntamente com interesses privados de políticos que buscam manter o controle em suas mãos para desenvolver políticas de “apadrinhamento”, impedem a prioridade de investimentos na educação básica, tornando-se um obstáculo político a ser derrubado.

Diante da resistência às atuais mudanças econômicas, caracterizadas por uma forte concorrência internacional, abertura ao capital internacional e ajustes fiscais, inovação tecnológica etc., o PREAL defende uma “comunidade moderna de cidadãos”, fundamentada em uma economia “moderna e competitiva”. Para sua concretização, a comunidade empresarial deve se envolver no desenho dos processos educacionais, tornando os sistemas educativos “mais sensíveis às demandas do mercado” (idem, p. 9).

A FEAC se constitui em um dos principais intelectuais coletivos desse movimento que expressa o “novo” consenso em educação para o século XXI, sendo reconhecida como “entidade-síntese” do CCE, destacando-se através do projeto “FEAC na Escola”, iniciado em outubro de 2010.

Segundo a FEAC, “um dos grandes destaques do projeto é que ele utiliza ferramentas oficiais”, sendo a principal delas vinculada ao MEC. Também foi firmada uma parceria com a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da qual a FEAC passou a oferecer capacitação a diretores para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Segundo o MEC, o PDE-Escola:

[...] é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro complementar<sup>90</sup> (Jornal FEAC, dez./2010, p. 4-6).

O projeto integra sete escolas públicas estaduais<sup>91</sup> de Campinas, selecionadas a partir da participação de seus “gestores” no curso de extensão GSE promovido pela FEAC. Fundamenta-se no “desenvolvimento e qualificação das escolas públicas”, a partir dos princípios desenvolvidos pelo GSE, prevendo-se um prazo de vinte e quatro meses para a aplicação de sua metodologia e a realização dos objetivos estabelecidos a partir de quatro eixos de apoio: pedagógico, gestão, infraestrutura e relação comunitária.

O objetivo do projeto “FEAC na Escola”,<sup>92</sup> segundo a própria entidade, é: “promover melhor desempenho escolar para alunos matriculados em escolas públicas de

---

<sup>90</sup>O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, Ministério da Educação - MEC, p. 23; disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

<sup>91</sup>São elas: EE Dr. Manoel Alexandre Marcondes Machado, EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa, EE Prof. Newton Silva Telles, EE Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, EE São Judas Tadeu, EE Prof. Mário Junqueira da Silva e EE Prof. Álvaro Cotomacci.

<sup>92</sup>A FEAC desenvolve ainda os projetos: “Educação”; “Trabalho, Educação e Cidadania (TEC)”; “Educação, Conquista Coletiva (ECC)”. Para os objetivos de nossa pesquisa, entendemos não ser necessária a apresentação de todos, uma vez que o projeto ora apresentado se constitui em uma parceria direta entre o “terceiro setor” e as escolas públicas, corroborando para o entendimento de sua ação estratégica para a educação pública.

Campinas [...] medindo desempenho por meio de avaliações oficiais (Prova Brasil do Ministério da Educação - MEC e o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e também fazer da escola um espaço acolhedor, estimulante e eficaz”<sup>93</sup>. Outro referencial avaliativo utilizado é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>94</sup>, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo sido realizado nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009<sup>95</sup>.

Os diretores assinaram um termo de compromisso e adesão ao projeto. Na sequência, foi desenvolvido um curso de formação conduzido por consultores do Ministério da Educação (MEC). As escolas foram orientadas a formarem um grupo de sistematização responsável pela coleta e registro de dados internos (formado por professores efetivos). Em seguida, as escolas preencheram o Capítulo III do PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), criado pelo MEC em 2006. A última etapa foi o desenvolvimento de um Plano de Suporte Estratégico (PSE).

A metodologia para o desenvolvimento do PSE consiste na realização da análise FOFA, através da qual a escola faz uma auto-avaliação, descrevendo os problemas enfrentados e os critérios de eficácia escolar, a partir do referencial apresentado pela FEAC.

#### **Quadro: Análise FOFA**

<b>FORÇAS INTERNAS (ou pontos fortes)</b>	.Aquilo que a escola deveria estar fazendo e <u>já está fazendo bem</u> . São variáveis que a escola controla, isto é, tem governabilidade sobre elas, e executa bem. Exemplos de forças: boa imagem da escola junto aos alunos, pais e comunidade; bom sistema de informações gerenciais; colaboradores comprometidos; liderança forte e atuante; cultura de planejamento; qualidade do ensino; experiência acumulada etc.
<b>OPORTUNIDADES EXTERNAS</b>	.Situações externas à escola, não controladas por ela (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal) que, se conhecidas a tempo, podem ser melhor aproveitadas pela escola enquanto perduram, dependendo das condições internas da escola.
<b>FRAQUEZAS INTERNAS (ou pontos fracos)</b>	.Aquilo que a escola <u>deveria estar fazendo e não está fazendo ou não está fazendo bem</u> . São variáveis que a escola controla, mas executa mal. Os pontos fracos devem ser entendidos com a conotação positiva de oportunidades de melhoria para a escola. Exemplos de fraquezas: ausência de objetivos e metas claras;

<sup>93</sup>Disponível em: [www.fundacaofeac.com.org](http://www.fundacaofeac.com.org) (consulta realizada no dia 06 de out. de 2011); Ver também Jornal FEAC, Ano 16, nº81 – Dezembro de 2010.

<sup>94</sup>Programa Internacional de Avaliação do Estudante.

<sup>95</sup> FEAC - Revista Especial 2ª Semana da Educação CCE, p. 33.

	desmotivação dos colaboradores; clima de desconfiança; ausência de um sistema de informações gerenciais; liderança fraca; acompanhamento deficiente dos alunos etc.
<b>AMEAÇAS EXTERNAS (ou riscos)</b>	.Situações externas à escola, não controladas por ela (de natureza política, econômica, social, tecnológica, legal), que se conhecidas a tempo podem ter o seu impacto minimizado. As ameaças são situações que podem se concretizar ou não e seus impactos podem afetar ou não a escola, dependendo de suas condições internas de neutralização. Exemplos de ameaças: instabilidade política dos dirigentes; greves; pressão por vagas; falta de autonomia; baixo nível de preparação dos alunos que ingressam etc.

Como pudemos observar através da aplicação de um questionário<sup>96</sup> aos professores da EE Prof. Luiz Gonzaga da Costa, uma das sete escolas selecionadas para participar do projeto, os resultados ainda não foram avaliados, estando previsto para 2013 o processo de avaliação. No entanto, algumas tendências já podem ser observadas.

A maioria dos professores julga que as condições da educação básica são insatisfatórias, destacando-se justificativas como: sucateamento e falta de investimentos nas instituições escolares, desvalorização dos profissionais da educação, progressão continuada (entenda-se “promoção automática”), expansão sem qualidade do ensino, leis que não estimulam o potencial da escola, mecanismos de mudança que criam “culturas escolares” antes mesmo de seu enraizamento, sistema arcaico, esquecido e defasado. Apenas um professor respondeu que as condições são satisfatórias e que a educação está em processo de mudança.

Quanto aos recursos governamentais, a maioria julga que são insuficientes. As parcerias com as empresas são defendidas pela maioria do grupo. Apenas dois professores se posicionaram de forma crítica, não acreditando em seu potencial para a resolução de problemas em grande escala, tratando-se de uma forma de ingerência dos interesses privados na escola pública.

No que se refere ao “Compromisso Campinas Pela Educação”, o posicionamento do grupo é dividido, havendo um equilíbrio entre os que o entendem como um “espaço de

---

<sup>96</sup> Vide anexos.

atuação cidadã” e “gestão eficiente da educação” e os que o entendem como uma forma de “transferência de responsabilidades” e “estratégia de privatização” da escola pública.

Ao serem questionados sobre as motivações para a adesão ao projeto, a resposta que se destaca é a iniciativa da diretora da escola em participar do curso de extensão GSE, oferecido pela FEAC, sendo posteriormente selecionada para integrar o FEAC na Escola.

A maioria do grupo afirma que, apesar da impossibilidade de se avaliar os resultados do projeto, mudanças na organização do trabalho já são perceptíveis. Projetos internos antes dispersos passaram a contar com assessoria, tornando-se melhor estruturados. O fato de ser realizar uma análise dos problemas a serem enfrentados e o levantamento das possíveis soluções é enxergado como positivo pela maior parte de seus integrantes.

Apesar de não podermos avaliar os resultados concretos do Projeto FEAC na Escola, entendemos que as mudanças na gestão escolar estão sendo introduzidas através da ação estratégica do “terceiro setor”, proporcionando uma legitimidade e aceitação à reforma gerencial que seria impossível caso fosse imposta. Não basta a aceitação das reformas, é necessário “conformar-se ativamente”, forjando-se uma “vontade de conformismo”.

Trajetória diferente teve o Centro de Educação e Assessoria Popular, originando-se da dinâmica dos MP nos anos de 1980. Próximo de completar seus 25 anos, esta organização passou por um processo de reestruturação a partir dos anos de 1990. Um processo de “profissionalização” que não é sua exclusividade, já que, como vimos anteriormente, no mesmo período, a FEAC passou a implementar seu Projeto de Qualidade Total e ISO 9000 das entidades assistenciais.

O processo de reestruturação trouxe mudanças e desafios aos integrantes CEDAP, que se veem em meio a um período de transição, no qual buscam adaptar-se aos “novos” conceitos de cidadania e participação sem perderem de vista os princípios da Educação Popular. Compreender o quanto se transformaram nesse processo é um dos desafios do próximo item.

### **4.3. Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP)**

Apresentaremos a análise do CEDAP a partir de dois eixos descritivos. O primeiro se refere à sua gênese nos anos de 1980, a partir de sua atuação junto aos movimentos populares (MP) na década 1980, período caracterizado-se pelo *confronto* e a *crítica às*

*relações sociais de produção capitalistas*. O segundo eixo corresponde à fase que se inicia no ano de 1992, com a revisão de sua metodologia e estrutura organizativa, norteadas suas atividades até os dias atuais, caracterizado pelo caráter *propositivo* das ações e no aperfeiçoamento dos serviços prestados, em detrimento do caráter contestatório da fase anterior.

### **Das origens aos anos de 1990 – a centralidade da luta de classes na concepção de Educação Popular do CEDAP**

Fundado a 06 de outubro de 1987, o CEDAP tem suas raízes no trabalho e na iniciativa de profissionais da área da EP<sup>97</sup>, vinculados a movimentos sociais (MS), universidades, Igrejas e instituições públicas, com o propósito de apoiar e fortalecer as organizações e MP no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Ainda no início dos anos de 1980, o retorno de ex-exilados do regime militar, impulsionou a criação dos Centros de Cultura e EP. Foi nesse contexto que surgiu o Centro de Serviço e Assessoria Popular (CESAP), experiência a partir da qual será criado o CEDAP.

O CESAP surgiu em 1983, a partir da necessidade de se oferecer subsídios como assessoria e formação (teórica e prática) aos MS. O trabalho foi organizado através da definição de cinco áreas básicas de atuação que se articulavam: Estudos sócio-econômicos e políticos; Movimento Sindical; MP; Saúde e Cultura Popular. Essas áreas eram interligadas, centrando-se o CESAP na *formação dos grupos*, através de assessoria, acompanhamento de trabalho, cursos, encontros e elaboração de recursos audio-visuais, a partir de sua concepção de EP. Segundo o CESAP:

Para que possamos realizar tudo isto, se faz necessária a discussão conjunta sobre a metodologia de educação popular. O como educar é uma questão constante no desenvolvimento do nosso trabalho. Além disto, há também a preocupação de auto-capacitação da equipe. Acreditamos que nossa prática se qualifica na medida que aprofundamos cada vez mais nosso saber, pois este não é algo estático, mas

---

<sup>97</sup> Segundo Manfredi, convencionou-se utilizar essa expressão para denominar as práticas e experiências coletivas de educação do povo (pessoas comuns). Suas práticas se realizam em espaços de convivência familiar, no trabalho, associações sindicais, partidárias, culturais, de lazer, religiosa etc. A educação popular para alguns autores pode se apresentar como fruto da participação /ação dos setores populares em movimentos sociais de reivindicação, de confronto, de luta. Durante a ditadura militar, surge como um movimento de educadores em defesa da transformação da sociedade, inserindo-se como um instrumento a serviço do projeto de transformação das classes populares, buscando a superação das condições de exploração e opressão e a construção de um projeto alternativo de sociedade, “articulando-se poder de classe e saber popular” (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 133-134).

dinâmico. Na avaliação e reflexão de nosso trabalho florescem respostas e novas dúvidas que precisam ser resolvidas. É nesse processo educativo que o movimento cresce (Projeto de Trabalho CESAP - A, p. 8).<sup>98</sup>

Para o CESAP, atuar em uma conjuntura marcada por constantes lutas exigia passos firmes e seguros, fundamentados em princípios e convicções, além da clareza dos objetivos e do processo histórico dos movimentos, destacando-se a importância da *ação pedagógica*.

Diante das constantes reformulações nas estratégias hegemônicas da classe dominante nas conjunturas de luta, o CESAP assim justificava seus projetos:

Diante destes fatos concretos, os membros do CESAP se propõem a um acompanhamento a esses movimentos num esforço coletivo de trocar experiências, analisar, avaliar e permitir uma maior capacitação que fortaleça a participação popular na conquista de melhores condições de vida e de trabalho para as classes populares na direção de uma transformação social que garanta uma sociedade nova, justa e fraterna (Projeto de Trabalho CESAP - A, p. 9).

Podemos definir o *princípio educativo* do CESAP como um processo vinculado estritamente à prática popular, como parte integrante destes movimentos sociais. Princípio este que se expressa também em sua metodologia de trabalho:

O trabalho junto aos movimentos sociais trouxe reflexões acerca da metodologia da educação popular. Nestes três anos o CESAP trabalhou com a proposta de formação. Isto nos colocava a relação necessária entre a “teoria e a prática” [...] Enquanto uma proposta voltava aos interesses dos trabalhadores (cic), cabe ao Centro oferecer elementos que contribuam para com uma prática transformadora da sociedade [...] Neste sentido procuramos estar ligados ao movimento real, através de acompanhamento dos movimentos sociais. *Aqui não cabe a nós dirigi-los mas contribuir com reflexões sistematizadas das várias experiências* (Projeto de Trabalho CESAP - A, p. 9 – *grifo nosso*).

A EP deveria se fundamentar em uma reflexão sistematizada a partir de determinados meios de organização da participação popular para o “fortalecimento de seu saber e seu poder”. Citando Carlos Rodrigues Brandão, propugna o CESAP:

A ideia base é a de que em todos os trabalhos do compromisso popular existem pelo menos três dimensões e há em todas elas uma razão pedagógica. Uma está naquilo que o povo obtêm diretamente como um benefício social imediato, fruto de seu trabalho (conseguir um posto de saúde em uma comunidade rural depois

---

<sup>98</sup>Devido à existência de dois cadernos com a identificação Projeto de Trabalho CESAP, havendo uma parte comum aos dois cadernos, identificamos os mesmos com as letras A referente ao caderno em que consta o Projeto Movimentos populares e Educação Popular (nº de referência 1274) e B, referente ao Projeto da Área de Formação Político-Econômica e Análise de Conjuntura (nº de referência 1275).

de uma campanha de “grupos populares de saúde”). Outra está naquilo em que tal trabalho acrescenta em termos de organização, de poder de mobilização e de representação. Uma última está no teor de saber que cada experiência popular coletiva, refletida e instrumentalizada de conhecimentos (e aí está boa parte do papel do educador popular) acrescentar em termos de um saber mais consistente (alguns preferem dizer: “um saber orgânico”) aquilo que as pessoas, os grupos e os movimentos populares já sabem (Projeto de Trabalho CESAP - A, p. 33).

A articulação entre “teoria e prática” deveria se expressar através de uma “educação aberta”, distante de modelos prontos, fundamentada em elementos que contribuíssem para uma visão crítica da realidade, exigindo uma constante relação com o movimento, tanto na programação das atividades como em sua avaliação. Como veremos, esses princípios nortearam a prática do CEDAP durante os primeiros anos de sua formação.

O CESAP desenvolveu em seu Projeto de Trabalho a Área de Formação Político-Econômica e Análise de Conjuntura, encontrando-se em seu *Objetivo específico* a seguinte afirmação:

Em qualquer conjuntura política em que os centros estiverem inseridos e em qualquer experiência concreta de inserção social dos seus membros e dos militantes dos movimentos sociais, é de fundamental importância a sistematização da análise de conjuntura e da estrutura da sociedade, aliada à socialização das informações a ela vinculadas (Projeto de Trabalho CESAP – B, p. 24).

O CESAP buscava formar a militância através do desenvolvimento de instrumentos de análise e conhecimento teórico articulados dialeticamente à prática cotidiana de cada militante, capacitando-o a organizar, mobilizar, planejar e avaliar coletivamente.

Através dos cursos de formação, procurava-se atingir os militantes de base e as lideranças intermediárias que surgiam nos MPs, superando a carência de conteúdo teórico básico que caracteriza essa fase da militância. Sua metodologia se fundamentava na constante avaliação da prática desenvolvida pela equipe, prática essa pensada e recriada (Projeto de Trabalho CESAP – B, p. 24).

O CESAP partia do diagnóstico dos diferentes setores populares com os quais deveria atuar, sendo definidos os seguintes grupos: Mulheres das classes populares; Movimento dos Sem Terra; Associação de Moradores de Bairros e favelas e Movimentos

Sociais Urbanos<sup>99</sup>; Pastoral Popular; Articulação dos Movimentos Populares (Projeto de Trabalho CESAP – A).

Destaca-se a centralidade da crítica às relações sociais de produção capitalistas presente nos projetos desenvolvidos pelo CESAP junto aos diferentes setores de atuação, o que destacamos como um elemento essencial em nossa análise descritiva e comparativa da prática desenvolvida pela FEAC e pelo CEDAP.

Podemos observar essa centralidade na caracterização do setor *Mulheres das classes populares*:

O trabalho educativo junto às mulheres das classes populares é importante porque elas são particularmente oprimidas: não tem a mesma situação jurídica e social que os homens, recebem salários inferiores, pois seu salário é concebido como uma complementação da renda familiar, não têm acesso aos cursos profissionalizantes, não têm creches e escolas onde deixar seus filhos quando trabalham. São discriminadas no trabalho porque são mães ou estão grávidas, sofrendo vexames e perseguições. São discriminadas na educação diferenciada que as reduz a um papel doméstico passivo e subordinado. O governo não só não lhes proporciona atendimento médico satisfatório, mas pretende ainda roubar seu direito de ter ou não filhos [...] Quando trabalham fora, têm dupla jornada de trabalho, [sic] pois a ela cabe a responsabilidade das atividades domésticas. Mas as mulheres da classe trabalhadora em sua grande maioria são donas de casa não conseguindo trabalhar fora quer seja por desqualificação profissional, quer seja por falta de equipamentos como creches para deixar seus filhos (Projeto de Trabalho CESAP – A, p. 25-6).

A questão de gênero não é trabalhada de maneira desarticulada das lutas mais gerais da classe trabalhadora. Ainda que possua reivindicações específicas, a mulher é tratada como “mulher trabalhadora”.

O fato de se tratar da relação entre militantes dos MP não significava a ausência da necessidade de se discutir as questões de gênero. Um exemplo disso é o fato de que nos assentamentos havia também a preocupação com o trabalho de organização e formação de mulheres, a partir da constatação de que sua participação nas discussões e assembleias era mínima.

No que se refere ao trabalho junto aos assentamentos, a manutenção da organização era bastante complicada, sobretudo pela forma de produção e financiamento dos assentamentos. No assentamento de Porto Feliz o grupo se organizara através de uma

---

<sup>99</sup> Este item aparece ainda com outra redação: *Associação de Moradores e Movimentos Socialistas* (Projeto de Trabalho CESAP – A, p. 25, prevalecendo, no entanto, a nomenclatura que mantivemos).

Associação, negociando coletivamente financiamentos para a aquisição de equipamentos agrícolas e insumos, além da organização coletiva da produção e da comercialização dos produtos.

Dificuldades como a retirada de famílias da Associação já começavam a ser enfrentadas. Segundo o CESAP:

A questão da cooperação agrícola é trabalhada dentro do Movimento Sem Terra como a única saída de sobrevivência dos assentados, para não perder a terra. Porém isso envolve uma discussão e uma consciência de trabalho coletivo ainda difícil de ser compreendida pelos assentados. Existe uma tensão nesse aspecto pois as dificuldades de se conseguir recursos são muitas e as experiências da vida comunitária intensa é impregnada pela ideologia individualista dominante na sociedade. Trabalhar essa questão é um grande desafio para o grupo e para o próprio movimento (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 12).

O trabalho no assentamento durante a “grupalização” e conquista da terra era intenso. Por outro lado, não havia a seleção prévia dos participantes, sendo baixo o nível de conscientização dos trabalhadores. O movimento encontrava dificuldades para dar uma direção política mais efetiva (idem). Segundo se lê no Relatório da Reunião do dia 30 de maio de 1987: “[...] Quando o grupo estava acampado na Bosch era mais unido, quando viemos para cá surgiram ideias individualistas, de querer virar sitiante, fazendeiro etc.. Mas sabemos que prá gente vencer temos que nos unir prá valer” (Relatório de Atividades CESAP, maio/set./1987 – anexos).

O trabalho junto à Associação de Moradores de Bairros, favelas e Movimentos Sociais Urbanos nos permite compreender a atuação do CESAP junto aos setores urbanos populares. O CESAP reconhecia as SAB (Sociedade Amigos de Bairro) como uma forma de organização da classe trabalhadora nos bairros populares. Suas mobilizações partiam das precárias condições de sobrevivência encontradas nos grandes centros urbanos, destacando-se duas funções principais que se articulavam: *reivindicatória* e *associativa*.

A *função reivindicatória* consistia na pressão sobre os órgãos públicos para a conquista de recursos sociais e urbanos e o atendimento dos interesses dos setores populares. A *função associativa* consistia na organização de cursos, palestras, festas, tendo por objetivo criar as condições para a continuidade do movimento.

Apesar da grande presença de SAB na periferia de Campinas, estas eram suscetíveis à ação oficial que lhes imprimia uma política de manipulação e controle, através de

assessoria e da criação de um conselho coordenador das SAB. Tal fato não impedia a resistência por parte de algumas SAB, oriundas dos MP. Mesmo nos bairros onde essas organizações estavam atreladas ao governo, ocorria a participação de chapas de oposição nos processos eleitorais, consistindo em um importante espaço organizativo e de experiências democráticas das camadas populares.

Concluía o CESAP que a grande dificuldade para se realizar o trabalho junto às SAB estava no fato de que suas reivindicações consistiam na resolução de problemas imediatos, sem o questionamento das políticas referentes à questão urbana (Projeto de Trabalho CESAP – A, p. 31).

Quanto à Pastoral Popular, destacou-se como um importante espaço de resistência durante as décadas de repressão militar, destacando-se em Campinas o trabalho desenvolvido pelas CEB, a partir dos anos de 1970, atuando ativamente nos bairros de periferia. O relacionamento do CESAP com esse setor se justificava pela ligação da população com a Igreja e seu papel junto aos MP. Juntamente com as CEBS, o CESAP desenvolveu projetos de formação, contribuindo através de sua *Metodologia da Educação Popular e formação sócio-econômica e política*.

Por sua vez, o setor de Articulação dos Movimentos Populares constitui-se em um espaço de atuação recorrente aos demais setores, já que, através do trabalho nos diferentes grupos, buscava-se a ampliação das exigências, tornando-as mais abrangentes. As lutas por melhores condições de vida e alteração da correlação de forças frente ao Estado ocorriam em todo país. No entanto, estas lutas ocorriam de forma desarticulada, sendo facilmente cooptadas ou abafadas devido à falta de eficiência no processo de transformação da sociedade.

Buscou-se no ano de 1985, através do setor popular da ANAMPOS (Articulação Nacional dos Movimentos Populares) <sup>100</sup>, consolidar a organização de uma entidade que

---

<sup>100</sup> No ano de 1980, juntamente com a fundação legal do PT, havia ocorrido um importante evento que já assinalava para convergência das lutas dos movimentos populares (MP) e movimento sindical (MS). Realizado no mês de fevereiro, o Encontro de João Monlevade (MG) foi o primeiro Encontro Nacional de Movimentos Populares. Houve a participação de dirigentes de sindicatos oficiais, membros de Pastorais Operárias e representantes das CEB, o que representou uma aproximação inédita entre sindicalistas e setores progressistas da Igreja Católica. A partir desse encontro, esses diferentes grupos passaram a construir a Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS), esboçando em escala ampliada a articulação dos MP e MS (POSSAN, 1997, p. 37).

pudesse articular os diversos MP. A grande dificuldade na concretização desse objetivo estava na diversidade dos movimentos e na premência da resolução de suas exigências, dificultando a articulação dos problemas cotidianos dos grupos à necessidade de uma organização mais ampla.

Desde sua origem, o CESAP estabeleceu um diálogo entre o Movimento Sindical (MS) e as lutas populares mais gerais. Este elemento aparece junto aos objetivos apresentados no Projeto *Movimentos Populares e Educação Popular*:

Assessorar os diversos grupos populares no sentido de colaborar para que as lutas no MP e do MS atuem de forma sintonizada, discutindo permanentemente entre si todas as bandeiras comuns e formas de solidariedade para o fortalecimento da organização popular; Desenvolver um trabalho de incentivo e apoio à articulação dos MP, assim como se colocar a serviço da articulação entre os movimentos e a assessoria do trabalho de formação, tendo em vista o fortalecimento da luta dos trabalhadores (MS e MP); Contribuir para que a partir das diversas práticas organizativas do MP e de nossos programas educativos seja possível permitir às classes populares que elas possam desenvolver a capacidade de elaborar seus próprios conhecimentos, apropriando-se de maneira ordenada e progressiva do conhecimento da realidade e poder impulsionar ações transformadoras dessa realidade; Possibilitar a troca de experiência entre militantes dos diversos movimentos em nível local e geral; Contribuir através de cursos de capacitação com a apropriação de técnicas e instrumentos que tornem mais efetiva a atuação dos líderes e militantes dos diversos MP (Projeto de Trabalho CESAP – A, p. 32).

Os objetivos anteriormente apresentados e a *Metodologia da Educação Popular* desenvolvidos pelo CESAP influenciaram a *prática pedagógica* do CEDAP durante os primeiros anos de sua formação. Isto se evidencia na iniciativa de realizar o I Ciclo de Debates sobre a História dos Movimentos Populares no Brasil, entre os dias 10 e 19 de fevereiro de 1987. Após a formação do CEDAP, seriam realizados ainda o II e III Ciclos, resultando desses encontros a coletânea *Histórias das lutas populares no Brasil*, editada pelo CEDAP.

A proposta do Ciclo de Debates era proporcionar aos militantes do MS de Campinas e região o entendimento da trajetória das lutas populares no decorrer da história brasileira, trazendo elementos para a compreensão das lutas sociais contemporâneas.

Destacamos a seguinte assertiva cesapiana:

Nas escolas e na maioria dos livros nunca aparecem essas lutas do povo, elas são propositadamente esquecidas para ocultar a luta, o sangue e o suor do nosso povo [...] Nossa história é rica de lutas que foram duramente reprimidas pelas classes dominantes. Ela foi escrita com sangue e a vida de nossos índios, nossos negros, nossos sertanejos e trabalhadores em geral. Mas o povo não conhece essa versão

da história, por isso surgiu a proposta desse ciclo de debates (Relatório de Atividades – CESAP maio/1987, p. 3)

A metodologia dos encontros consistia na projeção de um filme sobre determinado assunto, exposição de um historiador, seguida de debates abertos aos militantes. Participaram dos encontros diversos movimentos populares, sindicais, CEB, oriundos de Campinas, Sumaré, Bragança Paulista, Indaiatuba, Pedreira, Paulínia, Vinhedo e Valinhos, comparecendo em média 200 participantes por encontro.

A partir da atuação do CESAP junto às Associações de Moradores e Grupos Populares concluiu-se que tais grupos tinham dificuldade em programar suas ideias, informações e divulgarem suas entidades e propostas aos moradores, surgindo daí a iniciativa de se desenvolver um *Curso de Imprensa Popular*.

O conteúdo era dividido em dois níveis: *teórico* e *prático*. No *nível teórico* a tarefa a ser realizada consistia na caracterização da comunidade a ser trabalhada, comunicação de massa e comunicação grupal, discussão de como o grupo tem se comunicado com a comunidade e suas formas de comunicação, diagramação e avaliação de um jornal. O *nível prático* consistiu em exercícios de redação do conteúdo do boletim, discussão, avaliação e crítica em grupo do material escrito, escolha do conteúdo, datilografia do texto, diagramação, impresso em mimeógrafo, sistema “reco-reco” e máquina *off. Set*.

Foram formados três grupos de trabalhos: Pastoral Operária (PO), Grupo de Bairros e Grupo de Saúde, resultando ao final na produção de três boletins: o ELO – Espaço de Libertação Operária; Voz do Povo – associações unificadas da região e o Jornal Comunitário. Os temas desenvolvidos eram variados, questões relacionadas à saúde pública, transporte público, falta de recursos de infra-estrutura e saneamento básico, direito à terra, destacando-se as críticas às política macro econômica (Relatório de Atividades CESAP – maio/1987, p. 60-62).

A partir da necessidade concreta de se realizar intervenções em situações como passeatas, assembleias, concentração de moradores etc., verificando-se a dificuldade que os militantes tinham em assumir tal tarefa, o CESAP organizou entre os dias 9 e 14, 16 e 27 de março de 1987, um Comunicação e Expressão (Relatório de Atividades CESAP – maio/1987, p. 7).

O CESAP organizou ainda Cursos de Dinâmica de Grupo e Metodologia do Trabalho de Educação Popular, Mostra de Grupos de Cultura Popular e Encontro de Grupos Populares de Teatro e Cultura. A proposta de realizar uma Mostra de Grupos de Cultura Popular e Encontro de Grupos Populares de Teatro e Cultura surgiu do contato com o teatro popular, durante a realização de em um curso de teatro popular realizado no período anterior. Através do curso, o CESAP pôde descobrir grupos culturais que atuavam em bairros periféricos e que trabalhavam com a cultura africana, costumes camponeses etc. (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 10).

Neste mesmo período, a equipe de MP do CESAP assessorou e organizou reuniões do movimento dos transportes, defrontando-se com a dificuldade em ampliar as bases do movimento, apesar da insatisfação da população em relação aos transportes públicos<sup>101</sup>. Havia a convicção de que somente uma mobilização massiva e organizada da população conseguiria êxito. Dessa forma, procurou-se ampliar o movimento através da iniciativa dos bairros, articulando suas reivindicações específicas a um movimento mais amplo, sensibilizando sindicatos, associações e demais grupos de interesse coletivo (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 15).

Outro instrumento desenvolvido pelo movimento foi a “articulação institucional parlamentar”, através de um vereador do PT<sup>102</sup> que criou na Câmara Municipal uma Comissão Especial de Estudos para a Melhoria do Transporte Coletivo, viabilizando a obtenção de dados importantes para as denúncias de irregularidades.

O CESAP também assessorou associações destacando-se nessas assessorias a disposição para a *organização e enfrentamento do “poder público”* e a exigência de melhorias urbanas (Relatório de Atividades CESAP, maio/setembro/1987, p. 8).

A partir da realização de três seminários de reflexão e aprofundamento sobre os MP, realizados no primeiro semestre de 1987, colocou-se a necessidade de se articular o MP, uma vez que este padecia de “localismo” e desorganização. Dessa experiência resultou a proposta de criação de uma entidade regional que realizasse essa tarefa. Um dos objetivos da nova entidade era avaliar e aprofundar as questões centrais enfrentadas pelo MP. Outro

---

<sup>101</sup> Entre os anos de 1986 e 1987, o valor da tarifa subiu 166%, enquanto a inflação não chegou a atingir 70%. A prefeitura utilizava-se dos meios de comunicação para realizar promessas de ampliação da frota e melhora do sistema de transporte. Por sua vez, a população respondia aos aumentos das tarifas com depredação de ônibus, pulando a catraca etc. (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 14).

<sup>102</sup> O nome do referido vereador não é citado no Relatório de Atividades CESAP, maio/1987).

objetivo era a formação de novas lideranças, realização de discussões, elaboração de políticas de atuação conjunta dos movimentos de bairros “combativos” e articulação das várias lideranças dos movimentos populares em um único núcleo, fortalecendo a mobilização (Relatórios de Atividades CESAP, maio/1987, p. 22).

A principal conclusão a partir desses encontros foi que o MP deveria atingir um grau de organização capaz de realizar a proposição de alternativas na área da educação, saúde, transportes etc. Para tanto, o movimento deveria estar articulado a um plano mais coletivo, ocupando um importante papel político, na medida em que poderia interferir de forma organizada na administração pública municipal e estadual, organizando a população e construindo uma “nova forma de exercício do poder” (Relatórios de Atividades CESAP, maio/1987, p. 22).

A proposta de criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares (ANAMPOS) surgiu dos desdobramentos da articulação em torno da Assembleia do Povo (AsP). Os agentes das CEB polarizaram-se com os assessores e a coordenação deste movimento, chamados de “intelectuais”, que defendiam que o trabalho de apoio deveria se concentrar no movimento de favelados. Por sua vez, as CEB objetivavam unificar as lutas, não acatando a ideia de “privilegiar” a luta dos favelados (LOPES, 1997 p. 93). Outro elemento que contrapunha os agentes de pastorais e os assessores era o fato de que para os primeiros os assessores comportavam-se como uma “vanguarda iluminada”, buscando conduzir os moradores de periferia, enquanto os agentes tinham o objetivo de conscientizá-los (GANZELI, 1993, p. 67).

A ANAMPOS se tornaria a entidade responsável por realizar a integração política mais geral das lutas sociais, no âmbito das *relações de reprodução social*, uma vez que a heterogeneidade das reivindicações e a rotatividade dos bairros dificultavam o surgimento de um “eixo de organização” capaz de articular os favelados e moradores dos bairros. Para as CEB, a AsP teria que desembocar em lutas “mais gerais”, articulando sindicatos e partidos, uma vez que a prática deste movimento estava se restringindo a reivindicações facilmente cooptáveis. (GANZELI, 1993, p. 97).

Criada em 1979 por militantes de vários movimentos populares, a ANAMPOS se concentrou inicialmente na construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>103</sup>. Após essa etapa, a prioridade passou a ser a unificação dos MP, através da criação de uma Central Nacional dos Movimentos Populares (CNMP) (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 83; maio/set.- anexos).

Na região de Campinas, a ANAMPOS-Sector Popular começou a ser articulada no 1º semestre de 1985, realizando no primeiro semestre de 1986 três seminários, anteriormente citados, voltados aos militantes dos MP, desenvolvendo os seguintes temas: Metodologia do Trabalho de Massa e do Trabalho de Base; Como articular o MP com a campanha eleitoral; Articulação do MP (estrutura, mobilização e organização); Relação do MP com MS e Balanço da Campanha Eleitoral.

Durante a realização dos seminários, foi elaborada a proposta de uma “Plenária Regional dos Movimentos Populares”, cujo objetivo era a criação de uma entidade que unificasse e articulasse os movimentos populares regionalmente. Para o CESAP, aquele era um momento histórico e dele dependia a luta pela transformação da sociedade.

A Plenária foi realizada no dia 17 de maio 1987, no Sindicato da Construção Civil, contando com a presença de representantes de Campinas e Região<sup>104</sup>. Concluiu-se que:

O movimento popular é hoje um dos protagonistas na luta pela transformação desta sociedade, em uma sociedade justa. As experiências passadas mostram que nas épocas de recessão o movimento sindical tende a decair perante as dificuldades de mobilização, as demissões em massa, etc. É nesse momento que o movimento popular passa a ser o principal canal de resistências ao sistema de governo opressor. É por isso que temos que prepararmos pois o país atravessa uma fase de recessão que tende a piorar daqui para frente (Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 86).

Alertava o CESAP para que o MP e o MS se articulassem através de uma relação de igualdade, sem a instrumentalização do MP pelo sindicalismo ou estabelecimento de uma hierarquia entre ambos.

---

<sup>103</sup> A partir da 1ª Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat - 1981), hegemonizou-se a articulação que elaboraria a proposta de criação da CUT, concretizada em 1983.

<sup>104</sup> CEB, Núcleo PT - São Vicente, Grupo de Mulheres de Periferia, SAB – Jd. São Fernando, Executiva PT, Associação de Moradores – Jd. das Bandeiras, SAB – Campos Elíseos, Jd. Rosolem, SAB – Jd. Santa Mônica, Associação de Favelas do Jd. São Marcos, Núcleo PT – Vila Costa e Silva, Associação Jd. Santa Genebra, Associação de Moradores do Parque São Quirino, ANAMPOS, Associação de Moradores de Bragança, Associação de Moradores do Jd. São Vicente, Grupo de Mulheres do Jd. Londres, Comunidade Vila Costa e Silva, Comissão de Transportes – Sumaré e Pastoral Operária (PO) (Relatório de Atividades CESAP, maio/set./1987 – anexos).

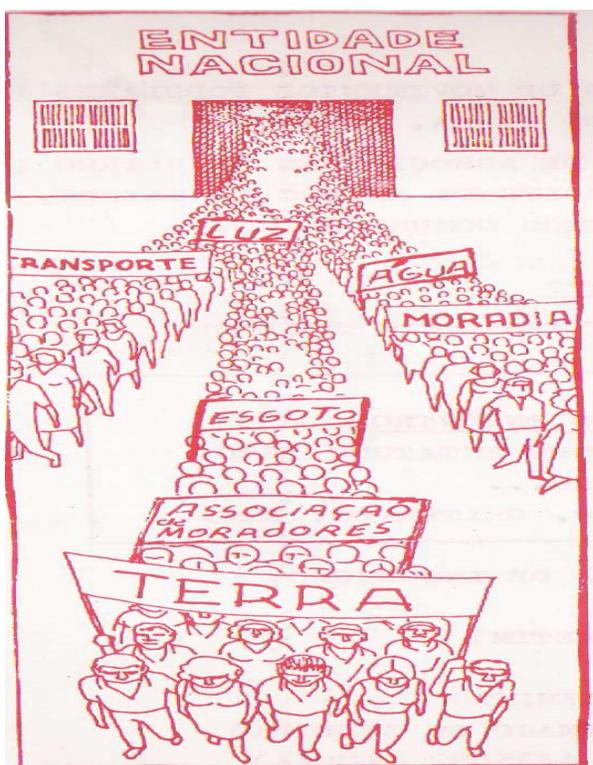
Durante o encontro, a ANAMPOS denunciou a estratégia do governo, que consistia em criar federações de SAB e Centros Comunitários, fundamentando-se na falácia da ampliação da democracia. O verdadeiro objetivo destas ações era atrelar o MP ao Estado, vigiando e subornando seus militantes. Asseverava a ANAMPOS que “[...] o movimento popular não pode ser usado pelo Estado e muito menos estar atrelado a ele” (idem)<sup>105</sup>.

Destacaram-se nesse momento três propostas de articulação:

1. Criação de uma Central dos Movimentos Populares (CMP) (proposta defendida pela ANAMPOS);
2. Organização e articulação do movimento popular através da CUT, ou seja, criação de uma Secretaria dos Movimentos Populares no interior da Central (proposta defendida por setores da CUT);
3. Integrar a Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), com o apoio do PC do B e PCB (idem).

A defesa de uma Central Popular pela ANAMPOS se sustentava na tese da “autonomia do movimento popular em todos os sentidos”.

Discutir a viabilização de uma central de movimentos populares de campinas e região.



- Unificar os vários movimentos populares existentes.
- Discutir uma política de atuação conjunta das entidades de bairros combativas.
- Articular as várias lideranças dos movimentos populares e de entidades em uma só entidade, organizando e fortalecendo o movimento popular.

**Fonte:** Relatório de Atividades CESAP, maio/1987, p. 83).

<sup>105</sup> A articulação com o Estado e a criação dos Centros Comunitários era uma política defendida pela FEAC.

A partir da caracterização da falta de unidade do MP e de que o Conselho das SAB era atrelado à Prefeitura e controlado pelos políticos tradicionais, não havendo espaço para a articulação de entidades que contestavam a administração pública, defendeu-se a criação da Central. Foi criada uma Comissão Pró-formação da CMP integrada por representantes da ANAMPOS, Associação de moradores, Grupo de Mulheres de Periferia, Associação de Favela, CEB e CESAP.

Frente à dificuldade das diferentes entidades organizarem os debates sobre a proposta, defendeu-se a elaboração de um calendário de reuniões específicas nos bairros para a discussão do documento proposto e da possibilidade ou não de criação da Central naquela conjuntura. Caso houvesse a caracterização da impossibilidade de criação, a proposta seria de se fazer um planejamento que buscasse o fortalecimento da prática do grupo junto ao meio popular, viabilizando a criação da Central (Relatório de Atividades CESAP, maio/set./1987, - anexos).

No Relatório de Atividades CESAP (maio/set./1987) há, ainda, a referência a atividades gerais, desenvolvidas paralelamente aos projetos anteriormente citados, destacando-se:

Encontro de Centros de Educação Popular, realizado no Centro de Educação Popular do Instituto *Sedes Sapientae* (CEPIS), contando com a participação de praticamente todos os Centros de Educação Popular que assessoram os movimentos populares do Estado de São Paulo; 1º de maio, realizado junto aos movimentos populares; Contato com a CUT para a discussão com os dirigentes sobre a importância dos movimentos populares e sindicais, colaborando para a percepção da importância da complementaridade entre as duas formas de organização dos trabalhadores no Brasil na *elevação da consciência e organização dos trabalhadores (grifo nosso)*; MST-Estadual, destacando-se a proposta de ampliação das experiências regionais em nível Estadual; Encontro Nacional da ANAMPOS, participação de um integrante, com caráter de assessoria; Encontros com Domitila Barrios de Chungara da Bolívia integrante do Comitê das Donas de Casa do século XX.

Chama-nos a atenção o caráter “internacionalista” da última atividade citada, contando com a participação e organização de entidades ligadas a diversos MP como o Grupo de Mulheres Populares, MS, Central dos Movimentos Populares, Cine Clube, equipe de MP do CESAP, juntamente com a militante boliviana Domitila Barrios de Chungarra<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Domitila morreu na madrugada de 13 de março de 2012, momento em que fazíamos a revisão do texto da pesquisa ora apresentada.

Barrios possuía experiência na luta junto aos trabalhadores no Comitê de Donas de Casa do Distrito Mineiro Século XX, em Llallagua, maior centro produtor de estanho da Bolívia, destacado pela atuação da militância contra a ditadura de Hugo Banzer Suárez, entre os anos de 1971 e 1978. Resistiu e sobreviveu ao massacre de San Juan, em 1967, sob as mãos do ditador René Barrientos, general que ordenou a morte de Ernesto Che Guevara.

Popularizou-se no Brasil pelo protagonismo no livro da educadora brasileira Moema Viezzer, “Se me permitem falar...”, baseado em depoimentos pessoais que influenciaram a vida de muitas mulheres e homens dos bairros, favelas, assentamentos, sindicatos e escolas por onde passou durante sua estadia em Campinas. Segundo o CESAP: “Domitila através desses contatos, levantou mais uma vez o grito de um povo que sofre porque é explorado e que *a libertação de mulheres está fundamentalmente ligada à libertação sócio-econômica, política e cultural do povo*” (- Relatório CESAP, maio/set./1987, p. 14 – grifo nosso).

Sobre ela, escreveu Eduardo Galeano<sup>107</sup>:



*“Recordo-me de uma assembleia de trabalhadores, nas minas da Bolívia, já faz um tempinho, mais de 30 anos: uma mulher lançou-se entre os homens e perguntou qual é nosso inimigo principal. Escutaram-se vozes que respondiam: ‘o imperialismo’, a oligarquia’, ‘a burocracia’... E ela, Domitila Chungara, esclareceu: ‘Não, companheiros. Nosso inimigo principal é o medo, e o levamos dentro de nós.’ Eu tive a sorte de escutá-la. Nunca esqueci”.*

Evidencia-se na prática metodológica do CESAP a articulação de questões aparentemente singulares como a das mulheres, a questões de ordem sócio-econômica, política e cultural, ampliando-se a discussão de um problema que corria o risco de isolar-se, mas que foi articulado a formas de opressão mais gerais, cuja solução necessitava de uma

<sup>107</sup>Citação: disponível em: <http://candidoneto.blogspot.com.br/2012/03/bolivia-morre-um-simbolo-de-lutas.html>; foto disponível: <http://blogdoprofessorjeovaneesquerdopata.blogspot.com.br>.

crítica estrutural à ordem capitalista. Quanto ao caráter internacionalista dessa atividade, destaca o CESAP:

Os encontros com Domitila junto aos movimentos populares [*sic*] teve um significado muito especial, já que a maioria das lideranças e militantes do movimento popular nunca tinham estado com uma pessoa de outro país. Esses encontros contribuíram de um lado para aumentar o sentimento latino americano entre os povos de dois países tão próximos geograficamente, mas que se conhecem tão pouco, além de possibilitar a troca de experiência das lutas desenvolvidas na Bolívia e no Brasil. Domitila também pode vivenciar experiências de nosso país, sobretudo no contato com os favelados e o Movimento Sem Terra, contato com as prostitutas em escolas da periferia. *Na escola por exemplo pode sentir a lutar pela democracia no sistema escolar, pois a diretora da escola proibiu-a de falar a um grupo de estudantes/operários, mas os alunos e professores conseguiram lutar pelo espaço e finalmente a palavra foi conquistada* (grifo nosso - Relatório de Atividades CESAP, maio/set.,1987, p. 14).

Na avaliação do CESAP, a estratégia de proporcionar encontros entre líderes sindicais e populares latino-americanos seria uma forma de aumentar a conscientização dos brasileiros quanto à realidade dos países vizinhos e aumentar a solidariedade entre os povos da América Latina.

No entanto, as mudanças ocorridas a partir de meados dos anos de 1980 levaram os integrantes do CESAP a “repensarem suas ações”. O consenso entre o grupo deixou de existir. A dificuldade de aprovação de projetos diante da divergência de posições entre o setor ligado ao MP e o setor dos MP acabou por determinar a separação do grupo. O caráter organizativo de uma “Central” proposto pelos sindicalistas, fundamentado em uma hierarquia dos integrantes também dificultava o entendimento, já que o setor dos MP entendia que deveria ser mantido o caráter de um “Centro”, bastando a adesão espontânea dos diferentes grupos<sup>108</sup>.

O caráter de entidade voltada à assessoria de MP acabou prevalecendo no processo de criação do CEDAP, no último quartel de 1987. Nesta fase, o CEDAP esteve fortemente influenciado pela herança do CESAP, caracterizando-se pela autonomia diante do “poder público” e da estrutura partidária.

Durante o período de formação do CEDAP, organizaram-se ações para a criação da Central dos Movimentos Populares de Campinas e Região (CMPCR), evento que articulou

---

<sup>108</sup> Entrevista com Zuleika, integrante do CEDAP, concedida no dia 23/01/2012.

diversos MP e suas lideranças, sendo esse um elemento facilitador do trabalho do CEDAP (Relatório de Atividades CEDAP, jan.88/jan.89, 03-04).

A partir da relação com a CMPCR, o CEDAP realizou o debate sobre os Conselhos Populares, em uma conjuntura de ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT), vitorioso nas eleições municipais de vários municípios, dentre eles Campinas<sup>109</sup> (NIARADI, 2004, p. 49).

O resultado das eleições foi analisado a partir de dois fatores considerados fundamentais. Por um lado, a conjuntura nacional era marcada por uma política econômica voltada aos interesses das multinacionais e grandes bancos, além do descrédito do povo em relação aos partidos tradicionais. Por outro, o PT em dez anos de existência teria conseguido uma grande penetração nas camadas populares, podendo contar com a adesão de lideranças de base dos MP e do MS (Relatório de Atividades CEDAP, jan.1988/jan.89, p. 04).

O CEDAP avaliava que a conjuntura era favorável aos movimentos populares, que se sentiam fortalecidos e com apoio para a mobilização. No entanto, havia a consciência de que a tarefa organizativa não seria fácil para as “administrações populares” que teriam contra si os governos federal e estadual, além de empreiteiras e empresários do transporte urbano. Aquele seria um período de aprendizagem do “domínio da máquina administrativa”, evidenciando-se um novo momento na prática social do CEDAP, fundamentada na capacitação para a “participação democrática” de caráter propositivo.

Havia a consciência de que o fato de o PT ter conquistado o governo municipal não significava a conquista do poder, o que impunha aos MP uma nova tarefa. Segundo o CEDAP, ao movimento popular se impunha a necessidade da aprendizagem da importância da participação na elaboração de propostas e tomada de decisões referentes aos serviços públicos, destacando-se a “transparência na administração” (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 05).

---

<sup>109</sup> O PT conseguiu a vitória em 37 cidades brasileiras, 13 somente no Estado de São Paulo, destacando-se a Capital a cidade de Campinas e o ABC. Junto a esse resultado, o CEDAP destacava ainda a vitória do PDT no Rio de Janeiro, como elemento progressista à época.

O CEDAP passou a dar ênfase ao engajamento na construção de novas “instâncias participativas”, destacando-se os “Conselhos populares”<sup>110</sup>, que deveriam dar visibilidade a processos organizativos “qualitativamente diferentes”, “partindo-se sempre da autonomia e independência dos MP em relação à administração pública e à estrutura partidária” (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 06).

Naquele momento o grande desafio que se colocava era a “consolidação de um movimento de massas, que envolvesse cada vez mais a participação consciente da população, abrangendo uma discussão sobre a qualidade de vida num sentido bem amplo, construindo-se de forma unificada” (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 06). Segundo o CEDAP, o papel educativo:

[...] das camadas populares deve ser no sentido de uma participação real, fazendo com que a antiga postura de ficar apenas esperando do poder público a solução para os problemas, se transforme em trabalho coletivo, em partilha de decisões e tarefas. A participação real do povo se concretizará com maior facilidade a partir das organizações dos Conselhos populares. E aí reside um desafio para a contribuição dos Centros de Educação popular a esse processo histórico (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 06).

Ao “educador popular” caberia a tarefa de extrair da peculiaridade do cotidiano um “pretexto motivador” do estudo de temas que ultrapassassem a mera percepção dos fatos, em sua aparência fenomênica, atingindo sua essência.

Destaca-se também a preocupação metodológica do CEDAP em garantir a reprodução dos processos de formação a todos os níveis da organização popular. A apropriação das classes populares sobre o processo educativo não deveria ocorrer somente através dos conteúdos, mas também na aprendizagem durante o processo de elaboração de “conceitos de participação e mudança” e de uma metodologia que possibilitasse efeitos multiplicadores do resultado do trabalho (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 07).

Destacamos alguns elementos que caracterizaram o trabalho do CEDAP nesta etapa, marcada pelo envolvimento das lideranças dos MP nas eleições municipais do mês de novembro de 1988. Através do curso *Noções básicas de Economia Política*, realizado na

---

<sup>110</sup> Os Conselhos Populares eram entendidos neste período como um contraponto à relação existente até então entre as SAB e a CONSAB (Conselho das Sociedades Amigos de Bairros) e a Prefeitura, marcada pela cooptação das lideranças. Ver: GANZELLI, 1983.

cidade de Sumaré, entre os dias 25 e 29 de julho, a partir de uma articulação com o PT local, foi discutida a “economia política da sociedade capitalista”, destacando-se seus aspectos ideológicos, a temática do Estado e o contra ponto socialista. O material utilizado foi elaborado pela Equipe do Centro 13 de Maio – Núcleo de Educação Popular<sup>111</sup>, consistindo fundamentalmente na análise e debate do Caderno “Classe contra Classe”.<sup>112</sup>

O nível de aprofundamento dos cursos dependia do grau de compreensão que os participantes possuíam, procurando-se sempre a “articulação entre a teoria e a vida prática”, apresentando conclusões demonstrativas (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 08).

A partir da proposta de “emancipação da classe trabalhadora”, privilegiando os organismos forjados por ela própria, o CEDAP desenvolveu cursos e debates que buscavam realizar a “crítica à sociedade capitalista”, apontando para uma saída socialista, como se evidencia na temática “Movimento Popular: A crise atual e a luta pelo socialismo” (Relatório de Atividades CEDAP, jan./1988/jan./1989, p. 08).

Essa temática foi desenvolvida a partir de um curso elaborado pelo CEDAP, entre os dias 3 e 4 de dezembro de 1988, cujo objetivo era discutir e aprofundar a questão popular na sua dimensão política, metodológica e organizativa. A metodologia do curso consistiu na problematização do conteúdo através de dinâmicas de grupo, colocando-se situações baseadas na conjuntura política, marcada pela administração petista.

A proposta do curso consistia no desenvolvimento de três dimensões:

- 1) *dimensão política*: o poder popular e o papel do MP na transformação da sociedade;
- 2) *dimensão educativa*: a Metodologia Dialética da Educação Popular aplicada ao MP;
- 3) *dimensão organizativa*: como superar a improvisação e a dispersão de energias .

---

<sup>111</sup> O Centro 13 de Maio-NEP foi fundado no dia 13 de maio de 1982, sendo um desdobramento do Núcleo de São Paulo da FASE (Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional), desenvolvendo atividades de assessoria aos movimentos sociais, formação político-sindical de seus militantes. Estruturou-se inicialmente em São Paulo, expandindo-se, posteriormente, por várias localidades do Brasil. Sua composição desde o início foi marcada pelo caráter heterogêneo, integrando-o pessoas oriundas dos movimentos sociais organizados pela Igreja católica – como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – destacando-se nesse seguimento a influência da Teologia da Libertação e do referencial teórico-político de Paulo Freire, militantes do movimento operário, do teatro popular e de algumas organizações comunistas. Mesmo com esse caráter heterogêneo, a Equipe do 13 de Maio buscou fundamentar-se no referencial teórico-político do materialismo histórico dialético (*Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 118-31; ago. 2010).

<sup>112</sup> De forma bastante didática, o Caderno Classe Contra Classe se divide em seis capítulos através dos quais são abordadas as características gerais da produção capitalista e suas crises, passando por suas diferentes formações, apresentando, por fim, a proposta socialista como contraponto à exploração capitalista.

Durante o período compreendido entre os meses de abril e junho de 1988, foram realizados seminários e debates, a partir da perspectiva levantada pelas eleições do mês de novembro. Também foi realizado um Seminário Internacional, com o objetivo de instrumentalizar as organizações populares para a análise e compreensão da influência das eleições sobre o MP.

Para a realização dos seminários e debates, o CEDAP articulou-se ao Instituto Cajamar, Fundação Wilson Pinheiro, ANAMPOS, CMPCR, CUT, Secretaria de Movimentos Populares do PT e Articulação Nacional dos Movimentos Populares (ANMP). Através desses encontros foram discutidos temas como administração popular, canais de participação, relação entre Administração - Poder Legislativo – Partido - Instituições, a contribuição da Administração Popular como estratégia para a construção do socialismo, destacando-se a tarefa de formação no MP (educação popular), em âmbito local e nacional.

Após as eleições, foi realizado, no dia 9 de dezembro, o debate *Os Resultados das Eleições e o Movimento Popular*. Além de representantes do PT participaram do encontro militantes e lideranças dos MPs. Na avaliação do CEDAP o debate foi positivo, evidenciando questões referentes à importância da eleição do PT em várias cidades significativas do Estado de São Paulo e seu significado para a organização dos movimentos populares<sup>113</sup>. Destacamos a seguir alguns elementos presentes na fala do representante da ANAMPOS, Clóvis Granado. Primeiramente a caracterização dos MP no contexto da redemocratização:

[...] o movimento popular foi ao sabor da onda da conjuntura, acreditando na própria democracia, liberdade, atendimento às questões sociais. E sobretudo uma prática de cooptação institucionalizada pelos governos democráticos e pela Nova República, onde inclusive criou “organizações populares” que deu uma relação de apadrinhamento, de clientelismo entre uma parcela significativa do movimento e o próprio governo (Texto de Apoio ao Movimento Popular 1, s/d, p. 14 – grifo nosso).

A partir desta constatação, o representante da ANAMPOS destacou a necessidade de inserção autônoma, porém articulada, dos MP à organização partidária e à “administração popular” (Texto de Apoio ao Movimento Popular 1, s/d, p. 18).

---

<sup>113</sup> A partir do debate foi publicado o Texto de Apoio ao Movimento Popular nº 1: *Eleições/88 e o Movimento Popular*. Os debatedores foram: Celso Marcondes (presidente do PT-Campinas), Clóvis Granado (secretário executivo da Coordenação Estadual da ANAMPOS-SP), Vanda Russo (vereadora eleita em Campinas pelo PT) e Carlos Signorelli (vereador eleito em Campinas pelo PT).

O entendimento dos debatedores era de que o “avanço eleitoral não representava a concretização do poder popular”. Havia a consciência de que a alteração da ordem societária excludente passava necessariamente pela transformação da estrutura econômica. Destacava a ANAMPOS a necessidade de superação do caráter isolado que poderia tomar conta dos MP:

Não podemos ficar achando apenas que avançamos. Temos resultados anteriores que nos colocam uma dificuldade muito grande nessa luta. A grande questão, aí só para concluir, dentro da conjuntura de polarização, de ter avançado num resultado eleitoral que abre perspectivas pra gente poder avançar num processo mais amplo de lutas, num processo de resgatar a participação popular a própria cidadania dentro do movimento popular. *O grande desafio é unificar os movimentos*, mas como uma forma e politização. *Se a gente coloca o processo de luta, neste instante, isolado, bairro a bairro, ou setor a setor, esporte, saúde moradia, nós teremos a mesma fragilidade de antes*. Mesmo onde temos uma prefeitura nas mãos, tendo em vista que não vamos enfrentar apenas a prefeitura, mas principalmente o grande interesse econômico que estava lá atrás, e está hoje mais unido do que nunca (Texto de Apoio ao Movimento Popular 1, s/d, p. 21).

O caráter fragmentário das ações do “terceiro setor”, que há tempos desenvolvia uma estratégia preventiva de conflitos, fundamentada no comunitarismo, tornava o alerta acima destacado uma valiosa trincheira que aos poucos se perderia.

Ao final da década, o CEDAP se viu diante de uma situação política bastante complexa. A eleição de Fernando Collor de Mello havia deixado evidente o poder de setores do empresariado ao manipularem a opinião das massas, fazendo uso dos meios de comunicação de massa, notadamente a televisiva. Houve uma manipulação da religiosidade e dos valores morais do povo brasileiro (Relatório Avaliativo de Atividades, fev./dez./1989, p. 4).

A ação do CEDAP diante desta caracterização consistiu na elaboração, no ano de 1989, de cursos, debates e encontros, direcionados à análise crítica dos meios de comunicação e ao desenvolvimento de uma alternativa de comunicação popular. Manteve-se a preocupação com o desenvolvimento de noções básicas de economia política. A participação popular em Campinas, diante da perspectiva aberta com a eleição do PT, formação de base e a articulação em torno da educação popular foram a tônica de sua ação educativa neste período.

Durante o ano de 1989, foram realizados dois cursos de *Expressão Oral* (I e II) para trabalhadores, sendo o primeiro um curso básico, realizado no mês de abril, e o segundo um

curso de aprofundamento, realizado no mês de outubro (Relatório Avaliativo de Atividades, fev./dez./1989, p. 6). Os cursos foram realizados a partir das experiências realizadas pelo CESAP nos anos anteriores, o que nos indica a permanência da Metodologia de Educação Popular desenvolvida por sua equipe.

O curso *Análise Crítica dos Meios de Comunicação e Alternativas de Comunicação Popular*, articulado à Campanha da Fraternidade do ano de 1989, foi promovido em conjunto com as CEB, entre os dias 15 e 16 do mês de abril, contando com a assessoria do CAMPO (Centro de Assessoria ao Meio Popular).

O objetivo do curso foi realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação e sua influência ideológica sobre o cotidiano das pessoas. Foram analisados comerciais de TV e cenas de novela da Rede Globo, concluindo-se: “[...] que os meios de comunicação são espelhos da nossa sociedade onde a classe dominante procura passar a sua visão de mundo e de organização da sociedade” (Relatório Avaliativo de Atividades, fev./dez./1989, p. 7).

Na segunda etapa, foram vistos e discutidos dois vídeos sobre como fazer um jornal e um programa de rádio, a partir de uma experiência de Rádio Popular realizada na Região de São Miguel na Grande São Paulo. A metodologia de trabalho consistiu na divisão em pequenos grupos para o favorecimento da comunicação e aprofundamento do tema.

O curso era concluído com uma avaliação realizada junto aos participantes, constatando-se a necessidade da criação de alternativas de comunicação popular que confrontassem a hegemonia da classe dominante sobre os meios de comunicação social (Relatório Avaliativo de Atividades, fev./dez./1989, p. 7).

Uma das frentes de trabalho do CEDAP que se destacaram neste período, ainda sob a influência da metodologia cesapiana, foram os Cursos de Formação de Base, cujo objetivo era alcançar a militância de base do MP que não participava dos cursos realizados no centro da cidade. As temáticas desenvolvidas foram as seguintes: Planejamento em Organizações Populares; Economia Política e Ideologia; Política habitacional; MP e suas relações com o Estado/Igreja e partidos Políticos; Como funciona a Sociedade.

O tema da Economia Política foi desenvolvido através do curso *Noções Básicas de Economia Política*. Seu conteúdo consistia em: História da Sociedade (modos de produção), características gerais do capitalismo, economia capitalista, ideologia, Estado e luta política, apresentado através da divisão do curso em módulos.

Ainda sobre essa temática, foi desenvolvido o curso *Economia e Ideologia*, cuja dinâmica consistiu em sete encontros semanais de três horas para a discussão dos seguintes temas:

- 1) Capitalismo e Estado (dois encontros): estrutura, superestrutura e infra-estrutura; Para que serve o Estado; como domina; Estatização; Luta Política;
- 2) Como funciona a Economia Capitalista (dois encontros): como se dá a mais-valia; Classes sociais; Dependência e dívida externa;
- 3) Capitalismo e ideologia (um encontro);
- 4) Proposta Socialista (um encontro em período integral): Passagem para o socialismo; Como funciona a Sociedade Socialista; Crise do Socialismo.

A dinâmica do curso consistiu na reunião de pequenos grupos, exposições, projeção de *slides* e outros subsídios como o *Caderno Classe Contra Classe* – Equipe 13 de Maio – NEP.

Através das avaliações realizadas pelos grupos, buscava-se - além da superação das dificuldades -, articular seu conteúdo às questões conjunturais, vinculando-se à prática social dos grupos (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, fev./dez./1989, p. 9).

Os demais cursos e seminários desenvolvidos articulavam-se à temática da *Economia Política*, uma vez que colocavam em prática muitos conceitos anteriormente destacados. Assim, ao abordar a *Política Habitacional*, partia-se da análise de conjuntura em sua relação com a problemática habitacional, articulada aos fundamentos do capitalismo.

Percebemos que os conceitos teóricos desenvolvidos não eram um fim em si mesmo, mas mediações para o entendimento da realidade concreta, *articulação entre teoria e prática*.

Através da análise do Relatório Avaliativo de Atividades do Projeto de Assessoramento ao Movimento Popular e Educação Popular (1º período do projeto, jan./dez./1990), observamos a preocupação do CEDAP com a dinâmica da relação entre os MP e as “administrações populares”, eleitas no ano de 1988, tais como o PT em Campinas. Segundo o CEDAP:

A maioria dessas prefeituras (47), inclusive a de Campinas, tem tido dificuldades de apresentar uma administração que corresponda aos propósitos da campanha eleitoral e à expectativas levantadas pela população. Há uma tendência, entre os meios populares organizados, de interpretar essas situações também como consequência da própria fragilidade no exercício da participação do povo na vida pública [...] (Relatório Avaliativo de Atividades do Projeto de Assessoramento ao Movimento Popular e Educação Popular, jan./dez./1990, p. 4).

A partir da constatação de que as Câmaras municipais e Assembleias Legislativas no Brasil, ao invés de constituírem-se em uma representação universalista de todos os cidadãos, acabam: “[...] por abrigar ‘despachantes de luxo’ de clientelas de favores públicos; os partidos políticos se prestam a fachadas mais respeitáveis aos grupos de interesse particularista [...]”, propugna o CEDAP:

A reação a este estado de coisas tem passado por um esforço de criação de novas instituições, em algumas cidades, o formato de Conselhos Populares com acesso direto aos postos executivos, que não se prestem ao corporativismo (tão claro ao autoritarismo brasileiro), mas que sejam autênticos fóruns de representação igualitária para o debate público das questões que afetam a todos, independentemente das condições que disponham para se organizar. Tem o papel de controlar e democratizar o exercício do poder (Relatório Avaliativo de Atividades do Projeto de Assessoramento ao Movimento Popular e Educação Popular, jan./dez./1990, p. 4).

O trabalho do CEDAP continuou a se fundamentar na formação de lideranças e participantes ativos para a construção de tais organizações e controle das políticas governamentais. Tarefa entendida como sendo parte de longo processo de formação capaz de articular os conteúdos a procedimentos metodológicos que possam atingir amplos setores da população que busca a transformação (Relatório Avaliativo de Atividades do Projeto de Assessoramento ao Movimento Popular e Educação Popular, jan./dez./1990, p. 4).

O curso *Como funciona a sociedade* sintetiza bem o esforço do CEDAP. Através da dinâmica “Os Fartos e os Sedentos”, baseada no conto “O Mercado” de E. Ballamy procurava-se apresentar as contradições do modo de produção capitalista, com suas crises de superprodução, a partir da compreensão da distribuição da água no sistema de mercado.

Diferentes personagens representavam as classes sociais, setores conservadores e populares da Igreja, intelectuais, militares e o “povo” (trabalhadores), com sua estrutural contradição de interesses. A partir da superação dos limites da divisão do trabalho imposta pelos capitalistas, representava-se a trajetória de conscientização do povo, através de sua

luta pela sobrevivência, representada pelo “elemento água”, passo essencial para a construção de um “novo modelo de sociedade”.

O segundo momento da dinâmica consistia na articulação da temática desenvolvida à realidade dos grupos de trabalho, avançando-se no desenvolvimento de conceitos como meios de produção, acumulação de capital etc., tendo por elemento central a *crítica às relações sociais de produção capitalista*.

Passaremos a seguir a sintetizar os fundamentos teóricos presentes na EP do CEDAP. Tais fundamentos articulam-se à prática dessa entidade de forma a instrumentalizar as reflexões de suas lideranças. Trata-se da apresentação de uma “teoria educacional articulada à luta política revolucionária”,

### **Formação e teoria do conhecimento na concepção de Educação Popular do CEDAP nos de 1980**

Durante o período de 30 a 31 de janeiro de 1989, através da articulação entre a ANAMPOS, Instituto Cajamar<sup>114</sup> e Secretaria Nacional dos Movimentos Populares do PT, foi realizado o Seminário *O Papel Estratégico do Movimento Popular e o Papel de formação nos Movimentos Populares*. A partir do texto original, produzido pela equipe do Programa de Capacitação de Lideranças para o Movimento Popular do Instituto Cajamar, o CEDAP produziu uma série de “Cadernos de Formação”, cujo objetivo era devolver ao MP e: “[...] suas lideranças o produto de suas próprias reflexões, de forma sistematizada, com o objetivo de fazer avançar o entendimento de seu próprio papel na luta por uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária (Cadernos de Formação CEDAP vol.2, s/d, p. 2).

O Caderno de Formação nº 1 tratou do tema *Teoria do Conhecimento e Educação*.<sup>115</sup> A partir da constatação de que os militantes dos movimentos populares

---

<sup>114</sup> Criado em 1986, a partir da articulação de dirigentes dos movimentos populares e intelectuais como Paulo Freire, com o objetivo de construir coletivamente um projeto democrático popular de sociedade. Ao trabalhar a consciência dos trabalhadores a partir de sua própria prática social, contribuía-se para a transformação da “classe em si” para a “classe para si”, afirma Freire. A associação da classe trabalhadora a setores intelectuais acadêmicos permite a ela uma experiência acadêmica que não lhe pertence na sociedade burguesa, assevera Freire. O INCA se propunha a ser uma Universidade dos trabalhadores, formando quadros políticos e sindicais, articulando trabalhadores do campo e da cidade (Documentário INCA – 01/02, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YUyvEOiYSIQ>).

<sup>115</sup> Extraído do Trabalho *Elementos Fundamentais de Educação Popular Nicaraguense* – produzido pela equipe do Centro de Educação Popular e Participação do Ministério da Educação da Nicarágua, durante a Revolução Sandinista, traduzido por Pedro Pontual, do Depto. De Formação do Instituto Cajamar e Assessor de Educação da PMSP.

tinham uma “carência teórica”, o CEDAP procurou repensar sua prática cotidiana de educação popular, asseverando: “[...] Hoje estamos preocupados em “Educação de Massa”, quando as conquistas populares chegam a um nível da necessidade de um salto qualitativo em nossa prática” (Introdução).

Procurando apresentar uma teoria educacional articulada à luta política revolucionária, o texto faz a defesa de uma “Teoria Materialista Dialética do Conhecimento”, fundamento científico que instrumentaliza a luta revolucionária e expressa a coerência do processo de transformação social:

Assumir seriamente esta teoria do conhecimento permite orientar o processo educativo não apenas como ensino, mas também e fundamentalmente como aprendizagem. Além disso constitui-se no fundamento científico, coerente com o projeto político da educação, como processo de tomada de consciência e identidade do povo em sua luta, por sua independência e pela transformação social e para o qual, necessita *apropriar-se de um conhecimento científico e técnico que lhe permita enfrentar as condições do presente em caminho que convirja e reforce o projeto revolucionário do futuro* (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 1 - *grifo nosso*)

Os fundamentos da educação são pensados a partir de uma prática educativa que lhe é coerente, não permanecendo meramente no nível teórico, mas se expressando no próprio ato de ensinar, que não pode ser uma operacionalização mecânica. Assim sendo, tais fundamentos devem permitir:

[...] ao povo assumir seu direito e responsabilidade no processo educativo [...] desenvolver ao máximo ‘a capacidade, a energia dos melhores valores do povo, para que o povo adquira seu valor histórico e cotidiano em sua inesgotável capacidade para transformar a sociedade’” (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 2).

Articulam-se *teoria e prática* de forma que a atividade social não pode ser limitada à atividade produtiva (prática fundamental), devendo compreender também a prática política, cultural e artística:

A atividade de transformação da natureza e organização social necessária para tal, ou seja “a prática”, foi o que possibilitou aos homens formar ideias sobre as propriedades das coisas, explicar as causas do fenômenos (compreendendo que, seus efeitos se alteram quando mudam as condições em que eles são produzidos), descobrir as relações e interações entre eles e os princípios que os regem até chegar a formular leis sobre seu comportamento e teorias globais de interpretação, ou seja, o conhecimento teórico. Mesmo considerando-se a atividade produtiva como prática fundamental, deve-se dizer que a prática social

não se limita a ela. A vida política, organizativa, as atividades culturais e artísticas também fazem parte da prática social (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 3).

Sendo o homem um ser social, suas atitudes mais individualizadas são possíveis e determinadas por sua existência social, não se reduzindo o conhecimento a respostas instintivas à resolução de necessidades primárias.

Produzindo os meios de sobrevivência, os homens movimentam recursos materiais de produção que sobrevivem aos próprios produtores, constituindo-se em um patrimônio social e cultural: “[...] forças produtivas, instrumentos de produção, relações sociais, linguagem, pensamento, instituições, etc.” (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 3). O desenvolvimento deste patrimônio conforma uma realidade historicamente determinada, sendo que a apropriação e a compreensão dessa realidade se constituem num processo prático de aprendizagem, com suas limitações econômicas, sociais políticas e culturais. Esse princípio leva à crítica dos sistemas *evolucionistas* e *mecânicos* de conhecimento:

O conhecimento, entendido como fato histórico e social, implica portanto em reconhecer que seu desenvolvimento não responde a um esquema linear, evolucionista, e de acumulação imutável. A marcha do conhecimento é dialética, o que supõe, continuidade e ruptura, abandonando, resgatando, reelaborando e desenvolvendo o antigo em um novo conhecimento. Isto significa dizer que sempre ocorre resgate e desenvolvimento naquilo que é válido em contextos renovados e ao mesmo tempo rechaço, e prescindibilidade daquilo que obstrui o processo construtivo do conhecimento. É neste ponto que se fundamenta a crítica ao fato de se assumir esquemas surgidos em realidades e épocas diferentes, válidas em seus respectivos contextos, mas cuja aplicação mecânica à nossa realidade constituiu uma limitação para o desenvolvimento do conhecimento sobre a mesma (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 5).

Tal assertiva fundamenta a crítica às verdades absolutas, acabadas e eternas, expressão do dogmatismo, concluindo-se que o critério de verdade para o pensamento crítico deve ser a “prática”<sup>116</sup>.

O processo de conhecimento – não se excluindo a capacidade biológica - é definido ou determinado por condições sociais historicamente dadas. A prática torna-se o elemento central do processo educativo e de conhecimento:

---

<sup>116</sup> Neste ponto do Caderno de Formação CEDAP nº 1, s/d, p. 5, lê-se entre parênteses: “Ver Anti-Duhring; Copi x Mora, Direito, Verdades eternas e Introdução à Dialética da Natureza”.

Se tomamos o conhecimento como a capacidade de agir conscientemente, então a prática não é somente origem histórica do conhecimento, mas sim fonte permanente e parte constitutiva do próprio conhecimento. Além disso, a prática é um dos meios fundamentais de aprendizagem. Por isso ela não pode estar à margem ou articulada mecanicamente com o processo educativo. Ela não pode ser substituída pelo puro conhecimento teórico, mas tão pouco pode supor-se que ela está contida e expressa nas atividades e exercícios escolares (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 6).

Significa entendermos organicamente tanto a prática produtiva como a prática social, organizativa e cultural como meio fundamental da aprendizagem, desde que o processo educativo esteja inserido, não de forma empirista, na realidade concreta na qual se desenvolve o estudante. O que implica:

Partir da realidade particular – ao contrário do ensino “tradicional”, ou da transmissão de abstrações, definições, classificações, etc. que se espera algum dia, expliquem e se apliquem à realidade – constitui uma maior garantia de compreensão do geral e do universal. Porém, mesmo este princípio não pode ser entendido mecanicamente, já que no particular também se reflete o geral (por exemplo, um problema energético que tem características próprias em um lugar, cuja solução exige conhecimentos particulares do meio geográfico, geomorfológico, etc., requer também conhecimentos de conceitos gerais de física, geometria, etc. (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 7).

Fundamentada na prática, a aprendizagem torna-se um processo vivo, estimulante, enriquecido pelos processos sociais, produtivos e organizativos do seu próprio meio, sendo expressão concreta do processo revolucionário.

O conhecimento é entendido: “[...] como a compreensão e interpretação do mundo para transformá-lo conscientemente, sendo que, *a apropriação desse conhecimento por parte dos trabalhadores é um elemento indispensável no exercício do poder*” (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 11 – *grifo nosso*).

Podemos a partir daí concluir que:

Nem o suposto “conhecimento teórico” (sem prática, que distancia o homem da compreensão de seu fazer cotidiano), nem a prática por si só (sem a consciência que permite ao homem agir intencionalmente, tanto no seu meio físico, como social) podem ter um valor formativo, ou seja, constituir um verdadeiro conhecimento. Por isso, desde o currículo se deve propiciar um conhecimento que integre consequentemente teoria e prática, *trabalho intelectual e manual como processo unitário e orgânico* no desenvolvimento dos educandos; propiciando igual valor à teoria como reflexão e consciência da prática e à prática como verificação da verdade teórica e da utilidade desta na concretização da

mudança e transformação da prática e, portanto, da realidade (grifo nosso - Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 12).

A “seleção e articulação de conteúdos” deve ser definida a partir da necessidade dos educandos entenderem sua própria realidade e ampliarem a compreensão de seus aspectos mais gerais e universais. Longe de um conhecimento enciclopédico e livresco, tal compreensão se torna um conhecimento necessário para sua transformação.

Para o CEDAP, a disposição das diferentes disciplinas científicas e humanísticas, organizadas de forma parcelar e compartimentada pelo ensino tradicional, deve ser superada por uma “concepção dialética do mundo”, que permita entendê-lo como uma totalidade complexa, articulada e dinâmica. A articulação entre várias disciplinas não deve ser dada apenas por uma lógica interna às mesmas, mas: “[...] a partir da própria inter relação da realidade e das exigências e inter relação colocadas tanto pela prática comprometida como pela própria realidade para serem compreendidas e transformadas”<sup>117</sup> (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 16).

No Caderno de Formação nº 2, encontramos a elaboração de um quadro classificatório das diferentes concepções sobre o movimento popular. Destaca-se a afirmação de que tal tipologia não se dá de “forma pura” na realidade, articulando-se fundamentos das diferentes concepções. Outro elemento importante é a observação de que tais concepções são práticas vividas, ainda que não assumidas conscientemente.

A tarefa de formação consistiria em: “[...] elevar ao nível de compreensão o que já é vivido [...], fazendo com que as lideranças possam perceber em sua prática elementos das diversas concepções, para, a partir daí, optarem” (Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 16).

Destacam-se quatro concepções: Conservadora; Tática; Estratégica Idealista; Estratégica, sendo que sua crítica é realizada a partir da opção pela “Concepção Estratégica”, defendida pela ANAMPOS em diversos encontros.

## I – Concepção Conservadora

---

<sup>117</sup> Neste ponto se estabelece uma relação com a proposição marxiana presente na 11ª Tese sobre Feuerbach, segundo a qual “os filósofos não fizeram mais que interpretar de diversas maneiras o mundo, mas trata-se agora de transformá-lo” (cf. Cadernos de Formação CEDAP, vol. 1, s/d, p. 16)

- Concepção predominante entre os movimentos populares, responsável pelos esforços de legalização dos mesmos;
- Mantêm a ordem social vigente, sustentando os mecanismos de exploração econômica e de reprodução da ideologia burguesa;
- O MP é identificado com o Movimento Comunitário (MC), sendo este um braço local do Estado<sup>118</sup>, uma espécie de “sub-prefeitura”, assumindo problemas que lhe são transferidos pelo Estado;
- Engloba a organização do movimento em suas diversas instâncias: local municipal, estadual e federal;
- A Associação de Moradores<sup>119</sup> é transformada no principal canal de relação com a população de baixa renda, o que se expressa de forma mais elaborada através dos programas da SEAC (Sindicato das Empresas de Asseio e Conservação), devendo a organização de bairro administrar todos os projetos. Destaca-se o fato de que o próprio governo procura criar associações e federações de associações;
- Tem como tática orientadora a “colaboração de classes” para a resolução dos conflitos de interesses;
- O MC é compreendido como espaço de propaganda eleitoral, sendo instrumentalizadas por “políticos” durante as campanhas eleitorais;
- A CONAM (Confederação Nacional de Associações de Moradores) é a instância nacional;

## II – Concepção Tática

- O Movimento Popular tem como objetivo a transformação da sociedade;
- O MP também se identifica com o MC, espaço privilegiado da luta;
- Dois argumentos básicos: relação entre Capital e Trabalho como contradição fundamental do capitalismo; o MS produz consciência de classe enquanto o MC

---

<sup>118</sup> Entendemos que aqui já se delimita a fronteira política entre a luta popular e a ação estratégica do “terceiro setor” que se expressa na prática conservadora do comunitarismo.

<sup>119</sup> A origem das associações de moradores remonta à experiência paulista a partir do ano de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, fruto da preocupação com o crescimento da cidade e do espírito populista que marca essa época. Destacou-se em 1959 a criação da FRACAB (Federação Riograndense de Associação Comunitária e Moradores de Bairros) em Porto Alegre, responsável por difundir práticas clientelistas nos movimentos populares, como abaixo-assinados ou comissões para pedir soluções de problemas ao Estado (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 6).

não, preocupando-se apenas em reformar o capitalismo, cumprindo apenas tarefas secundárias no processo de transformação da sociedade;

- A tarefa tática do MC é projetar os quadros partidários, uma vez que no MP as lideranças se projetam com maior rapidez, primeiramente nos bairros, em seguida no partido;
- O MC deve subsidiar o MS, mobilizando regionalmente o apoio à luta sindical;
- O MC é “policlassista”, envolvendo desde indivíduos da alta burguesia até o lumpemproletariado.

### III – Concepção Estratégica Idealista

- O objetivo do MP é a transformação da sociedade;
- O MP é identificado com o MC;
- O MP é estratégico e forma a consciência de classe;
- É “policlassista” necessitando-se trabalhar com setores diversificados da população;
- A relação entre o sindicato e o MP deve ser de complementaridade e não de dominação;
- Para a Associação de Moradores ser um MC deve ser globalizadora, comportando todos os movimentos específicos, uma vez que estes tendem a desaparecer, enquanto as associações são permanentes, possuindo uma estrutura;

### IV – Concepção Estratégica

- O MP tem como objetivo a transformação da sociedade;
- Concebe o MP enquanto um movimento amplo que engloba a associação de moradores, os movimentos específicos ideológicos e os movimentos de solidariedade internacional;
- O MP é autônomo em sua relação com o Estado e partidos políticos;
- O MP é estratégico, confrontando-se com o Estado e a ideologia burguesa;
- A estratégia de enfrentamento do Estado pode ampliar seus limites levando a uma “ruptura” e superação dos limites determinados pelo sistema capitalista.

Segundo a Concepção Estratégia, defendida pela ANAMPOS, o fato do MP se propor a enfrentar a ideologia dominante lhe dá um caráter estratégico no embate com o sistema capitalista. A partir dessa constatação, a proposta seria a definição de papéis que devem ser assumidos pelo MP e MS. Esta era uma complexa tarefa, uma vez que a caracterização do CEDAP era a seguinte:

Sabemos de exemplos de líderes sindicais combativos que são racistas e machistas. Há lideranças do Movimento Popular, combativos nas lutas de bairro, que são pelegas no local de trabalho, nunca participam de uma greve, não se envolvem com seu sindicato [...] (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 18).

O CEDAP entendia que o caráter reformista ou não dos movimentos e suas reivindicações dependia do limite das lutas dentro do sistema capitalista, devendo sua estratégia ser direcionada à unificação dos MP.

Um exemplo de tal estratégia seria a luta conjunta em defesa do vale transporte. O mote seria: “[...] Tem sentido o trabalhador pagar transporte, ensino, saúde, se tudo isso mantém o trabalhador em condições de trabalhar? Tal subsídio deve ser assumido por empregadores e pelo governo” (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 18).

Quanto à relação entre o MP e o Partido, destacava-se a seguinte assertiva:

O Partido desempenha um papel superior porque em seu programa ele ataca as causas dos problemas. Já o Movimento Popular ataca os resultados. Eu posso criar diversos tipos, enquanto critérios de classificação, para definir o Movimento Popular nesta relação com o Partido. Na visão “estilingue” o Movimento Popular projeta as lideranças. Na visão “escada” ele é o primeiro degrau. Na visão “ouvido” ele é o lugar privilegiado para o partido divulgar suas propostas, ou, se amplia esta divulgação, o movimento é visto como “auto falante” (Cadernos de Formação CEDAP, nº 2, s/d, p. 19).

É a partir de um projeto político global que deve ser discutido o papel dos movimentos na construção do tipo de sociedade que se busca construir. Esse papel é estratégico, de mobilização da “massa”, criação de novos quadros e realização de algumas conquistas. Através da análise de conjuntura deve se definir quais são as principais lutas e não em quais movimentos se deve apostar.

A partir do conceito de “estratégia”, assevera-se que *a ruptura do sistema capitalista é necessária*, subentendendo-se em tal ruptura o fim do MP. Há também o pressuposto de que com o socialismo não há MP permanente, ativo ou autônomo e sim um

Estado que abraça todos os movimentos, atrelados a um Partido único (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 19-20 *grifo nosso*).

Segundo o CEDAP, o fato de que o MP é *policlassista* deve ser encarado como um mérito, defendendo-se um projeto que atenda amplos setores da sociedade, não se limitando apenas à ação entre os oprimidos tradicionais.

No que se refere à institucionalização dos movimentos, são destacados dois modelos de institucionalidade: um que leva ao atrelamento do movimento ao Estado e outro, que estabelece regras claras e definidas para o jogo na sociedade. As regras da disputa têm que ser claras, pois sem esta clareza não se pode realizar a “unificação do movimento”. Este último modelo é fundamental para que ocorra a disputa pela direção do movimento sem a sucessão de golpes e divisões internas (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 21).

Dois exemplos de estruturas sólidas de organização são apresentados: o MST e MSC. O MST se originou a partir de grupos de reflexão sobre a reforma agrária e que posteriormente se organizaram para a conquista da terra, estruturando-se através de associações de pequenos proprietários. Também os Sem-Casa se destacam pelo enfrentamento ao Estado, conquista da terra e organização de suas associações. Nesses casos, o objetivo da institucionalização é a construção de uma direção política para o movimento, com legitimidade para unificá-lo e retirá-lo da informalidade<sup>120</sup>.

Como elemento unificador dos movimentos, estratégia para a consolidação da CMP, o CEDAP destacava a centralidade das *questões estruturais* como a luta pela moradia, pela terra, reforma urbana, gerando “movimentos que atingem a estrutura social, problemas insolúveis para o capitalismo”. Movimentos com esta centralidade são mais sólidos e possuem capacidade maior de se tornarem permanentes (ibidem, p. 22).

Quanto ao papel da formação nos MP, destaca-se o caráter formativo e organizativo das lutas. Segundo o CEDAP: “o processo formativo está intimamente articulado ao processo organizativo”. Em meio à luta, vão se formando grupos de estudo, avaliação, planejamento e reflexão, contribuindo para a formação da consciência de classe (Cadernos de Formação CEDAP, s/d, p. 23).

---

<sup>120</sup> Segundo o CEDAP, o PT ao final dos anos de 1980 padecia de um ponto de estrangulamento na relação entre o MP, MS e Partido.

Fundamentando-se no texto de Marcos Arruda *Metodologia da práxis e formação dos Trabalhadores*, coloca-se como papel da formação: “[...] o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando para sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa, no contexto dos grupos sociais em que vive e trabalha” (Cadernos de Formação CEDAP nº 2, s/d, p. 24). Arruda distingue três tarefas da formação:

Auxiliar na apropriação pelos educandos de todo conhecimento científico, histórico, político, sindical, cultural acumulado pela humanidade ao longo da história e que possa servir às suas necessidades e objetivos; Auxiliar na apropriação dos instrumentos de avaliação crítica daqueles conhecimentos, de modo que os educandos possam identificar seu caráter histórico e cultural e se proponham renová-lo, atualizá-lo e mesmo praticá-lo; O mais importante: auxiliar na apropriação pelos educandos dos instrumentos adequados para a teorização da prática e, mais ainda, para compreensão em profundidade desta prática, nas suas diversas dimensões e articulações; quer dizer, para criação de novos conhecimentos, adequados aos seus objetivos de transformação da realidade, do mundo e de si próprio (idem).

Organizando-se grupos de estudo, avaliação, planejamento e reflexão, forjados a partir das lutas e dos movimentos, objetivava-se a formação da consciência de classe e a superação do momento da espontaneidade.

No campo teórico, destaca-se a assertiva de que as categorias referentes aos movimentos não podem ser estáticas, pois a tarefa de formação:

[...] consiste em recriar categorias de análise do Movimento Social. Alguns conceitos devem ser criados [...] Muitas vezes queremos um curso como remédio para os problemas que aparecem no movimento. Um curso não esgota toda a formação. Devemos aprender a pesquisar (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 25).

Neste ponto, destaca-se a necessidade de articulação entre a técnica aprendida na prática do movimento e a teoria, como subsídio à teorização e compreensão dessa prática (elemento desenvolvido à exaustão no volume 1 da coletânea que ora analisamos). Destaca-se, ainda, a preocupação com a história dos indivíduos e seu processo de formação.

Por fim, compreende-se a necessidade de um “conhece-te a ti mesmo”<sup>121</sup> do movimento:

---

<sup>121</sup> Tal preocupação se identifica com a concepção gramsciana do conhecimento e da elaboração crítica: “[...] criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar também toda a filosofia até

O movimento Popular deve refletir, analisar e repensar o que ele já fez até hoje. Deve preparar a história recente que ele executou. Esta é a principal tarefa que a atual conjuntura coloca para a formação nos Movimentos Populares. Identificar os erros e acertos deve ser o principal conteúdo da formação [...] Exige-se apropriar da riqueza proposta na própria história do movimento (Cadernos de Formação CEDAP nº2, s/d, p. 26).

Questiona-se: “Quem está se apropriando do acúmulo de conhecimento do momento?” Resposta: “São as entidades de pesquisa, de assessoria e não os movimentos.

O *materialismo histórico dialético* se evidencia como subsídio teórico para a elaboração dos projetos de formação no interior dos movimentos, destacando-se a necessidade de compreensão dos indivíduos a partir da trama social na qual estão inseridos:

Na formação, há aqueles que se refugiam no conteúdo. Quando coerente com a perspectiva materialista dialética [*sic*] Ela trabalha com o concreto, com aquilo que existe. Se a gente trabalha com a gente semi-alfabetizada, a formação não pode desconhecer esta realidade da liderança, não pode deixar de lado o contexto do indivíduo (Cadernos de Formação CEDAP nº 2, s/d, p. 26).

Esta perspectiva acarreta uma importante observação no processo de formação dos movimentos sociais:

[...] Estaremos formando sujeitos históricos de transformação? [...] Conclusão: [...] “Há uma preocupação muito grande, em nosso meio, com a formação da vanguarda. Preocupados em formar uma minoria, deixamos a massa para ser manobrada (Cadernos de Formação CEDAP nº 2, s/d, p. 26).

Diante da possibilidade de atuação junto às “administrações populares”, foram propostas formas de convênio com as prefeituras, para o desenvolvimento de programas de assessoria e formação aos MP, na perspectiva de desenvolver-se o debate sobre os Conselhos Populares (Cadernos de Formação CEDAP nº 2, s/d, p. 27).

O Caderno de Formação nº 3 *Metodologia, métodos e técnicas na Educação Popular*, foi produzido a partir da intervenção do representante da ANAMPOS no

---

hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Seminário Regional de Metodologia organizado pela FASE – Região Norte, entre os dias 11 e 15 de setembro de 1989.

O conteúdo apresentado neste volume está vinculado ao anteriormente exposto, referente aos cadernos I e II, a partir de um eixo mais amplo que se refere à articulação entre o conhecimento da realidade e a formação e organização realizada pelas entidades através da EP.

Há que se destacar o caráter internacionalista dessa reflexão, objetivando-se: “[...] a compreensão sobre o papel da EP nos processos de libertação dos povos da América latina [...]” (Introdução). Este caráter aparece como um dos elementos diferenciadores da concepção político-educativa apresentada pelo CEDAP, comparando-se a outras propostas “vanguardistas” com seu caráter dogmático que subestima o papel da EP e da educação em geral nos processos de transformação. Esta concepção é assim caracterizada:

Falamos daquela visão tradicional, vigente em alguns setores da esquerda, em que a construção de mecanismos de vanguarda está totalmente voltada para a tomada do aparelho de Estado, como condição prévia para que se possam realizar as “demais transformações”, entre elas, a da educação. Dentro dessa concepção a EP realizada antes da tomada do poder, tem sobretudo, o papel de propaganda, de veiculação de uma suposta teoria revolucionária, geralmente decidida por um núcleo seletivo de auto-proclamados “dirigentes do processo revolucionário”, cabendo à educação o papel de veicular essa mensagem de forma a provocar a adesão das massas a seu projeto político (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 04-05).

O resultado dessa concepção, conclui-se, é o isolamento do campo popular em detrimento do enraizamento da vanguarda política junto às massas, cujo resultado são desastrosas derrotas para os MP.

Outra concepção político-educativa criticada pelo CEDAP, posicionando-se em sentido oposto à anterior, superestima o papel da EP no processo de transformação da sociedade, negando de forma absoluta todas as formas tradicionais de política. Decorre daí: “[...] um caráter ‘alternativista’, como se a prática de EP passasse a se constituir em práticas alternativas a todas as formas de organização popular e política já existentes” (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 06). A posição cedapiana é contrária a esse “espontaneísmo” do trabalho educativo e suas práticas localizadas, que vão se conformando num “movimento” que busca tornar-se por si só “sujeito político”. Assevera-se:

Nós acreditamos que esse tipo de concepção política e educativa é igualmente autoritária, na medida em que nega, por um lado a experiência histórica de construção política dos movimentos sociais e dos trabalhadores, dos processos políticos e, por outro lado, rejeita o papel das instâncias e organizações populares e políticas como verdadeiros sujeitos políticos dos processos de libertação na América Latina (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 7).

A EP deve ser pensada de forma articulada às práticas organizativas do MP, contribuindo para o fortalecimento desse processo e suas diferentes esferas e dimensões de luta.

A metodologia, a partir dessa caracterização de EP, é tratada como “Concepção Metodológica” (CM), expressando uma articulação coerente entre os elementos do processo educativo e a estratégia político-organizativa. Tal articulação deve ocorrer de forma dialética: “[...] num processo no qual a EP, ao mesmo tempo em que contribui para fortalecer essas estratégias organizativas, também serve para questioná-las, enriquecê-las, realimentá-las num processo muito dinâmico (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 08).

O CEDAP apresenta três elementos essenciais de sua CM (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 8-17):

#### 1 – Relação entre Processo Educativo e Processo Organizativo

- O processo educativo deve estar vinculado ao processo organizativo;
- Relação orgânica entre formação e estratégia político-organizativa;
- Não cabe ao trabalho educativo a tarefa de preparar as consciências para a ação organizativa;
- A educação não deve se tornar um instrumento de uma certa estratégia político-organizativa, construída fora da organização popular;
- Essa relação orgânica entre educação e formação leva a uma constante avaliação da coerência entre o trabalho formativo e a contribuição do próprio movimento à estratégia político organizativa;
- Valorização da produção e apropriação coletiva do conhecimento;
- Atuação autônoma das pessoas no processo de formação e organização, desenvolvendo-se um caráter criativo e a capacidade de crítica e autocrítica, resultando em dirigentes - educadores.

## 2 – A Questão da Integralidade

- Integralidade dos processos formativos entendendo-se a vida humana e social como uma totalidade articulada e em movimento;
- Trazer ao centro do processo educativo os elementos do cotidiano da vida popular em todas as suas dimensões, econômica, sociais, culturais, espiritualidade;
- Articulação dialética entre elementos da subjetividade e da objetividade, *reflexão sobre valores humanos e éticos desse Homem e Mulher Novos que se quer criar desde já, no processo de construção da Nova Sociedade* (grifo nosso).

## 3 – A Questão da Produção e Apropriação do Conhecimento

- Relação dialética entre teoria e prática dentro da Concepção Metodológica (CM);
- A partir da caracterização anterior, impõe-se três tarefas: 1) propiciar a apropriação do conhecimento universal acumulado (o conceito apropriação destaca o sentido ativo do processo de apropriação do conhecimento universal acumulado, distinguindo-se de uma visão cuja ênfase recai na transmissão do conhecimento); 2) criar condições e desenvolver entre os trabalhadores os instrumentos de crítica do conhecimento (entendendo-o não como algo absoluto e acabado, mas como um conhecimento que é histórico e que vai se construindo); 3) propiciar condições para criação e produção de um novo conhecimento, baseado num processo de produção coletiva do conhecimento, com caráter cumulativo e histórico no processo e ativo dos envolvidos na relação educativa (o novo conhecimento deve ser entendido em sua articulação com o desenvolvimento histórico, o que não significa a defesa de uma visão “basista” fundamentada num constante “inventar a roda de novo”)<sup>122</sup>;
- As três tarefas anteriormente apresentadas se articulam na produção do conhecimento para a transformação da realidade *numa educação verdadeiramente libertadora e numa concepção de prática política onde a vanguarda e a teoria se*

---

<sup>122</sup> Para o CEDAP, a consequência desse equívoco é a atitude elitista e autoritária de alguns educadores que detendo o conhecimento histórico científico negam a importância de seu acesso ao grupo popular. Tal concepção se relaciona com a dogmática prática política vanguardista de transmitir de fora para dentro aquela teoria capaz de “emancipá-los”. Outra forma de abordar o conhecimento de forma pseudo-democrática e equivocada é a afirmação de que o conhecimento universal acumulado é algo acabado, devendo ser meramente transmitido (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 17).

*forjam na luta social concreta e onde é intelectual orgânico aquele que ensina e aprende junto com os trabalhadores (grifo nosso).*

Essa “Concepção Metodológica” se expressa através da *metodologia, métodos e técnicas* utilizadas no processo educativo:

- *Metodologia*: conjunto de princípios, estratégia que ajuda a articular coerentemente os objetivos, conteúdos e procedimentos;
- *Métodos*: à luz dos princípios gerais que constituem a metodologia, constituem-se em formas criativas e permanentes de construção de procedimentos adequados ao trabalho em cada situação concreta de cada grupo particular, o que leva à necessidade de se recriar e traduzir para cada situação concreta os princípios com um caráter de validade universal;
- *Técnicas*: são as ferramentas (dinâmicas, recursos pedagógicos etc.) utilizados para a viabilização dos métodos, criados para cada grupo em uma situação concreta, a partir dos princípios metodológicos gerais.

A disposição e o conteúdo destes três elementos da CM se contrapõem à prática em EP que a reduz à mera utilização de *técnicas e dinâmicas participativas*, tais como dramatizações, recursos audio-visuais e dinâmicas diversas, que por si só confeririam o caráter de EP a uma determinada prática<sup>123</sup>.

É necessário se destacar a importância da coerência na aplicação da CM do CEDAP e os princípios anteriormente expostos, exigindo-se uma constante reflexão sobre a prática educativa, o que se configurou na elaboração do item IV do referido Caderno: *Questões e Inquietações sobre nosso trabalho educativo* (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 20-28).

Ao final de 1990 e início de 1991, o CEDAP assessorou a realização de quatro cursos de *Metodologia e Dinâmicas Participativas para a Educação Popular*, destacando-se a preocupação em fundamentar os esforços dos diferentes movimentos em uma análise concreta da realidade, evitando-se que os grupos caiam no “ativismo” que consiste na

---

<sup>123</sup>Neste ponto é destacado o fato de muitas empresas capitalistas modernas utilizarem tais métodos em seus programas de treinamento e desenvolvimento organizacional (Cadernos de Formação CEDAP, nº 3, s/d, p. 19).

realização de atividades descoordenadas e sem direção. Para a organização e planejamento é necessário que o grupo garanta que a atuação *consciente e reflexiva* dos agentes.

O ponto de partida da organização deve ser o conhecimento da realidade na qual se está inserido. Para tanto, são apresentados alguns critérios de interpretação, a partir do princípio de que “um conhecimento errado da realidade leva ao erro na ação e à impossibilidade de se alcançar os objetivos”. São definidas as seguintes formas de se conhecer a realidade:

- a) *Conhecimento mágico*: quando dizemos que o que acontece no mundo, nas comunidades, nas famílias, com as pessoas, tem sua origem numa força superior, acima dos homens, que não pode ser controlada pelos homens;
- b) *Conhecimento empírico*: baseado apenas no que se chama “bom senso”, na experiência de cada um;
- c) *Conhecimento científico*: explica a realidade como ela é.

A primeira forma de conhecimento consiste em explicar os acontecimentos a partir de uma “força espiritual” contra a qual o homem nada pode. O conhecimento empírico, por sua vez, apesar de desejável se confrontado com a “forma mágica”, é insuficiente, por se basear apenas na experiência de cada um.

O conhecimento científico é a forma desejável de apreensão da realidade, pois supera as duas formas anteriores, não dependendo de forças externas aos homens e nem de experiências individuais, mas da comprovação e do conhecimento de muitas pessoas.

A partir dessa afirmação, são estabelecidos alguns passos para a realização de um diagnóstico através do trabalho com a base do movimento, buscando-se ajudar a comunidade a dizer seus objetivos, problemas, a analisar e justificar seus objetivos e elaborar seu plano de trabalho.

Para a realização dessa tarefa seria necessário “conhecer o que as famílias, as pessoas pensam, o que fazem, seus sonhos, suas dificuldades”. Através de visitas, com um roteiro previamente elaborado.

Após a realização das visitas, a etapa seguinte consistia no estudo e análise do material coletado, através de grupos de trabalho para a classificação dos dados e aferição dos problemas e objetivos das famílias pesquisadas para, a partir daí, atuar sobre a realidade

vivida, elaborando-se um plano de trabalho baseado nos problemas mais urgentes. Concluía-se que: “[...] É na ação e reflexão dessa ação que se educa” (Texto de Apoio ao Movimento Popular 2: Construindo a OrganizAÇÃO).

Concluimos esse item destacando o vínculo entre teoria e prática na concepção de EP do CEDAP. A prática social é o ponto de partida para a elaboração teórica, sendo que a prática social é também o desaguadouro da teorização, seu critério de verdade. Evidencia-se a preocupação em não se permitir a cristalização de dogmas, mas, viabilizar-se a compreensão da realidade a partir do instrumental teórico-metodológico do materialismo histórico dialético.

Após discorrermos sobre a teoria do conhecimento e a concepção de EP que nortearam a prática do CEDAP até o início da década de 1990, passamos à segunda fase de seu desenvolvimento. Entendemos haver nesse processo uma ruptura com a metodologia dos MP e a concepção de EP que nortearam seu trabalho até aqui apresentado. Se com a “participação democrática” junto às “administrações populares” já havíamos enxergado uma adaptação às novas formas participativas de governo, a partir dos anos de 1990 o caráter contestatório desaparecerá, buscando-se a profissionalização dos “serviços” prestados pelas entidades e a atuação em rede para a solução dos problemas sociais.

### **Os anos de 1990: os “novos” desafios dos MP e a reestruturação do CEDAP**

Durante os anos de 1990, um conjunto de eventos passou a legitimar a ascensão da estrutura organizativa das ONGs. Em 1991 foi realizado no Rio de Janeiro o encontro promovido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Durante a realização da ECO-92, como atesta Landim, foi apresentada uma “sociedade civil planetária”, evidenciando-se um desdobramento do evento em vários conjuntos temáticos e “grupos sociais recortados” de forma diversa: feministas, ambientalistas, anti-racistas, de crianças e adolescentes, portadores de HIV etc. (LANDIM, 1998, p. 54).

Paralelamente à ECO-92, ocorreu o Fórum Global, destacando-se o Fórum Internacional de ONGs, contando com a presença de 14 mil ONGs de todo o mundo. Participaram do encontro, diferentes “atores sociais” não diretamente ligados às questões ambientais (TEIXEIRA, 2003, p. 26).

Tais eventos fortaleceram uma articulação de entidades cujos diretores já se reuniam informalmente desde 1984<sup>124</sup>. Tais encontros resultaram no Fórum Informal de ONGs do Rio, ao qual se somariam outros “centros de apoio aos movimentos sociais”. Em 1986, ocorreria uma reunião com a participação de 30 centros de todo o país, sendo que o eixo das discussões eram as relações com o MP, com o Estado e cooperação internacional. Vários fóruns regionais foram criados, culminando, em agosto de 1991, na criação da Associação Brasileira de ONGs (ABONG), à qual, posteriormente, se somaria o CEDAP.

Regionalmente o CEDAP se inseriu ao contexto articulando-se ao Fórum Regional do Meio Ambiente, reunindo entidades ambientalistas, sindicais, CUT Regional Interior I, CMPCR, além do Núcleo de Estudos de Políticas Ambientais da Unicamp, através da realização do debate “Movimento Popular, Meio Ambiente e a ECO 92”. O objetivo do evento era discutir os principais aspectos que seriam abordados durante o encontro no Rio de Janeiro. Paralelamente à participação na Conferência sobre o Meio Ambiente, tratou-se da questão regional referente à instalação da Usina Termoelétrica de Paulínia, suspensa pelo governo do Estado devido à ação contrária dos movimentos sociais<sup>125</sup> (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1992, p. 13).

No entanto, esse movimento aos poucos tornará mais nítida a separação entre os MP e o “novo campo de articulação das ONGs” que se estruturava. Como reconhece Teixeira, o período anterior fora marcado pela necessidade de se construir uma igualdade interna dentro do espaço de luta comum, relação essa que a conjuntura dos anos de 1990 alteraria:

Não é por acaso que a ABONG, entidade que foi em grande parte idealizada pelos centros de assessoria, é constituída às vésperas da primeira das conferências do ciclo da ONU, a ECO-92. Essa primeira conferência, como as demais conferências da década (de Beijing, do Cairo, de Istambul), foram espaços que privilegiaram a atuação das ONGs como “representantes da sociedade civil”. Para ocuparem esses espaços com legitimidade, as organizações não poderiam ser apresentadas como meros assessores, mas precisavam ser reconhecidas como “atores com voz própria” (TEIXEIRA, 1993, p. 120).

---

<sup>124</sup> As ONGs relacionadas por Teixeira são as seguintes: CEDAC, IBASE, FASE, CEDE, ISER, CENPLA e NOVA (1993, p. 25).

<sup>125</sup> Apesar de não ter sido realizado um balanço de sua direção sobre a transição para o contexto dos anos de 1990 e os “novos problemas” postos ao CEDAP, no diálogo com representantes do CEDAP, foi-nos relatada a defesa de um “modelo sócio-ambiental” ou “anticapitalista” (entrevistas concedidas nos dias 06 e 23 de fevereiro). Tal modelo, apesar da necessidade de um melhor estudo sobre seus fundamentos, é destacado também pela PO, como constamos em diálogo com Irmã Genô (entrevista concedida em: 23/08/2010).

Para Alvarez, a “face técnico-profissional” das ONGs causaria um refluxo das atividades de mobilização social (apud TEIXEIRA, 1993, p. 131-32). Esse debate esteve presente no Seminário da ABONG, realizado em agosto de 1996, constando das propostas de superação dos limites da profissionalização a manutenção do diálogo constante com os movimentos<sup>126</sup>.

Outro elemento que marcou o contexto de formação da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) foi a pluralidade de temas abordados pelas ONGs, desdobrando-se em conjuntos temáticos referidos a grupos sociais “recortados” de forma diversa (LANDIM, 1998, p. 54), articulados em torno de “direitos difusos”, sem uma “base social restrita” (TEIXEIRA, 1993, p. 132).

Autores como Virginia Fontes são categóricos ao definir o movimento que se instaurou ao final dos anos de 1980:

Se, até 1988, o Estado remanescente da ditadura (e seus aparatos) estava sob o alvo de duríssimas e legítimas críticas, não perceber a estreita e íntima correlação entre sociedade civil e Estado apagava o vínculo já tradicional entre ele e os aparelhos privados de hegemonia dos setores dominantes. Principalmente, dificultava a coesão necessária para a realização de lutas universalizantes, cuja viabilidade depende fortemente de uma estreita correlação entre diferentes aparelhos privados de contra-hegemonia. Conquistas universalizantes pressupõem uma organização da luta (o papel do “novo príncipe”, segundo Gramsci, qualquer que seja o seu formato organizativo) capaz de ir além do horizonte imediato e de traduzir em projetos coletivos, de classe, universais, o que de outra forma se apresenta como demandas desagradadas, pontuais e individualizadas. Corporativas, no sentido do “egoísmo grupal” (2010, p. 267).

Ao longo dos anos de 1990 a ABONG procurou se apresentar como “porta voz da sociedade civil brasileira”, fundamentando-se em uma “vaga concepção de autonomia em relação aos governos”, cristalizando-se como forma associativa distante de qualquer referência às classes sociais, contribuindo para o “apagamento retórico da classe trabalhadora”. Para Fontes, a ABONG aprofundaria a idealização “virtuosa” da sociedade civil, iniciada ainda nos anos de 1980 (FONTES, 2010, p. 268-69).

---

<sup>126</sup> Rone Costa da ASSEEP cita o conceito MOVONG como outra tendência deste período que procuraria um distanciamento das estratégias do “terceiro setor” (Entrevista concedida no dia 09 de dez. de 2009).

Questões anteriormente tratadas no campo estrutural do sistema capitalista passam a ser entendidas como “identidades em construção”<sup>127</sup>, o que em nosso entendimento ajudaria a explicar a quantidade de análises acadêmicas sobre diferentes grupos e reivindicações que passaram a constituir a “nova sociedade civil global”.

A “questão da mulher” vinha sendo abordada desde os tempos do CESAP, destacando-se o trabalho desenvolvido junto ao MST, ainda na década de 1980. No início da década de 1990, houve a iniciativa de articulação dos diferentes grupos de mulheres. No Relatório Avaliativo de Atividades desenvolvidas durante o período de janeiro a dezembro de 1991, encontramos a preocupação em se realizar uma leitura da situação das mulheres que pudesse captar a “opressão mais ampla” que sobre elas recai (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1991, p. 14).

Se anteriormente as reivindicações por creches eram elementos centrais para a luta das mulheres trabalhadoras, devido à sua posição nas relações de produção, destacando-se também a reivindicação de uma participação política mais igualitária entre os sexos, um conjunto mais “complexo” de questões passa a ser destacado:

Dando continuidade ao trabalho junto ao grupo de mulheres do Centro Comunitário Jd. Santa Lúcia, durante esse período realizamos encontros mensais (8 encontros) de discussão sobre os seguintes temas: violência e sexualidade, frigidez, educação diferenciada – homem/mulher, construção do sujeito feminino (identidade), a fragmentação da mulher dentro de uma perspectiva de que as mulheres não são inferiores aos homens, mas também não são iguais a eles e que essa diferença não representa uma desvantagem, mas abre caminho para a transformação dos comportamentos vigentes, muitos considerados até então inerentes à condição feminina (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1992, p. 17).

A temática da mulher deveria ser desenvolvida a partir de um “novo contexto de participação democrática” e os cursos deveriam desenvolver o que de “novo havia no movimento”.

---

<sup>127</sup>Teixeira fundamenta sua pesquisa de mestrado em uma “concepção relacional de identidades”, baseada nas novas descobertas da Antropologia realizadas nas últimas décadas. Trata-se, como diz a autora, de uma “identidade que se constrói e não que será descoberta”. Essa metodologia foi aplicada à sua análise da ABONG, resultando na caracterização de que esta associação de ONGs se insere em um “sistema de diferenças”: internas, em que associadas se diferem umas das outras, e externas, diferenciando-se tais entidades de seu entorno. Um processo de continuo redefinir de identidades, ocorrendo sua aproximação e distanciamento de outras organizações, tais como fundações empresariais, entidades assistenciais etc. (TEIXEIRA, 1993, p. 27).

Diferentemente do caráter universalizante das propostas de emancipação feminina desenvolvidas nos anos de 1980 pelo CEDAP, caracterizadas pela articulação das reivindicações da mulher trabalhadora às ações da classe trabalhadora, a luta da mulher “oprimida” se tornou fragmentária. Ao assumir a luta por uma maior participação política e por melhores condições de trabalho, a mulher o fazia em correspondência à emancipação de toda classe. Se antes o objetivo era contribuir para que a mulher se enxergasse enquanto inserida e “explorada” pelas relações de produção, a luta passa agora a ser contra a “opressão de gênero” que lhe é imputada.

No que se refere à temática da Comunicação, um diálogo mais centrado na defesa da “diversidade” e “pluralidade” passou a ser desenvolvido. Um novo “diálogo social” começou a se destacar, com um caráter muito mais “propositivo” do que de “confronto” entre as classes sociais.

No ano de 1992, o CEDAP realizou uma avaliação do trabalho que vinha desenvolvendo, destacando-se a perspectiva dos últimos anos de se buscar uma “identidade própria”. A auto-avaliação da prática de assessoria e metodologia da EP passou a ser um elemento fundamental diante da percepção de uma nova conjuntura para a qual deveria a entidade se preparar.

Segundo o CEDAP, procurava-se tornar a assessoria: “[...] um elemento de estímulo à reflexão sobre o planejamento, organização e revisão de suas atividades em sua globalidade, nos preocupando em ter uma relação orgânica com os movimentos e atender as demandas emergentes” (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1992, p. 29). O que entendemos evidenciar o início de uma fase de revisão da prática do CEDAP, em suas palavras: “reconstrução de paradigmas”.

No diagnóstico realizado em 1994, o CEDAP diagnosticou um período de crise dos MPs entre os anos de 1991-1992:

No período de 1990 o Movimento Popular foi visto como estando desmobilizado, mostrando total descrédito para com as propostas governamentais, tomada pelo desânimo e sofrendo todas as consequências de uma grave crise econômica. Nesta conjuntura de crise o povo se encontra apático e descrente da força de união das organizações populares, o que aumenta as dificuldades para as mobilizações em grandes massas. A crise do povo resultou em desaquiescimento das lutas durante todo o ano de 1991 (Diagnóstico CEDAP, 1994, p. 45).

Diante da caracterização de um “mundo em mudança”, marcado, por um lado, pelas transformações no Leste europeu e uma “profunda crise de legitimidade do socialismo”, e a impossibilidade do capitalismo solucionar os graves problemas sociais, por outro, aumentando a intolerância e fazendo ressurgir o “autoritarismo”, a miséria e a violência nos grandes aglomerados de pessoas, assevera o CEDAP:

E dentro desse contexto estão as ONGs que num primeiro momento (no Brasil) se caracterizaram por apoio aos movimentos populares de resistência ao regime autoritário e hoje se colocam novos desafios e exigências para elas. O desafio de contribuir com a democratização da sociedade, *o passar da resistência para a proposta*. E isso implica na tarefa de demonstrar que a sociedade brasileira só será desenvolvida e socialmente justa na medida em que incorporar em todas as suas relações sociais, econômicas e políticas e culturais os princípios que todos aceitam e que poucos praticam da solidariedade, liberdade, igualdade, diversidade e participação” (Herbert de Souza) (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1992, p. 30 – *grifo nosso*).

A partir do balanço realizado em meados de 1992, o CEDAP decidiu que era o momento de readequar seus objetivos e rever as frentes de trabalho, formas de abordagem, assessoria, cursos e seminários, sua abrangência e inserção. Concluía-se que o Centro havia se tornado um “Pronto Socorro” dos movimentos, direcionando suas ações a várias frentes de trabalho, sem poder avaliar sua “eficácia” junto ao MP. Segundo o CEDAP:

Não se trata aqui de abandonar todo o trabalho já realizado, a identidade construída, mas readequar os objetivos e projeto de trabalho frente às novas exigências colocadas para uma ONG, hoje, que é a tarefa de contribuir na democratização da sociedade e ajudar a construir uma *cidadania ativa* no país. É o momento de fazermos propostas para que esta sociedade possa se desenvolver com humanidade com toda sua diversidade e complexidade (Relatório Avaliativo de Atividades CEDAP, jan./dez./1992, p. 30)

Durante o ano de 1993, a ênfase do CEDAP passou a ser a modificação de sua inserção no contexto social da RMC, marcado pela crise econômica e o empobrecimento da população. Os movimentos sociais tinham o desafio de produzir recursos de enfrentamento da miséria, resultando na articulação de “formas organizativas mais amplas” e temáticas políticas com uma incidência mais direta sobre o cotidiano das organizações e movimentos sociais (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 05-06).

Destacou-se nessa fase a fundação da Central Nacional dos Movimentos Populares (CNMP), representando para o CEDAP um sinal de amadurecimento das organizações

surgidas em meio aos MP. As organizações populares possuíam agora: “[...] um instrumento de forte impacto sobre a sociedade civil e sobre as relações com o Estado” (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 05-06).

Diferentemente do período anterior, marcado pela crise do MP, o CEDAP enxergava um novo contexto, destacando-se a possibilidade de desenvolvimento de iniciativas cujo impacto seria imediato sobre a vida das pessoas. Caracterizava-se uma nova, fase marcada pela:

[...] criatividade dos setores populares em múltiplas iniciativas e propostas de enfrentamento da fome, do desemprego e na busca de melhor qualidade de vida. As organizações populares estão revelando um vasto potencial para produzir soluções concretas diante de seus problemas concretos. Nesta retomada de crescimento do movimento popular apresenta-se um momento propício para o desenvolvimento de novas modalidades de participação e exercício de solidariedade (Diagnóstico CEDAP, 1994, p. 45).

A perspectiva para o ano de 1994, ano eleitoral, era de que os MP poderiam participar do debate nacional e colaborar para a construção de um “novo ordenamento social”. Segundo o CEDAP:

A participação política das massas está encontrando no atual contexto novos elementos, para uma reelaboração de seu valor e de sua importância. Isso ocorre no interesse que a população manifesta diante dos fatos de apuração da corrupção dentro dos organismos estatais. As organizações populares podem ajudar a população a recuperar a credibilidade nas instituições políticas e nas práticas de negociação entre os setores sociais, tendo em vista a elaboração de propostas que atendam aos interesses da maioria da população (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 07).

O “novo ordenamento social” se basearia no constante exercício de experiências de soluções para os problemas vividos pela coletividade. Assim sendo, apresenta-se uma “nova forma de relação com o Estado e resolução dos problemas sociais”:

As profundas mudanças realizadas no quadro econômico apresentam grandes desafios para as organizações populares. Há um crescimento vertiginoso da população com um simultâneo crescimento do empobrecimento, com o aumento de favelas, com o aumento contraditório do desemprego. A população continua morrendo com a violência urbana e com a fome. *Diante da lentidão do Estado na implementação das políticas sociais capazes de enfrentar o novo contexto social, os movimentos populares ressaltam a importância de suas iniciativas na criação de propostas de combate ao empobrecimento e na promoção de eventos de solidariedade* (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 07 – grifo nosso).

O CEDAP procurava desenvolver uma “nova compreensão de EP”, alterando sua estrutura interna e modalidade de serviços para atuar em “parceria” com os demais “setores” da sociedade:

*Todo este contexto também desafia o CEDAP. A dinâmica desta conjuntura enfatiza o papel de um Centro de Educação Popular enquanto colaborador dos movimentos e suas *identidades* na compreensão das *novas temáticas* e suas incidências sobre as organizações populares. *É com os processos educativos inerentes aos esforços organizacionais que o CEDAP contribuirá para que uma ampla parcela da sociedade civil tenha convicção e qualidade na argumentação para assumir compromissos de parceria com o Estado e os setores empresariais. Isto é, a real participação dos setores populares em processos de cooperação com setores sociais diferenciados depende de uma reeducação dos primeiros para superarem a mentalidade da pura reivindicação e para desenvolverem habilidades necessárias ao debate e à cooperação em grupo* (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 9 – grifo nosso)*

Dessa forma, o CEDAP propunha uma modalidade de EP para a “participação cidadã” no processo de democratização do Estado e da sociedade brasileira, distanciando-se do caráter contestatório e reivindicativo que marcou a ação educativa na fase anterior.

Buscando profissionalizar-se para enfrentar os “novos desafios”, o CEDAP se propunha a auxiliar as lideranças dos MP, através da apropriação de uma “nova” dimensão educativa: “[...] implicada no permanente debate inerente à democratização social. A superação das intransigências de propostas e das marcas de intolerância nos comportamentos individuais exige a reeducação de pessoas e grupos”. O objetivo da Educação Popular seria contribuir para a “qualidade do poder” e o fortalecimento de organizações políticas comprometidas com a “expansão da vida” individual e coletiva (Projeto de Trabalho, 1994-1996, p. 01-02).

O CEDAP preparou-se para a continuidade das parcerias com a administração pública, sobretudo as de caráter “democrático e popular”, destacando-se a área da educação. O ano de 1994 era entendido como favorável para seu crescimento, devendo “qualificar seu trabalho” para a busca de novas fontes de financiamento. A dinâmica desse período, marcado pela reação dos “despossuídos”, colocaria em evidência sua importância para a resolução das contradições sociais. Segundo o CEDAP:

*A própria dinâmica das mudanças sociais, econômicas e políticas na região, favorecem a uma demanda por maior qualificação das organizações populares. Os*

*dirigentes empresariais e políticos estarão atentos às metamorfoses da sociedade civil. Dentro dela, causa maior preocupação as direções assumidas pelas multidões despossuída em seus movimentos de reivindicações ou em suas reações desorganizadas [...] Com uma nova concepção metodológica e uma consolidação de um trabalho melhor qualificado profissionalmente, o CEDAP terá condições de orientar sua intervenção junto aos movimentos sociais por seu projeto pedagógico, e não deixar-se levar apenas pela dinâmica das demandas. Além de atender às necessidades dos movimentos populares, terá condições de elaborar propostas e implementá-las com o apoio de amplos setores da sociedade civil (Relatório Avaliativo CEDAP, 1993, p. 4 – grifo nosso).*

Para o CEDAP, a capacidade de elaborar propostas e conseguir “novos apoios” possibilitaria a experiência de “novas modalidades” de organização dos setores marginalizados pela solução neoliberal da grave crise econômica pela qual passava o país<sup>128</sup>.

### **Questões estruturais e dilemas de financiamento no processo de reestruturação do CEDAP**

O CEDAP contou desde seus primeiros anos com o financiamento de agências de cooperação internacional. Suas atividades foram neste período financiadas basicamente por três organizações: a ICCO da Holanda, Christian Aid dos EUA e a Desenvolvimento & Paz do Canadá.

#### **FONTES DE FINANCIAMENTO DO CEDAP**

ANO	FONTE	PORCENTAGEM
1988 / 1989	ICCO	56,5%
	D&P	37,0%
	C.AID	6,5%
		TOTAL: 100%
1990 / 1991	ICCO	36,0%
	D&P	55,0%
	C.AID	9,0%
		TOTAL: 100%
1992 / 1993	ICCO	63,0%
	D&P	
	C.AID	37,0%
		TOTAL: 100,0%

**Fonte:** Relatório CEDAP 1994.

<sup>128</sup> Havia nesse contexto a expectativa do CEDAP de que o desenvolvimento do MERCOSUL traria a possibilidade de novas parcerias, através da ampliação do número de empresas na região (Relatório de Atividades CEDAP, 1993, p. 44).

Esses recursos não eram suficientes para a satisfação de todas as necessidades financeiras do CEDAP. No período apresentado pelo quadro acima, o déficit fora o seguinte: 1988-1989: - 7,73%; 1990-1991: - 39,49%; 1992-1993: - 19,2%. Tal necessidade de recursos era superada através do remanejamento de verbas e adiamento de iniciativas como contratação de força de trabalho e, sobretudo, através do trabalho voluntário de integrantes do CEDAP, dos MP, a CMPCR, doações de bens móveis, de material didático e outros equipamentos. Contava-se ainda com a colaboração de centros comunitários, escolas, serviços gráficos a preço de custo ou gratuitos, Igrejas e sindicatos, que sediam seus espaços para a realização de reuniões, contabilizando 29,5% do aporte da cooperação internacional (Projeto de Infraestrutura, 1995, cf. NIARADI, 2004, p. 65).

Apesar da reivindicação de aumento em 47% dos aportes das entidades internacionais, a partir de 1994 ocorreu a redução gradativa dos recursos, gerando uma grave crise financeira, até o encerramento definitivo das contribuições, a partir do ano de 1995. A saída para a crise, agravada pela situação cambial do país à época, seria a criação de formas alternativas de atuação e de “auto-sustentação”, afirmando-se: “[...] para que um projeto de auto-sustentação seja implantado é necessário um período de organização de serviços que possam ser vendidos com a finalidade de subsidiar os programas educativos orientados para setores populares” (Projeto de Infraestrutura, 1995, NARADI, 2004, p. 66). O CEDAP esperava contar com a solidariedade de instituições e grupos de diversos setores da “sociedade civil” ou do Estado.

Para os anos de 1995, 1996 e 1997, a proposta orçamentária previa uma redução de 49% dos recursos financeiros, sendo que, já para o ano de 1995, a redução representaria 85% dos aportes. Dessa forma, o CEDAP se viu forçado a reduzir suas atividades e ações, passando a conviver constantemente com a ameaça de encerramento de suas atividades.

Uma parceria com o Ministério da Saúde no ano de 1996, através de projetos de prevenção à AIDS realizados com jovens e adolescentes, suscitou novas expectativas de rearticulação do trabalho desenvolvido pelo CEDAP.

Novos projetos desenvolvidos no ano de 1997 ajudaram na superação dos dilemas pelos quais passava a entidade. Através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento

Comunitário (PRODEC)<sup>129</sup> da Caixa Econômica Federal (CEF), o CEDAP pôde desenvolver o projeto de pesquisa “Caracterização de Demandas Sociais e Perfil Sócio-Econômico, garantindo a manutenção de suas atividades.

Ao final do ano 1997, foi aprovado junto à entidade D&P um novo programa de financiamento de um projeto de formação de educadores populares, possibilitando a retomada das atividades formativas, além de outros programas.

As parcerias com a CEF e D&P proporcionaram a retomada do processo de reestruturação do CEDAP, no ano de 1998, a partir da definição de sua “missão social” de contribuir para o processo de “democratização e humanização da sociedade”, tendo por espaço privilegiado de atuação os MP da RMC, através do desenvolvimento de uma dimensão educativa da ação política e o exercício da “cidadania ativa”.

O processo de reestruturação caracterizou-se também pela rearticulação do quadro de sócios e colaboradores (NIARADI, 2004, p. 68). O CEDAP buscava novas parcerias e estratégias de EP fundamentadas em projetos “auto-sustentáveis”, ampliando seu campo de trabalho através de novas frentes de ação e parcerias, além da rearticulação com antigos parceiros como a D&P. Tais parcerias eram destacadas como vitais para a continuidade das atividades desenvolvidas pelo CEDAP, no entanto, havia a consciência crítica da possibilidade de comprometimento de sua autonomia. Em suas palavras:

A elaboração de novos projetos como forma de buscar outros financiamentos tem significado o aumento da nossa capacidade produtiva. Contudo, preocupa-nos o grau de dependência que isto representa. Entendemos que é fundamental encontrarmos alternativas próprias de financiamento, com o desenvolvimento de projetos auto-sustentáveis (Relatório de Atividades CEDAP, 1999, p. 25).

Constatamos que a dependência de financiamento externo é um dos elementos determinantes da prática política do CEDAP. Apesar da defesa da autonomia em relação aos “parceiros”, a opção que estes últimos fazem por este ou aquele projeto, a partir de sua conveniência, limita o desenvolvimento de ações políticas que traduzam o acúmulo de experiências em EP que esta entidade apresenta.

---

<sup>129</sup> Trata-se de um fundo de reserva de recursos dos mutuários da CEF/SFH (Sistema Financeiro de Habitação) para o desenvolvimento de ações comunitárias que busquem ao atendimento de suas necessidades e a melhoria da qualidade de vida. Através dessa parceria, foi contratada uma equipe de pesquisadores para a realização da pesquisa em 44 cidades da região sudoeste do Estado de São Paulo, junto aos moradores de 126 conjuntos habitacionais populares financiados pela CEF, através de recurso do FGTS (NIARADI, 2004, p. 68).

Um exemplo do que afirmamos é a falta de financiamento para o projeto Formação de lideranças/Educação Popular: cidadania e participação social. Este projeto, como afirma o CEDAP<sup>130</sup>, acompanha toda a sua trajetória, desenvolvendo-se historicamente a partir das mudanças políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas. O que não significa o abandono da EP como norte, mas sua transformação, incorporação/resistência diante dos novos desafios impostos aos MP.

No início dos anos 2000, conceitos como “sustentabilidade” - que como vimos já estava presente no “modelo empresarial” de gestão das entidades do “terceiro setor” defendido pela FEAC - são incorporados à sua estrutura organizativa. O que se evidencia na afirmação da proximidade com as teses apresentadas por D&P em seu projeto 2000-2005, a partir da elaboração de Domingos Armani. Em *Mobilizar para Transformar*, esse conceito é apresentado pelo autor como uma forma de potencializar os esforços de mobilização:

Dados os esforços pela mobilização e pela diversificação de recursos locais, os limites estruturais vigentes e as novas oportunidades e exigências para uma ação social estrategicamente orientada no espaço público nacional e internacional, o desenvolvimento organizacional, gerencial e cultural das ONGs e dos movimentos sociais passou a adquirir um caráter estratégico. Isto é, o desenvolvimento institucional de organizações inseridas no contexto nacional passou a ser condição de sustentabilidade (ARMANI, 2008, p. 29).

Não é preciso muito esforço para se perceber a identidade entre o conceito de sustentabilidade empregado por Armani e o modelo de “gestão eficiente do ‘terceiro setor’” elaborado pela FEAC nos anos de 1990.

### **O CEDAP e o novo milênio: uma “nova” concepção de Educação Popular?**

O CEDAP inicia o ano de 2012 afirmando que Educação Popular nunca deixou de ser um elemento central de sua prática, permeando todos os projetos desenvolvidos. Constatamos que essa afirmação não geraria dúvidas aos pesquisadores que analisassem seu trabalho, sobretudo, na primeira década de atuação.

---

<sup>130</sup> Entrevista com Edith, concedida no dia 06 de janeiro de 2010.

O Programa Cidadania e Participação é paradigmático da mudança da perspectiva de EP desenvolvida pelo CEDAP, fundamentada em uma concepção socioambiental de transformação social:

Desenvolver projetos de educação para a cidadania junto a grupos populares de Campinas e Região, favorecendo o fortalecimento de sua organização e estimulando estratégias coletivas de participação e transformação da realidade social e ambiental, tendo como valores fundamentais a democracia e a solidariedade [...] a dimensão ético-política da educação popular, buscando combinar o desafio do enfrentamento de problemas sociais como: violência, falta de moradia, drogas, doenças infecto-contagiosas, miséria, com a construção de um modelo de democracia integral, estimulando o exercício da cidadania ativa (NIARADI, 2004, p. 74).

A década de 2000 evidencia a adequação das diretrizes do CEDAP, já em transição desde meados dos anos de 1990. Suas ações se voltam ao desenvolvimento de projetos cujo impacto sobre a população seja imediato, destacando-se, para tanto, as parcerias com o poder público.

O ano de 2000 foi marcado pela vitória em Campinas de um “governo democrático e popular”<sup>131</sup>, segundo o CEDAP, abrindo novas perspectivas para as parcerias, o que requeria uma capacidade de organização maior das comunidades. Segundo o CEDAP:

[...] outro aspecto importante neste contexto foi a eleição e posse dos governos municipais democráticos e populares, inclusive em Campinas, que buscam maior participação da sociedade na elaboração dos orçamentos e no acompanhamento da gestão pública. Este fato, exigia das comunidades a necessidade de se organizarem e estabelecerem estratégias de articulação para viabilizar o processo de interlocução com os governos (NIARADI, 2004, p. 83).

A “educação para a cidadania” já se evidenciava como forma de EP do CEDAP, buscando preparar as comunidades para a “participação cidadã”, com um caráter propositivo, muito mais que contestatório.

Destacam-se nos projetos desenvolvidos nesse período, a partir do programa Cidadania e Participação I e II, temáticas como: educação ambiental, relações de poder, desempenho de papéis, tipos de liderança, comunicação e questões de gênero

---

<sup>131</sup> Antonio da Costa Santos, o Toninho do PT, assassinado em 10 de setembro de 2001, 8 meses após tomar posse.

(desarticuladas das relações sociais de produção, enfocando-se a “explicitação verbal feminino e a criação de novas estratégias de comunicação verbal).

As atividades desenvolvidas foram direcionadas à orientação para o processo eleitoral das associações de moradores, oficinas de discussão temática, assessorias à comunidade e grupos de jovens, destacando-se ações como reurbanização e recuperação de áreas públicas de lazer e convívio, capacitação de jovens e adolescentes na área de paisagismo e jardinagem, estímulo à constituição de grupos de geração de renda/cooperativismo, coleta e reciclagem de resíduos sólidos.

Tais projetos foram desenvolvidos através de parcerias, destacando-se a CEF/PRODEC, D&P, Associação de Moradores, PMC, Pastoral da Juventude da Igreja Católica, sendo também norteados pelo conceito de “sustentabilidade”. O que se evidencia no objetivo do projeto Mundo do Trabalho de promover junto a lideranças de trabalhadores e setores representativos, reflexões e debates sobre os problemas estruturais da RMC e buscar alternativas para um “desenvolvimento local e regional sustentável”, além de parcerias com diferentes sindicatos de trabalhadores (bancários, petroleiros, eletricitários, químicos, metalúrgicos e servidores municipais, para a revitalização da biblioteca e videoteca do CEDAP (NIARADI, 2004, p. 85).

O CEDAP continuou neste período a desenvolver programas como Saúde e Cidadania, articulando projetos como Jovens Multiplicadores, cujo objetivo é a prevenção da AIDS, auxiliando na formação de lideranças jovens e adolescentes. O que também é realizado através dos projetos Falando pra Galera e Projeto Mulher, baseados na prevenção de DST/HIV/AIDS, através de informações sobre seus riscos, auto-cuidado, relação de gênero e “trabalho e renda”.

Através do projeto Articulação e Comunicação, o CEDAP desenvolve a capacitação dos membros para a o “gerenciamento institucional”, objetivando a “sustentabilidade” de seu trabalho, o aumento do nível de articulação das ações, a criação de “redes de cooperação” interinstitucional e de intercâmbio de experiências. O CEDAP busca articular as ONGs de Campinas, através da participação em atividades como: FOPONG-SP, no Fórum Partidário de ONGs/AIDS/CIDA de Campinas, constituição do comitê do Fórum Social Mundial em Campinas, no GETS – Grupo de Estudos do Terceiro Setor, cursos de capacitação como “Desenvolvimento de Recursos”, “Modelo Colaborativo”, “Voluntários

coordenando Voluntários”, curso Análise Financeira/SENAC, além da participação no curso Análise Financeira/SENAC e no Seminário Desafios e Tendências do Terceiro Setor/IMECC-UNICAMP (NIARADI, 2004, p. 88).

O intuito de articular as diferentes ONGs de Campinas através de fóruns regionais tem sido dificultado pela hegemonia da FEAC junto às entidades, o que se expressa também nos Conselhos municipais. Segundo o CEDAP:

E a gente pode dizer que a gente não consegue mobilizar. E acho que dá pra ver isso muito claramente quando a gente quer discutir a participação dos conselhos, a gente não consegue. A eleição dos conselhos municipais hoje, principalmente da Criança e do Adolescente e o da Assistência social, passam diretamente por uma articulação da FEAC, isso acabou de acontecer, no Conselho da Criança e do Adolescente. Tanto é que se você olha, se você pegar nos últimos anos, e verificar quem é que está na presidência ou na vice, dos conselhos, ou é o Poder Público ou é a FEAC.<sup>132</sup>

O fato de a FEAC possuir uma grande estrutura organizativa (sem falar no poder econômico), oferecendo serviços e recursos às entidades, atrai muitas organizações que dela dependem para se manterem.

O novo perfil da EP desenvolvida pelo CEDAP, caracterizada pela “educação para a cidadania”, tem por prática a ação em rede, fundamentada na racionalidade dialógica, construindo-se espaços democráticos de cidadania ativa, daí sua missão de:

Desenvolver projetos de educação para a cidadania junto a grupos populares de Campinas e região, favorecendo o fortalecimento de sua organização e estimulando estratégias coletivas de participação e transformação da realidade social e ambiental, tendo como valores fundamentais a democracia e a solidariedade (Plano Cidadania e Participação II, 2002/2005, p. 02).

**OBJETIVOS DO PLANO CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO II (Plano Cidadania e Participação II, 2002/2005, p. 5):**

Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária através do desenvolvimento de ações sócio-educativas junto a grupos populacionais da região de Campinas; Contribuir para a organização e fortalecimento de grupos, organizações e movimentos populares; Estimular a participação social, política e a prática da cidadania ativa. Capacitar grupos, organizações e movimentos populares para que possam interferir e transformar a realidade social local na busca de melhor qualidade de vida; Estimular a formação de redes entre organizações sociais para que, através da ação articulada,

---

<sup>132</sup> Entrevista com Edith, concedida no dia 06 de janeiro de 2012.

potencializem a sua intervenção política e garantam melhores condições de sustentabilidade institucional.

A elevação do grau de formação dos participantes se limita à capacidade de organização comunitária, responsabilidade social, cidadania e democracia participativa, buscando-se, com isso, alternativas e soluções para problemas locais.

O trabalho com jovens e adolescentes vem se firmando como um dos destaques do CEDAP, o que se expressou em seu protagonismo durante a realização do Encontro Tecendo Redes de Atenção às Adolescências. Destaca-se a centralidade da “educação para a cidadania”, fundamentada na participação dos jovens na concepção das políticas públicas que lhe são direcionadas. Isso tem possibilitado ao CEDAP ampliar seu espaço de atuação, para além dos limites da RMC (Relatório CEDAP, 2006, p. 01).

O CEDAP já havia ganhado o Prêmio Internacional “Julio Barrios” pelo melhor trabalho de prevenção ao vírus HIV/AIDS junto a jovens e adolescentes da periferia. Em 2005, foi novamente premiado com o Projeto AIDS e Juventude, destacando-se como o melhor trabalho de prevenção dentre os parceiros do Sistema Único de Saúde – SUS, na 1ª Mostra de Trabalhos em Prevenção às DST/ AIDS do SUS Campinas, promovida pela Coordenação Municipal DST/AIDS.

Através do projeto Jovem Convivência o CEDAP participou do Programa Ação Jovem do Governo do Estado, que concede bolsa mensal no valor de R\$ 60,00, como incentivo à permanência na escola, durante os meses de janeiro a dezembro de 2006. O CEDAP participou, ainda, de vários espaços de estudo e reflexão sobre projetos de trabalho e políticas públicas de atenção aos adolescentes.

Em 2008 a relação com o governo do Estado de São Paulo resultou na articulação do projeto “Arteiros – Fazendo Arte na Casa” em convenio com a Fundação CASA<sup>133</sup>. Segundo o CEDAP, seu:

[...] objetivo é proporcionar, por meio de atividades artísticas e culturais, um espaço de convivência grupal, aos adolescentes que cumprem medida sócio educativa de internação visando sensibilizar em diferentes linguagens e incentivar a reflexão de novos significados em sua vida. Além de oferecer, por meio das atividades, um espaço de convivência pretende-se que isso repercuta nas

---

<sup>133</sup> O projeto é direcionada a adolescentes internos das unidades da Fundação Casa de Campinas, Mogi Mirim, Piracicaba, São José dos Campos, Jacareí, Guarulhos, Guarujá, São Vicente, Mongaguá e Mauá.

diferentes interações na unidade, entre agente de segurança e adolescentes, adolescentes e coordenação pedagógica e assim sucessivamente, fazendo com que essa seja uma possibilidade de construir um novo jeito de ver e de se relacionar com as adolescências em questão (Relatório CEDAP, 2008, p. 32).

A metodologia do projeto consiste na realização de oficinas de arte-cultura, desenvolvendo-se as linguagens da dança, capoeira, artes plásticas, grafite, fotografia, literatura, rap, audiovisual, teatro e circo.

Segundo o CEDAP, as: “[...] as atividades são pautadas na metodologia da educação popular buscando incentivar a construção de outro projeto de vida e de sociedade [...] tendo a arte-educação como instrumento de enriquecimento do sujeito, de valorização da expressão, de descoberta e ampliação de potencialidades (Material de divulgação CEDAP).

O CEDAP desenvolve, ainda, em parceria com a PETROBRÁS, o projeto “Ateliê Escola – Convivência e Arte”, cujo objetivo é: “[...] contribuir para a reinserção social de adolescentes egressos do sistema de medida socioeducativa da cidade de Campinas [...] visa construir uma frente pioneira de atenção a esses adolescentes, tendo como fio condutor a arte-educação, pautada pela Educação Popular”. A inexistência de um trabalho continuado pós-extinção da medida socioeducativa para evitar a reincidência dos egressos justifica, segundo o CEDAP, esse projeto. Sua metodologia se fundamenta na realização de (idem):

Oficinas socioeducativas de arte-educação com os adolescentes, estimulando o desenvolvimento de “potencialidades e habilidades”; Espaços de convivência grupal dos adolescentes e seus familiares, propiciando a reflexão e a discussão das questões inerentes à adolescência, aos diretos sociais e à cidadania; Acompanhamento psicossocial aos adolescentes e seus familiares, favorecendo o acesso a serviços sociais complementares da rede de atendimento público e privada do município; Oficinas educativas sobre empreendedorismo e comercialização de produtos artesanais, a fim de que os participantes possam empreender alternativas de geração de renda, buscando conquistar independência e autonomia.

Aos jovens integrantes do projeto é oferecida uma bolsa-auxílio, como estímulo à adesão e a permanência no projeto e incremento da renda familiar. Atualmente a essa bolsa é de R\$ 120,00.

#### **DEMAIS PROJETOS OFERECIDOS ATUALMENTE PELO CEDAP**

PROJETO	EM QUE CONSISTE	METODOLOGIA
ATITUDE JOVEM	Projeto sócio-educativo que oferece aos/às adolescentes de escolas	Com os adolescentes: São realizadas oficinas lúdicas e participativas,

	<p>públicas, informações para lidar com as questões relativas à sexualidade e às vulnerabilidades específicas dessa fase. Incentiva a participação social e política dos adolescentes no enfrentamento dos riscos sociais, em especial ao HIV/DST/AIDS e à gravidez na adolescência, além de questões como violência e drogas, reforçando vínculos sociais e comunitários<sup>134</sup></p> <p>Fundamenta-se nos princípios da Educação Popular para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, buscando fortalecer a organização de grupos existentes, a construção de redes e a participação social e política.</p> <p>Cerca de 8000 adolescentes foram envolvidos pelo projeto em seus 15 anos, contanto com a participação de 800 profissionais da saúde, educação e assistência social. Destaca-se também o envolvimento de 400 pais nas atividades de reflexão e formação sobre adolescência. Cerca de 150 jovens tornaram-se multiplicadores, reeditando as atividades junto a seus grupos.</p>	<p>utilizando-se de vivências grupais, arte-educação e recursos audiovisuais. Os encontros acontecem na sede do CEDAP, em escolas públicas e outros espaços comunitários; Com profissionais e famílias: realiza oficinas de sensibilização sobre adolescências e sexualidade com profissionais da educação, saúde e assistência social atuantes na rede de serviços, bem como junto às famílias, em reuniões nas escolas e em outros espaços da comunidade;</p> <p>Com a comunidade: Visa favorecer construção de redes de atenção às adolescências nos territórios, a partir da articulação entre escolas, centros comunitários, lideranças locais, unidades básicas de saúde, famílias e comunidade;</p>
<p>FALANDO PRA GALERA</p>	<p>Desenvolve formação e assessoria a profissionais da saúde, educação e assistência social para atuarem com adolescentes, a fim de reduzir as vulnerabilidades sociais próprias dessa fase da vida. Tem como propósito incentivar a construção de redes de atenção às adolescências.</p>	<p>O trabalho acontece em duas fases. Na primeira, os profissionais passam por uma capacitação, na qual são abordados temas de relevância para o atendimento das adolescências, como sexualidade, identidade, relação de gênero, auto-estima, projeto de vida, participação social juvenil e Estatuto da Criança e do Adolescente. Busca-se criar um clima afetivo e de escuta, partindo da referência de adolescentes dos participantes para problematizar as adolescências contemporâneas. Na segunda fase, os profissionais são incentivados a desenvolver ações socioeducativas utilizando a metodologia aprendida. Todo processo, monitorado pela equipe do CEDAP, visa o despertar da criatividade e provoca uma prática</p>

<sup>134</sup> Trata-se de uma reedição dos projetos AIDS e Juventude e Jovem Convivência.

		participativa, dialógica e democrática <sup>135</sup> .
FIRMEZA	Tem como objetivo contribuir para a redução das vulnerabilidades e riscos relativos à exploração sexual comercial que famílias, adolescentes e jovens estão sujeitos no município de Campinas. Integra a Rede de Enfrentamento à ESCCA do município e é co-financiado pela Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social de Campinas. Conta também com contribuições eventuais de empresas e pessoas físicas sensibilizadas para o combate à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.	As ações buscam estimular o <i>empoderamento</i> do adolescente e jovem num processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição, além de favorecer a qualidade das relações familiares para a realização de suas funções de proteção, cuidado e socialização. São realizadas oficinas de arte-educação e sexualidade, acompanhamento por educadores sociais e acolhimento psicossocial. Também são promovidas atividades de sensibilização de profissionais e organizações quanto a ocorrência e identificação de situações de exploração e violência sexual.
FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS/EDUCAÇÃO POPULAR: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	O projeto tem como objetivo contribuir com a formação de lideranças populares e comunitárias para a participação social qualificada nos espaços de discussão de políticas públicas. Ao mesmo tempo, incentivar a articulação territorial destas organizações, a fim de que se mobilizem para o trabalho integrado e em rede.	Pretende-se desenvolver, no período de um ano, processo formativo com módulos temáticos visando compartilhar com lideranças comunitárias conceitos importantes para a sua atuação numa sociedade democrática, tais como: cidadania; democracia e participação social; estrutura e dinâmica da comunidade; direitos humanos e arranjo institucional; políticas públicas setoriais e controle social e orçamentário público. Propõe-se ainda, produzir diagnóstico participativo sobre organizações e movimentos populares existentes em Campinas, mapeando sua localização, como estão organizados, sua atuação e contratos.

**Fonte:** Material de divulgação CEDAP.

Para o próximo período de 2012, o CEDAP pretende por em prática a proposta de realização de estudos e debates para a elaboração teórica de uma síntese de EP que expresse sua prática educativa a partir do processo de reestruturação. A metodologia da EP perpassa toda a história desta entidade, como podemos constatar através dos projetos anteriormente apresentados. No entanto, tal metodologia sofreu a influência de determinantes históricos que incidiram sobre a prática popular de educação desenvolvida pelo CEDAP, em um

<sup>135</sup> O projeto “Falando pra Galera” também foi realizado nos municípios de Várzea Paulista, Itapira e Amparo, através de convênio com as respectivas secretarias de Saúde.

processo de mudança/permanência que aponta para a necessidade de análises futuras que clarifiquem sua “nova concepção de Educação Popular”.

## **CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO, “TERCEIRO SETOR” E HEGEMONIA - A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E A NOVA ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ESTADO EDUCADOR (NEO) LIBERAL**

Após realizarmos o percurso de descrição de nosso objeto de pesquisa (Parte I) e analisarmos seus fundamentos à luz da compreensão de seus determinantes históricos (Parte II), tarefa para a qual nos valem do referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético, à guisa de conclusão apresentaremos o resultado de nossas reflexões sobre o “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas.

Retomemos uma questão inicial que norteou nossa pesquisa: as ONGs da região metropolitana de Campinas constituem-se em um instrumento organizativo dos interesses das classes subalternas no processo de construção de um projeto democrático-participativo ou correspondem à instrumentalização pedagógica do Estado Educador em sua fase neoliberal? Em outros termos: as ONGs da região de Campinas têm uma prática político-pedagógica hegemônica ou contra hegemônica, analisadas em sua gênese e desenvolvimento histórico?

A história comparada de dois distintos atores que fazem parte do processo de emergência do “terceiro setor” na RMC nos possibilitou a observação do caráter contraditório que marca o período da “redemocratização” brasileira. Por um lado a FEAC, cuja origem está relacionada à prática social de setores da elite econômica campineira, caracterizando-se pelo “assistencialismo” e a “benemerência”. Por outro lado o CEDAP, cujas raízes se encontram nos movimentos sociais populares, marcado em sua gênese pela educação popular e o princípio do antagonismo das classes sociais.

Essas duas entidades atuam na atualidade na difusão da “cidadania ativa”, ainda que mantenham algumas de suas particularidades iniciais. Acabaram por tangenciarem-se em um espaço de atuação no qual predominam as estratégias do “terceiro setor”, levando ambos os atores sociais ao desenvolvimento de uma práxis social convergente, desaparecendo os elementos contraditórios que inicialmente os colocavam em campos apostos. Perpetuou-se o consenso quanto ao tipo de institucionalização da “participação cidadã”, ainda que os espaços de atuação sejam disputados.

A intelectualidade ligada à FEAC transitou pelos anos de 1964, contando com o prestígio dos governos militares que procuravam conter de forma “seletiva” o “bloco histórico” que havia se conformado, caracterizado pela emergência de setores populares e sindicais cuja prática educativa buscava orientar o processo de transformação da sociedade.

Da ação seletiva dos militares, articulando força e consenso, emergiram diferentes intelectuais da “nova” estratégia político-pedagógica do Estado educador, buscando a integração social das camadas subalternas através de um novo padrão de sociabilidade. A FEAC se tornou um desses intelectuais da nova ordem imposta pelo capital, inspirando-se no modelo comunitário norte-americano.

Desenvolvendo projetos sociais nos bairros periféricos de Campinas desde os anos de 1960, a FEAC foi pioneira na construção das ações do “terceiro setor” no Brasil, atuando nos espaços em que diferentes projetos de cultura e educação popular procuravam organizar os subalternos para a transformação social. O caráter preventivo de suas ações a aproximou desde o início do poder público, tornando-se um instrumento de hegemonia na contenção dos conflitos sociais colaborando, para a superação da crise de hegemonia do capital.

Seu conteúdo pedagógico se alinhou às diretrizes neoliberais em educação fundamentadas na pedagogia do “aprender a aprender”, além de se tornar um instrumento de aplicação da reforma gerencial escolar, através do Compromisso Campinas pela Educação.

Trazíamos um pressuposto em nossa pesquisa, a partir da constatação do que Dagnino (2002) chamou de “confluência perversa”, marcando o processo de redemocratização no Brasil. Por um lado, o *projeto democrático-participativo* busca a construção de espaços públicos de participação decisória. Por outro lado, o *neoliberalismo* se apropria de conceitos caros aos MPs, tais como *cidadania, autonomia e participação*, utilizando-os em políticas de transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil, sem mudanças institucionais que ampliem a participação política dos subalternos.

Não é outra a “encruzilhada” na qual se encontra o CEDAP, cuja defesa de “novos pactos sociais”, que entendemos caracterizar a segunda fase de seus projetos, aproxima sua

prática social do espaço de ação estratégica do “terceiro setor”, do qual, sem constrangimentos, faz parte a FEAC.

O CEDAP traz em sua gênese o caráter organizativo da classe trabalhadora, articulando-se a diferentes organizações classistas que atuaram no contexto dos anos de 1980. Caracterizou-se neste período pelo contraponto aos projetos assistencialistas que marcam as ações do “terceiro setor”, buscando através da EP a elevação das camadas subalternas ao status de dirigentes no processo de transformação da estrutura capitalista.

No entanto, os anos de 1990 marcaram profundamente essa organização, iniciando-se um processo de reorganização que alterou a estratégia de transformação social.

Aqui não se trata de analisar a ideologia e o fundamento teórico das ações, mas a prática social desenvolvida. Ao tratar de “novos temas” (HIV/DST/AIDS, drogas, sexualidade, identidade, relação de gênero, auto-estima, projeto de vida, participação social juvenil, Estatuto da Criança e do Adolescente, arte-cultura), ainda que criticando as mazelas do sistema capitalista, a ênfase acaba recaindo sobre a disputa por “políticas públicas”.

Conceitos como “Reforma do Estado”, a pretexto da “democratização” ou “publicização” do setor estatal, acabam por “confluir de forma perversa” a “reforma gerencial” de cunho neoliberal, cuja expressão maior em Campinas é a FEAC, e o “novo modo de gestão democrático e participativo” proposto pelo CEDAP.

O projeto “FEAC na Escola” tornou-se um instrumento de implementação da reforma gerencial na rede pública de ensino, desenvolvendo junto às equipes escolares o conceito de “gestão para o sucesso escolar”. Através do pretexto de organizar para a “autonomia”, a FEAC introduz padrões de planejamento e avaliação do trabalho escolar compatíveis com as propostas delineadas pelo MARE e o BM, sintetizadas em conceitos como “cidadania e competitividade” de Guiomar Namó de Mello (2000).

Por sua vez, a parceria entre o CEDAP e a Fundação Casa do Governo do Estado de São Paulo (antiga FEBEM), tem seus limites evidenciados no que o próprio Brandão, um dos fundamentos teóricos do CEDAP nos anos de 1980, já havia observado. Ao destacar o caráter inferior da educação suplementar, ou seja, da educação que não é “regular” ou “formal”, na “hierarquia axiológica capitalista”, Brandão nos mostra que ela é oferecida “[...] a quem a privação de condições de pleno acesso aos benefícios regulares obriga a

procura de agências especiais de serviços compensatórios”, destacando-se entre elas: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a FEBEM, a Saúde Pública e o Mobral (2006, p. 77).

Apesar de tais agências terem sido substituídas por “novos prestadores de serviços” (a LBA teve sua sede em Campinas ocupada pela FEAC ainda nos anos de 1960, também a antiga FEBEM foi substituída pela Fundação Casa em 2006) entendemos que o “caráter compensatório” prevalece fundamentado agora no modelo institucional do “terceiro setor”.

É ainda em Brandão<sup>136</sup> que reafirmamos sua insuficiência: “[...] O mesmo sistema que constitui na educação a estrutura da desigualdade, institui como uma educação especial a compensação dedicada àqueles a quem o sistema tornou carentes e, portanto, candidatos a uma educação corretiva” (2006, p. 77).

Os limites históricos do modelo “democrático participativo” representado pelo CEDAP estão dados. Seus integrantes afirmam haver uma estratégia por trás de seus projetos, que pode ser resumida através do conceito de “anticapitalismo”, expressando-se no campo pedagógico através do conceito de “educação para a cidadania”, permeada, segundo seus integrantes, pela “educação popular”.

O capitalismo não pode fugir à sua *lógica de acumulação*, como nos alerta Netto. A conjunção globalização/neoliberalismo demonstrou aos desavisados que o capital não possui “compromissos sociais”, o que se evidencia com a queda do *welfare Estate*, momento em que o capitalismo “desvestiu a pele de carneiro”. Quanto aos que propugnam o surgimento de “uma nova questão social”:

Esta caricatural “descoberta”, nas condições contemporâneas, condições que tornam cada vez mais problemáticas as possibilidades de quaisquer reformas progressistas no interior do regime do capital, mostra-se, a despeito da sua eventual credibilidade acadêmica, com uma anemia teórico-analítica que somente é comparável à anemia das intervenções sócio-políticas que propõe como alternativas [...] Do ponto de vista teórico, a noção de “nova questão social” não apresenta uma só determinação que resista ao exame rigoroso na esteira da crítica da economia política marxiana; do ponto de vista sócio-político, retrocede ao nível das utopias conservadoras do século XIX, proponentes de novos “contratos sociais” que restabeleçam vínculos de solidariedade no marco de comunidades ilusórias – uma solidariedade naturalmente abstrata (*transclassista*) e comunidades pensadas com o inteiro apagamento dos (novos) dispositivos de exploração (NETTO, 2010, p. 10)

---

<sup>136</sup> Lembrando que o livro *O que é Educação Popular* (BRANDÃO, 2006) foi uma das referências teóricas presentes na primeira fase do CEDAP.

Procuramos compreender a emergência da ação estratégica do “terceiro setor” como um fenômeno da reestruturação do capital, articulando-se à reestruturação flexível da produção e às reformas neoliberais, destacando-se as reformas educacionais.

O adjetivo “novo”, que acompanha muitos conceitos aqui apresentados, foi destacado por aspas por entendermos que as estratégias de perpetuação do capital e seu padrão civilizatório não são recentes, acompanhando-o desde sua gênese. No entanto, o processo que culminou na emergência do “terceiro setor” atualiza as estratégias de dominação do capital, sobretudo no Brasil que emerge a partir da redemocratização. Ao mesmo tempo em que as estratégias do “terceiro setor” tentam subverter a prática das camadas populares, instrumentalizam – ressignificando – conceitos caros à luta de classes, como democracia, participação, autonomia etc.

Por si só esses conceitos não esclarecem muita coisa, caso não sejam articulados à transformação das relações sociais de produção. Esse princípio se evidenciava na prática social do CEDAP em sua primeira fase. No entanto, o que era antes um projeto de transformação da estrutura econômica da sociedade, tendo por estratégia pedagógica a prática da EP, ao confrontar-se com os múltiplos determinantes históricos acabou por ser reelaborado – ainda que não renegando suas origens históricas. As mediações encontradas pelo CEDAP para continuar sua trajetória a partir da crise pela qual passou nos anos de 1990 são construções históricas que expressam uma luta hegemônica ainda em curso. As “novas” questões sociais que ganharam centralidade em seus projetos colaboraram para a subversão de sua prática, tornando-a funcional às reformas neoliberais.

Apesar do distanciamento inicial de suas trajetórias, a “nova” sociedade civil regulada, cuja ação em rede canaliza as lutas sociais para o campo das políticas públicas, coloca esses diferentes atores em um espaço cuja previsibilidade das ações sociais, defendida por Tocqueville como antídoto à “tirania das massas”, ganha atualidade.

Para Alex de Tocqueville a democracia era algo inexorável, um “movimento social” tão antigo que nenhuma geração seria capaz de detê-lo. “Educar a democracia, reanimar as crenças, purificar os costumes, regular os seus movimentos, substituir a inexperiência pelo “conhecimento dos negócios de Estado”, os instintos cegos pela consciência dos verdadeiros interesses, adaptar o governo às condições de tempo e lugar e modificá-lo de

acordo com as circunstâncias e os homens, se torna um dever imposto aos dirigentes da sociedade (TOCQUEVILLE, 1987, p. 14).

O destaque a esse autor francês se deve ao fato de que seu corolário expressa uma prática social há muito desenvolvida nos EUA, o “associativismo”, destacado por Tocqueville como uma garantia necessária contra a “tirania da maioria” (TOCQUEVILLE, 1987, p. 149). Como vimos, as estratégias comunitárias de cunho norte-americano foram um fundamento da FEAC desde suas origens nos anos de 1960, caracterizando as estratégias de construção do consenso já no regime militar.

Como se vê, o campo minado ao qual se insere o CEDAP é bastante complexo, não somente pela proximidade entre o conceito tocquevilliano de “educação para a democracia” e seu conceito de “educação para a cidadania”, mas pelo fato de que as regras da participação passam a ser reguladas, o que torna a ação estratégica (neo)liberal do “terceiro setor” extremamente eficiente.

A palavra sinergia, do grego *synérgia*, cooperação (*syn*) mais (*érgon*) trabalho, é definida como “[...] efeito ativo e retroativo do trabalho coordenado de vários subsistemas na realização de uma tarefa complexa ou função”.<sup>137</sup> Essa palavra aparece tanto na fala do CEDAP<sup>138</sup> quanto da ABONG (2000, p. 83). Não seria justo de nossa parte procurar definir o seu significado de forma a abstraí-lo do contexto em que é utilizada pelas diferentes falas, porém, a definição acima pode ser esclarecedora. O trabalho desenvolvido pelas duas organizações acaba por confluir no espaço de “atuação em rede” do “terceiros setor”.

A parceria do CEDAP com a Fundação Bosh nos ajuda a entender a complexidade das “ações em rede”. A empresa Bosh possui vínculos orgânicos com a FEAC, o que não a impediu de financiar o projeto AIDS e Juventude do CEDAP, desenvolvido na Escola Estadual Álvaro Cotomassi, na região do Campo Grande, em 2004.

Entendemos haver um desenvolvimento distinto nas trajetórias do CEDAP e da FEAC. No entanto, o desenvolvimento histórico das últimas décadas teve como resultado a construção do que, fazendo-se alusão à *Malha entrecruzada das ações* de Possan (1997),

---

<sup>137</sup> O efeito resultante da ação de vários agentes que atuam de forma coordenada para um objetivo comum pode ter um valor superior ao valor do conjunto desses agentes, se atuassem individualmente sem esse objetivo comum previamente estabelecido. O mesmo que dizer que "o todo supera a soma das partes" (Wikipédia).

<sup>138</sup> Entrevista com Edith, concedida no dia 06/01/2012.

configurou-se em uma “ação em rede” na qual a oposição dessas distintas trajetórias desaparece.

O livro citado é resultado da dissertação de mestrado da autora no IFCH da Unicamp resgatando a influência dos MPs na conformação da resistência sindical em Campinas, o que ela chama de “o germinar da experiência de organização dos trabalhadores metalúrgicos de Campinas”. Traz em sua conclusão a seguinte assertiva:

É natural que surjam novos problemas, novas questões e ênfases, requerendo reflexão seja de cunho teórico ou político. No entanto, o problema está dado quando se institui, a partir daí, uma ruptura entre o presente e o passado, como se o hoje não tivesse nada a ver com o ontem. Por conta da velocidade e da profundidade das transformações sociais e tecnológicas nas últimas décadas, somos tomados por uma maneira de perceber o mundo como algo atemporal, onde parece não haver mais a conexão orgânica entre presente, passado e futuro, criando-se assim uma sensação de estarmos vivendo um “eterno presente” (POSSAN, 1997, p. 179).

O CEDAP fez parte desse histórico de lutas da classe trabalhadora, emergindo da resistência popular como um instrumento organizativo dos MPs, buscando articulá-los às lutas mais amplas dos trabalhadores. Porém, na atualidade se vê em meio aos dilemas “das transformações sociais e tecnológicas” das últimas décadas, não passando ileso pela emergência dos novos problemas e questões a que se refere Possan.

Um dos grandes “parceiros” do CEDAP em sua trajetória foi a PO, que nos idos de 1978 denunciava a exploração taylorizada da Bosch sobre seus funcionários (Boletim *O Gancho*, 28 de fev. de 1978). A “parceria” com a Bosch é emblemática da “nova institucionalidade” do “terceiro setor”, colocando o CEDAP e esta empresa em um mesmo “campo ético” de atuação, ofuscando a percepção de que se trata de uma empresa capitalista, portanto, fundamentada em sua *lei geral da acumulação*.

Caso quisesse resgatar os conceitos marxistas que influenciaram sua primeira fase de EP, desmistificando a relação entre o capital e o trabalho como o faz a PO no exemplo citado, o CEDAP certamente não receberia investimentos da empresa Bosch. Não se trata da concessão de autonomia que a parceria pode proporcionar, mas do “conhecimento” que é construído através do projeto, o que nos faz concluir que os “novos” temas e problemas desenvolvidos pelo CEDAP incorrem na funcionalidade de seus projetos às reformas neoliberais.

Ao ser questionado sobre os desafios diante de ações como o Compromisso Campinas Pela Educação, o CEDAP afirma que os investimentos das empresas são necessários, porém, o limite para a participação é a preservação de sua autonomia e de seus princípios<sup>139</sup>. É necessário mais uma vez um retorno às raízes teóricas do CEDAP para se perceber os perigos para os quais já alertava Brandão ainda na década de 1980:

Diferentes agências concorrentes ou aliadas trazem para a *educação do povo* diferenças de intenções, ideias e projetos, que implicam formas de controle, promoção ou mobilização de grupos populares para fins diferentes, não raro francamente antagônicos [...] Ocupando espaços sociais, estas agências: estabelecem articulações com outras agências de práticas equivalentes, em outros domínios; aliam-se entre si e contra outras; concorrem pela hegemonia local da sua prática ou, pelo menos, pela reserva de um espaço legítimo junto ao de outras (2006, p. 98).

E a legitimação dos espaços pelas diferentes agências se dá, por vezes, independentemente dos efeitos e benefícios que possam ser produzidos junto à população, cumprindo apenas a função de ocupar espaços junto a setores das classes populares, concorrendo com as experiências alternativas de EP. Assevera Brandão:

Não é difícil verificar isto em áreas de “tensão social”, onde agências patronais ou oficiais multiplicam esforços para “organizar a comunidade”, contra iniciativas de mobilização política de setores das classes populares na comunidade. O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo padrões da agência de educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação popular. Enquanto a intenção de uma é criar as suas próprias unidades locais de “organização”, segundo os moldes do seu “programa de educação”, o que serve basicamente a assegurar a sua legitimidade “nas bases populares”, o objetivo da educação popular deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder *de classe na* comunidade (2006, p. 99).

Como observa Brandão, a participação comunitária implica na aparência de um poder decisório dos representantes populares, mas que na verdade é secundário, realizando-se em momentos também secundários de mediação, sendo que as pautas e metas são antecedentemente traçadas, estando fora do controle até mesmo dos técnicos intermediários do programa (BRANDÃO, 2006, p. 99).

Brandão não podia imaginar à época que realizou essas reflexões que o avanço da hegemonia do capital sobre a educação dos trabalhadores pudesse ganhar a dimensão que

---

<sup>139</sup> Entrevista com Zuleika, concedida no dia 23/01/2012.

está se construindo com os tais “Compromissos Todos Pela Educação”, articulando interesses que antes eram evidentemente antagônicos, elevados agora a um campo ético que “magicamente” acaba com o antagonismo entre as diferentes agências, através de um “novo” pacto social em torno da educação.

Como podemos observar muitas das respostas aos desafios postos ao CEDAP na atualidade podem ser encontradas em seu próprio acúmulo teórico-prático, ficando aqui o alerta de que “o lobo continua sendo lobo” - apesar da “pele de cordeiro”-, o que implica na reconstrução de instrumentos analíticos presentes na primeira fase da EP do CEDAP que possibilitem de fato a crítica à estrutura da sociedade capitalista e não somente às suas expressões fenomênicas.

Quanto à ação político-pedagógica da FEAC, facilita-nos a caracterização sua auto-afirmação como “entidade síntese” do Compromisso Campinas pela Educação. Essa entidade há décadas está “atenada” às reformas neoliberais em educação, que, como vimos, foram muito bem assimiladas pelo “guru” Antonio Carlos Gomes da Costa.

Sua ação pedagógica é bastante ampla, atuando na construção e consolidação do “terceiro setor” na RMC, articulando diferentes projetos. Desde o período militar valeu-se do “prestígio” de seus integrantes para a consolidação das estratégias assistencialistas que marcam a atuação da maioria das entidades a ela filiadas.

A FEAC também é vanguarda no que se refere à aplicação da reforma gerencial de cunho neoliberal gestada há décadas. Seu prestígio como entidade do “terceiro setor” tem se mostrado funcional aos reformadores da educação. Seu discurso ético de participação da sociedade civil oculta a face econômica das reformas, cujo objetivo é a “lio-filização” do sistema educacional.

O Projeto FEAC na Escola se constitui na aplicação do receituário neoliberal à educação, cuja defesa das “parcerias” com a “sociedade civil organizada” é um dos elementos estratégicos para se quebrar a resistência de grupos contrários. A estratégia de responsabilização das equipes escolares pelo “fracasso” da educação pública está sendo implementada, uma vez que se parte do princípio de que a resolução dos problemas é a “gestão eficiente para o sucesso escolar”.

Ao buscar a prevenção dos “fatores externos” que dificultam o sucesso *da* escola (destacando-se aqui as greves de professores), a ação preventiva passa a ser aplicada pelos

próprios professores, o que faz com que governos anteriores que se valeram da repressão militar às greves se tornem “amadores” (não que os governos atuais abram mão desse método). A eficiência da estratégia da FEAC se expressa no fato de que entre os muitos de seus parceiros no Compromisso Campinas pela Educação se encontra a APEOESP, principal sindicato de professores no Brasil e um dos maiores sindicatos da América Latina.

Compreender na particularidade brasileira o processo de sedimentação social das democracias ocidentais e a formação do “homem coletivo”, assim como a função formativa e educativa do Estado que Gramsci caracterizou como “educador”, cujo fim é a criação de um “conformismo social”, adequando a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do desenvolvimento do aparelho econômico de produção, forjando novos tipos de humanidade, foi um dos objetivos que procuramos alcançar durante a pesquisa. Tratou-se de entender como cada indivíduo se incorpora ao “homem coletivo” através da “pressão educativa” (GRAMSCI, 2007, p. 23), desenvolvendo o consentimento e a colaboração, mascarando-se a coerção e a necessidade, transformadas em “liberdade”.

Se não atingimos em tal percurso o objetivo que delineamos, certamente nos transformamos durante a tentativa (Tese III sobre Feuerbach). Muitas lacunas podem ser encontradas, insuficiências teóricas que certamente serão observadas pelos olhos acurados dos grandes mestres aos quais submetemos nossas análises. Ao concluir esta etapa, percebemos que se trata da compreensão de um “labirinto” com o qual Marx também se deparou ao “virar de cabeça para baixo” o idealismo hegeliano e nos mostrar que o Estado nada mais é do que a expressão das relações sociais de produção e do desenvolvimento das forças produtivas de cada formação capitalista, o que não nos permite mais do que conclusões provisórias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABONG. **ONGs identidade e desafios atuais**. Cadernos ABONG nº 27, maio/2000.  
\_\_\_\_\_. **Governo e Sociedade civil**: um debate sobre espaços públicos democráticos. São Paulo, Editora Peirópolis, 2003.  
\_\_\_\_\_. **ONGs no Brasil**: perfil das associadas à ABONG. São Paulo, 2006.
- ADRIÃO, Thereza. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo, Xamã, 2006.  
\_\_\_\_\_. ; PERONI, Vera (orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo, Xamã, 2005.
- ALGEBAILLE, Maria E. B. Mecanismos Regulatórios como Elementos Constitutivos da Pedagogia da Hegemonia. In. **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.
- ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo, Alínea, 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER; GENTILI (org.). **Pós-Neoliberalismo** - as políticas Sociais e o Estado Democrático. 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. 8ª edição, São Paulo, Cortez; Campinas-SP, Editora da Unicamp, 2002.  
\_\_\_\_\_. (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2004.  
\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. 7ª reimpressão, São Paulo, Boitempo, 2005.  
\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2005a.
- APEOESP; CEPES. **FUNDEB**: financiamento da educação pública no Estado de São Paulo. São Paulo, Editora Ground Ltda, 2007).
- BATISTA, Eraldo Leme. A Ideologia da Educação Profissional: da década de 1930 à concertação social da CUT. In **Trabalho, Economia e Educação**: Perspectivas do Capitalismo Global, Maringá, Editora Práxis, 2008.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In. BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 2ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 2ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1980.

- \_\_\_\_\_. **O que é Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 2006.
- BRASIL. MARE. **Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Organizações Sociais**. Brasília, Cadernos Mare, vol. 2, 1998.
- BRINHOSA, Mario C. A Função Social e Pública da Educação. In. LOMBARDI, J. C.. **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ª ed. rev. e ampl., Campinas-SP, Autores Associados, 2003, p. 39-60.
- CABRINO, Janaina P. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco: formação e influências**. Revista Ciências da Educação, Ano XI-nº21-2º semestre/2009.
- CASTELLS, Manuel. *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI, 1974.
- CEDAP, **Relatório de atividades: Projeto Movimentos populares e Educação Popular**. Campinas, maio a setembro de 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades: Projeto Movimentos populares e Educação Popular**. Campinas, novembro de 86 a abril de 87a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Campinas, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Campinas, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Trabalho: CESAP**. Campinas, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de Trabalho: CESAP**. Campinas, 1987b.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Avaliativo CESAP**. Campinas, Janeiro a outubro de 1986.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Avaliativo de Atividade**. Campinas, Janeiro a dezembro de 1989.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Avaliativo de Atividade**. Campinas, Janeiro a dezembro de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Avaliativo de Atividade**. Campinas, Janeiro a dezembro de 1991.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Avaliativo de Atividade**. Campinas, Janeiro a dezembro de 1992.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação**. Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Plano Final**. Campinas, 2002 a 2005.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Final**. Campinas, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Geral**. Campinas, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Geral**. Campinas, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Textos de Apoio aos Movimentos Populares: Eleições 88 e o Movimento Popular**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Textos de Apoio aos Movimentos Populares: Construindo a OrganizaÇÃO**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Textos de Apoio aos Movimentos Populares: Planejamento e Avaliação para o Trabalho Popular**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de Formação: Teoria do Conhecimento e Educação**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de Formação: O Papel Estratégico do Movimento Popular**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de Formação: Metodologia, Métodos e Técnicas na Educação Popular**. Campinas, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de Formação: Lutas entre Organizações Populares**. Campinas, s/d.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** 7ª reimpressão, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

COORDENAÇÃO ARQUIDIOCESANA DE PASTORAL DA ARQUIDIOCESE DE CAMPINAS. **A realidade de Campinas.** (mimeo), 1979.

COSTA, A.C.G. **Consultoria em Organizações Sociais:** uma visão prática e atualizada, Modus Faciendi, s/d.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo Juvenil – o que é e como praticá-lo.** Disponível em: [http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#PARTE I CONCEITOS BÁSICOS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MUDANÇA.](http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#PARTE_I_CONCEITOS_BÁSICOS:JUVENTUDE,EDUCAÇÃOEMUDANÇA)

\_\_\_\_\_. **Programa Cuidar.** Belo Horizonte, Modus Faciendi, setembro/2000.

\_\_\_\_\_. **Programa Cuidar:** Livro do Professor. Modus Faciendi, setembro/2000.

\_\_\_\_\_. **O mundo do trabalho e você.** Modus Faciendi, maio, maio/2002.

COUTINHO, C. N.. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas. In FÁVERO, O; SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2º edição, Petrópolis, Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6ª edição, Rio de Janeiro, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_.; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação.** 4ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.

DAGNINO, Evelina. (org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo, Paz e Terra, 2002.

DENALDI, Rosana. **Políticas de Urbanização de Favelas:** evolução e impasses. (Tese de Doutorado), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://rosanadenaldi.com/PDF/Tese%20completa.pdf>.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP). Ano LXXIV, nº 160, 26 de agosto, 1964. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>.

DIAS, Edmundo. O Liberalismo e a Invenção da Tradição. In. SANFELICE, José Luiz (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2007, p. 115-30.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista.** São Paulo, Editora Pioneira, Publifolha, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. ampl., Campinas-SP, Autores Associados, 2001.

ENGELS, F.; KAUTSKY, K. **O socialismo jurídico.** São Paulo, Editora Ensaio, 1991.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In. NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, Xamã, 2010, p. 39 – 95.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

FEAC. **Voluntariado**: para uma cidadania ativa. Cadernos FEAC, Série: Tecnologia Social – Vol. 3, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jornal FEAC**. Ano 16 – nº 81, 2010.

\_\_\_\_\_. **2ª Semana da Educação**: Campinas fazendo a lição de casa. Revista Especial, abril de 2011.

FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição, Campinas-SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.). **Trabalho, Economia e Educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá-PR, Práxis; Massoni, 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F. de. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE)**: modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição, Campinas-SP, 2005, p. 61-74.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 1993.

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas** (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 1993.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre-RS, Artes Médicas Sul, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso**: simulacro e imposição da reforma educacional no neoliberalismo. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In LOMBARDI, SAVIANI E SANFELICE. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição, Autores Associados, 2005, p. 45-59.

\_\_\_\_\_. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 9ª edição, Rio de Janeiro, Vozes, 2008, p. 76-92.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Editora Unesp, 1991.

GLUCKSMANN, Christinne B. **Gramsci e o Estado**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da G. **Educação não-formal e cultura política**. 3ª edição, São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil** – movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo, Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**. 2ª edição, São Paulo, Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos novos movimentos sociais**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lutas entre organizações populares**. Cadernos de Formação CEDAP, nº 4, s/d.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. vol.1 (1910-1920), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1 – Introdução ao Estudo da Filosofia e A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vol. 2 – Os Intelectuais; O princípio educativo e Jornalismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vol. 3 – Maquiavel e Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vol. 4 – Temas de Cultura; Ação Católica e Americanismo e Fordismo. –, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vol. 5 – O Risorgimento; Notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Vol. 6 – Literatura; Folclore; Gramática; Apêndices: Variantes e Índices. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002a.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 9ª edição, Porto Alegre – RS, L&PM editores, 1980.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo, Editora Globo, 1977.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século – 1914-1991. 2ª edição, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

ISAÚ, Manoel. **Educação salesiana no Brasil sudeste de 1880 a 1922**: dimensões e atuação em diversos contextos. [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo\\_061.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_061.html)

KRUPPA, Sonia M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação.** Disponível em: [www.universia.com.br/html/materia\\_iaif.html-34-](http://www.universia.com.br/html/materia_iaif.html-34-).

KUENZER, Acácia. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In. LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª edição, Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LANDIM, Leilah (org.). **Ações em sociedade:** militância, caridade, assistência etc. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

LAURELL, Asa C. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo.** 2ª edição, São Paulo, Cortez, 1997.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução.** Obras escolhidas, tomo 2, São Paulo, Alfa Omega, 1980, p. 219-305.

\_\_\_\_\_. **Mais uma vez sobre os sindicatos, o momento actual e os erros dos camaradas Trótski e Bukhárine.** Obras Escolhidas, tomo 3, São Paulo, Alfa Omega, São Paulo, 1980, p. 433-53.

\_\_\_\_\_. **Sobre a dualidade de poderes.** Obras escolhidas, tomo 2, Alfa-omega, 1988, p. 17-9.

LIMA, Sandra M. F. **ONGS – Uma investigação sobre sua natureza.** (Tese de doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas-SP, Autores Associados, UNC, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas-SP, Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_\_. SAVIANI; SANFELICE (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª edição, Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005a.

\_\_\_\_\_. JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (orgs.). **O público e o privado na história da educação.** Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005b.

\_\_\_\_\_. SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005c.

\_\_\_\_\_. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005d, p. 01-38.

\_\_\_\_\_. SANFELICE, José L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate,** Autores Associados, HISTEDBR, 2007.

LOPES, Doraci A. **Marginais da História?** Campinas-SP, Editora Alínea, 1997.

LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo, Estado e Educação.** Campinas-SP, Editora Alínea, 2008.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar.** Campinas-SP, Autores Associados; São Paulo-SP, ANPOCS, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11ª edição, São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** 2ª ed. brasileira, Campinas-SP, Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Princípio Educativo em Gramsci.** 2ª ed. brasileira, Campinas-SP, Editora Alínea, 2008.

MARCASSA, Luciana. **Movimentos e Ideias sobre Educação no Brasil: matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX.** (tese de doutorado), Campinas 2009.

MARITAIN, Jacques. **O homem e o Estado.** 4ª edição, Rio de Janeiro, 1966.

MARTINS, José Pedro. **Campinas, vocação solidária.** 2ª edição, Campinas-SP, Editora Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

\_\_\_\_\_.; RANGEL, H. A. **Campinas no Rumo das Comunidades Saudáveis.** Campinas-SP, IPES Editorial, 2004a.

\_\_\_\_\_. **FEAC: biografia de um pacto social – 40 anos de integração, apoio e solidariedade,** Editora Átomo, 2005.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e Disputa pela Hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In. LOMBARDI J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005d.

\_\_\_\_\_. **Educação, Sociedade e Comunidade: reflexões críticas sobre as práticas educativas do “Terceiro Setor”.** Rev. de Ciências da Educação, ano 8, nº 15, Unisal, Campinas-SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Sociedade civil e terceiro setor: apropriações indébitas do legado teórico-político de Antonio Gramsci. In. **Revista de Filosofia Aurora,** PUCPR, v. 20 nº 26 jan. / jun. 2008, p. 75-100.

\_\_\_\_\_. Escola pública, comunidade e movimentos sociais: mapeamento de suas inter-relações na região de Americana. **Revista de Ciências da Educação,** ano XII, nº 23, Americana-SP, 2º semestre de 2010, p. 121-41.

\_\_\_\_\_. Responsabilidade social e avaliação institucional: do valor de uso ao valor de troca. In. **Revista de Ciências da Educação,** ano 06, nº 11, Lorena – São Paulo, Unisal, 2º semestre de 2004, p. 175-98.

\_\_\_\_\_.; GROppo, Luis A. **Sociedade Civil e Educação.** Campinas-SP, Autores Associados, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo, Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Guerra Civil na França.** Obras escolhidas, vol.1, Alfa-Omega, s/d.

\_\_\_\_\_. **As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850.** Obras escolhidas, vol.1, Alfa-Omega, s/d.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao programa de Gotha.** In ANTUNES, Ricardo. **Dialética do trabalho.** São Paulo, Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Prefácio à Crítica da Economia política.** Obras Escolhidas, vol.1, Alfa Omega, s/d.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach.** Obras escolhidas, vol. 3, Alfa-Omega, s/d.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** crítica da economia política. 3ª edição, vol. 1, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica.** São Paulo, Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse.** São Paulo, Boitempo, 2011.

MARZOCHI, Samira Feldman. **O sentido das ONGs no processo de mundialização.** Temáticas, Campinas, 8 (15/16): 127-145, jan./dez. 2000.

MEC. **Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais.** Cadernos Educação Básica, vol. II, Série Inovações. Disponível em: [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=154579](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=154579)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital.** 1ª edição rev., Campinas SP, Unicamp, Boitempo, 2011.

MELO, M. P.; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In. NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Xamã, 2005, p. 175-192.

MELLO, Guiomar N. de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 8ª edição, São Paulo, Cortez, 2000.

MELO, Adriana A. S. O projeto Neoliberal de Sociedade e Educação: um aprofundamento do liberalismo. In. LOMBARDI; SANFELICE (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2007, p. 185-204.

MINTO, Lalo W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In. ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. São Paulo, Alínea, 2010, p. 173-200.

MISES, Ludwig Von. **As lições.** 6ª edição, Instituto Liberal, Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Intervencionismo:** uma análise econômica, Rio de Janeiro, Editora Expressão e Cultura, 1999.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção de intervenção social. 4ª edição, São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”:** Estado e “terceiro setor” em questão. Revista Serviço Social e Sociedade, nº59, março de 1999.

\_\_\_\_\_; DURIGHETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social.** São Paulo, Cortez, 2010.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil:** a penetração cultural americana. 5ª edição, Brasiliense, 1988.

NETTO, José P. & CARVALHO, M. C. Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7ª edição, São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma face contemporânea da barbárie**. (III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”), 2010. Disponível em: [http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2117:uma-face-contemporanea-da-barbarie&catid=102:civilizacao-ou-barbarie](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2117:uma-face-contemporanea-da-barbarie&catid=102:civilizacao-ou-barbarie).

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.. **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas-SP, Autores Associados, 2007, p. 205-224.

\_\_\_\_\_. (org.) **Direita para o social esquerda para o capital: os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo, Xamã, 2010.

NIARADI, Pedro Guilherme. **Educação Não-Formal, ONGs e Terceiro Setor: práticas e paradigmas do CEDAP**. (Dissertação mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NORONHA, Olinda M. Da Avaliação Escolar à Avaliação pelo Mercado: sentidos históricos e reflexões para a prática. In LOMBARDI, José C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados, 2003a, p. 75-97.

OAB/SP. **Cartilha do Terceiro Setor**. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.paranafundacoes.com.br/cartilha\\_setor.pdf](http://www.paranafundacoes.com.br/cartilha_setor.pdf).

ORGANISTA, José H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo, Expressão popular, 2006.

OLIVEIRA, Wisllayne Ivellyze de. **Políticas Públicas e Terceiro Setor: escolas, ONGs e empresas – atuações na região de Campinas**. TCC (Graduação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

OLIVEIRA, João F. de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. In. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PARK, Margareth. B.; FERNANDES, Renata. S. (orgs.). **Educação Não-Formal: contextos e sujeitos**. Campinas-SP, Editora Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_.; *et al.* **Voluntariado, categoria trabalhista?** Reflexões e provocações. (UNISAL) Revista Ciências da Educação, ANO 08, nº 15, 2º semestre, 2006.

\_\_\_\_\_.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A.,(orgs). **Palavras chave em Educação Não-formal**, SP, Editora Setembro, Unicamp/CMU, 2007.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 6ª edição, São Paulo, Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Elisabete Alves. **O Projeto Educativo do CEDAP**: estudo sobre as relações entre os processos organizativos nos movimentos sociais e os processos de subjetivação. TCC (Graduação), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, 2005.

POSSAN, Magali. **A malha entrecruzada das ações**: as experiências de organização dos trabalhadores metalúrgicos de Campinas (1978-1984). Campinas, Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

PURYEAR, Jeffrey M. **Educação na América Latina**: problemas e desafios. PREAL, s/d. Disponível em: <http://todospelaeducacao.tempsite.ws//arquivos/biblioteca/2b59d49f-4be9-4849-9f2c-e21b4af612d8.pdf>

RIBEIRO, Tânia Maria. **Cidadania e Responsabilidade Social**: um estudo de caso em uma escola profissionalizante de Campinas-SP. (Dissertação de Mestrado) UNISAL, 2010. Disponível em: [http://www.farolnet.com.br/unisal/sistema/uploads/centro\\_publicacoes/arq\\_centro\\_publicacoes\\_000068.pdf](http://www.farolnet.com.br/unisal/sistema/uploads/centro_publicacoes/arq_centro_publicacoes_000068.pdf)

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**, São Paulo, Editora UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Brasilidade revolucionária**. São Paulo, Editora UNESP, 2010.

RIOS, José Arthur. **A educação dos grupos**. Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Educação Sanitária e Fundação Serviço Especial de Saúde Pública, 1962.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, Autores Associados, 2007.

SADER, E.; GENTILI, P., (orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas Sociais e o Estado Democrático. 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

SANTANA, Luiz Carlos. **Da gestação à crise de uma “caminhada”**: as comunidades eclesiais de base na Igreja de Campinas: Pastoral, Pedagogia e Política. (Dissertação de Mestrado) FE-Unicamp, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros Tatu, Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP, Autores Associados, 2005a, p. 223-74.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev., Autores Associados, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. rev., Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**, Aparecida-SP, Ideias e Letras, 2006).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. 5ª Reimpressão, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classes e Luta de Classes**. São Paulo, Centauro, 2005.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas-SP, Autores Associados, 2002.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor: regulação no Brasil**. 3ª ed. rev. e ampl., São Paulo, Peirópolis, 2003.

TANGERINO, Marcio R. P. **Os impasses da prática política da Igreja popular**. Campinas-SP, Editora Alínea, 1998.

TAVOLARO, Sergio B. F. A. **Sociedade Civil falante e o projeto político da Modernidade**. Revista Temáticas – Unicamp, ano 6, nº 11/12, 1998, p. 55-90.

TEIXEIRA, Ana Claudia. **Identidades em construção – as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização**, São Paulo: Fapesp / Annablume / Polis, 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A Democracia na América**. 4ª edição, São Paulo, Editora da USP, 1987.

TOLEDO, Caio N. A luta ideológica na conjuntura do Golpe de 1964. In MORAES; J. Q.; SILVA, L. O. (orgs.). (Dossiê) **René Dreiffus: 1964 e outros combates**. Revista Ideias, ano 12(2)/13(1), IFCH-Unicamp, 2005/2006, p. 41-52.

TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.). **Trabalho, Economia e Educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá-PR, Práxis; Massoni, 2008.

VÁZQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão popular, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1ª reimpressão, São Paulo, Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_.; FOSTER, John B. (orgs.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

## **ANEXOS**

Entrevista com a **Irmã Geno** (23/08/2010).

- 1) Tendo-se por pressuposto que toda ação política tem seu caráter pedagógico, ao se envolver com as questões concretas da vida dos trabalhadores, qual o método pedagógico utilizado pela PO para realizar a formação de seus militantes?

Nos anos 70 os militantes iam até os bairros dar formação voltada à consciência de classes dos trabalhadores. Estudava-se a história da classe operária, além de informações sobre a CLT. Eram utilizados slides e cadernos com informações sobre os direitos e conquistas dos trabalhadores. A PO buscava conhecer a classe trabalhadora, realizando um mapeamento por profissão e sindicalização<sup>140</sup>. O método utilizado era o VER-JULGAR-AGIR. As reuniões iniciavam-se com uma oração e logo em seguida todos começavam a VER a realidade vivida no ambiente de trabalho. Após a leitura do evangelho, buscava-se JULGAR essa realidade para, a partir daí, AGIR.

- 2) O resultado da formação pressupunha o exercício através da ação. Como reagiam os militantes da PO diante da formação recebida? Em que momento a PO realizava a avaliação de seus métodos?

Ao militante cabia atuar junto aos bairros e vilas e articular-se nos locais de trabalho. O resultado foi que nossos militantes se tornaram lideranças sindicais, criando a oposição sindical que nos anos de 1980 chegaria à direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, derrotando as direções que compactuavam com os interesses patronais. Nossos militantes ajudaram ainda na construção de Movimentos como o MST, além, é claro, do próprio PT, procurando ser um instrumento evangelizador, mas centrado na ação política da classe trabalhadora. Antes das nossas Assembleias Nacionais, que ocorriam de 2 em 2 anos, realizávamos uma reunião para o balanço de nossas ações. Uma fragilidade que podemos apontar é que muitas lideranças ao se tornarem quadros do PT, ocupando cargos administrativos, não deram retorno à PO, o que contribuiu para nosso enfraquecimento.

- 3) Nestes quase 40 anos de PO, houve alguma alteração no método de formação? Em que poderíamos diferenciá-lo da metodologia empregada pelo terceiro setor?

Nosso boletim *O Gancho*, procura relacionar o evangelho com as questões estruturais, que atingem diretamente a classe trabalho, e desde os de 1970 funcionou como um instrumento na construção da consciência de classe. Também procuramos desenvolver no decorrer<sup>141</sup> das últimas décadas cursos de formação<sup>142</sup>, voltados à

---

<sup>140</sup> Como podemos observar nos relatórios da PO – Campinas do ano de 1989. Evidencia-se a manutenção desta metodologia, uma vez que em 2005 foi realizada pela PO uma entrevista realizada na 15ª Assembleia Nacional verificando-se a adesão dos trabalhadores junto aos movimentos populares, sindicatos, partidos e ONGs.

<sup>141</sup> Podemos observar tal preocupação através da análise dos relatórios da PO da década de 1980. Eram realizados encontros sobre conjuntura sindical, assessorados por lideranças sindicais como Durval de Carvalho, primeiro presidente eleito pela oposição dos metalúrgicos de Campinas no ano de 1984 (Arquivo da PO).

compreensão do mundo do trabalho e da classe trabalhadora, respeitando seus anseios, porém, interferindo para que ocorresse a conscientização e ação transformadora, não dos indivíduos ou das comunidades, mas da classe social<sup>143</sup>. Pensamos que esse elemento nos diferencia do terceiro setor<sup>144</sup>, uma vez que desde o início nos confrontamos com os valores da sociedade de mercado, inconciliáveis com a proposta de libertação levada pela PO, além do fato de que nossas propostas não se esvaziam no cotidiano, mas buscam criticar a estrutura social. Um exemplo de nossas manifestações culturais contra a proposta econômica capitalista foi o ato teatral encenado no ano de 1989, momento em que os militantes realizaram *O julgamento da sociedade capitalista*, atividade vinculada à caminhada do trabalhador, realizada para lembrar o assassinato de Santo Dias, em 30 de outubro de 1979. Em 1994, realizamos uma encenação teatral em frente à Catedral, horas antes da missa de 1º de maio, o título era *A condenação do neoliberalismo*<sup>145</sup>. Essa metodologia e temática nos acompanha desde nossa origem até os dias atuais.

---

<sup>142</sup> Os cursos de formação eram assessorados por diferentes lideranças e intelectuais, tendo por principal temática as relações de trabalho exploração. Encontramos referências ao socialismo em cursos dos anos de 1980 (Relatórios PO, ano de 1989). No dia 22 de junho de 1988, foi organizado um curso com a temática *A sociedade alternativa*, apresentando o socialismo como proposta (o assessor faz referência a Gramsci) Atualmente a PO defende um projeto Sócio-ecológico.

<sup>143</sup> A PO realizava reuniões com diferentes categorias, como afirmado acima, levando-se em consideração a forma como se apresentava a classe trabalhadora disposta, pelos bairros e vilas. Essa preocupação se expressa no relatório da Reunião da coordenação da PO do dia 06 de maio de 1989: “o nosso apoio como PO deveria ser de acompanhamento aos militantes. Refletindo e avaliando a caminhada do movimento sindicalista e popular”. Destaca-se a seguinte proposta, baseada na centralidade das questões referentes ao trabalho: “Tentar envolver toda a Igreja de Campinas nas lutas dos trabalhadores. Lembrando da prioridade do Mundo do Trabalho. No referido documento, observa-se a participação de um representante do MST, o que evidencia a afirmação da solidariedade de classe entre os diferentes movimentos sociais, sindical e popular (p.2).

<sup>144</sup> Em entrevista realizada com Pe. Ferraro, foi-nos relatado um episódio do qual participara a PO em um dos Bairros em que desenvolviam atividades de pastoral. Um dirigente da FEAC defendia uma proposta que divergia da centralidade metodológica da PO, baseada na luta por questões estruturais, referentes à falta de água, luz, esgoto etc. A FEAC queria desenvolver um projeto de escovação, desligando-se das questões reivindicadas pelos moradores, daí sua proposta ser rechaçada em reunião popular (Entrevista com Pe. Ferraro do dia 03 de agosto).

<sup>145</sup> Ver fotos em anexo.

## **Entrevista sobre a PO, com Padre Ferraro – Marcos M. Lima – (03/08/2010)**

1) Qual a origem da Pastoral Operária e sua fundamentação filosófica?

A Pastoral Operária é bem recente. Ela foi fundada, em São Paulo, em 1971 e, em Campinas, em 1975 (Você teve acesso ao DVD dos 30 anos da PO). Mas ela se enraíza na Bíblia (que valoriza o trabalho humano) e também nos Documentos do Ensino Social da Igreja desde 1891, com a Rerum Novarum de Leão XIII, passando pela Laborem Exercens (1981) de João Paulo II (valeria a pena ler este texto!), até a Centesimus Annus de João Paulo II, em 1991. Também se relaciona com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 23). Tem também sua tradição ligada à Ação Católica (JAC e JOC).

2) De que maneira a PO se transformou em um instrumento de articulação da classe trabalhadora?

Articulando com as lutas dos trabalhadores/as urbanos, a PO descobriu o valor da organização dos trabalhadores na fábrica, nos sindicatos, mas também nos bairros, no lugar de moradia e onde era mais fácil entrar em contato direto com os trabalhadores/as. Neste sentido, creio que poderíamos compreender a ligação com as lutas presentes nos bairros por educação, moradia, saúde, transporte, saneamento básico, etc...

3) Com quais grupos a PO compunha forças e com quais disputava a hegemonia popular?

A PO se articulou com as oposições sindicais, visando romper a hegemonia dos sindicatos pelegos. No início, esta luta foi muito dura pelo fato de estarmos num regime de ditadura e não haver muitos meios de comunicação a favor da classe trabalhadora. Quanto à divergência com alguns grupos, posso destacar o debate com a FEAC. Por volta do ano de 1972, enquanto propúnhamos nos bairros a articulação entre as lutas específicas e a lutas estruturais, um determinado militante desta entidade procurava desenvolver um projeto de escovação dentária, rechaçado pelos próprios trabalhadores em assembleia. Projetos deste tipo esvaziavam-se no cotidiano dos indivíduos, tínhamos uma perspectiva histórica transformadora da estrutura social, o que não podia se realizar através da filantropia.

4) Podemos falar em uma pedagogia da PO para as camadas populares? Como foi sua atuação durante o Regime Militar?

A PO assumiu o método da Ação Católica Operária, ou seja, o método VER – JULGAR – AGIR. Este método ganhou também mais força na medida em que se articulou com o método de Paulo Freire. Agindo na base da sociedade, conseguia, com um trabalho de formiguinha (trabalho capilar) ir ganhando maior consistência na perspectiva de uma consciência de classe. Isto ajudou a PO a encontrar lideranças que pudessem reforçar a luta já presente em alguns sindicatos e levada por

militantes de esquerda. Para isso, forjamos instrumentos com o Boletim *O Gancho*, além dos cursos de formação, ambos realizados até os dias de hoje.

- 5) Quais as conseqüências da ascensão de partidos como o PT e da consolidação do movimentação sindical para a PO?

Creio que deu maior visibilidade às lutas dos trabalhadores e também maior estrutura para poder enfrentar os pelegos, como também a grande imprensa e a repressão contra os trabalhadores, sobretudo no momento das graves. Um ponto interessante é este: nas décadas de 70 e 80, era proibido se fazer greve, no entanto, quase todas as categorias faziam greve. No momento em que entrou o sistema neoliberal, mesmo tendo a Constituição cidadã, na década dos 90, não se conseguia mais ter greves, embora a constituição tenha legitimado as greves. A grande questão é sempre a correlação de forças no interior da sociedade.

- 6) Como a PO se insere no contexto neoliberal que se expressa, entre outros, através da reestruturação produtiva de tipo flexível? Quais desafios são postos à PO?

O sistema neoliberal acabou quebrando a espinha dorsal da classe trabalhadora, pois com o desemprego, a força dos trabalhadores/as diminuiu muito. Os trabalhadores/as se viam na perspectiva da sobrevivência. Hoje, com a retomada dos empregos, já podemos observar uma retomada das greves.

- 7) Suas considerações finais.

Como lhe disse, há muito a se falar, mas as atividades são muitas e por isso, quero lhe passar alguns textos feitos neste período e, que, possivelmente, possam corroborar com sua pesquisa.

Estou concluindo minha dissertação e gostaria de acrescentar algumas questões. Penso que através delas concluimos nossa entrevista:

Como estou analisando O CEDAP e a FEAC, as questões são as seguintes:

- 1) Quais foram os elementos que levaram à desarticulação do CESAP e à formação do SISMOP, e do CEDAP? Quais as principais teses em disputa? Como você analisa o desdobramento histórico desse processo?

Teria que retomar as anotações, mas não tenho tempo suficiente para fazer esta pesquisa. Deste modo, vou responder a partir do que tenho na memória. Inicialmente, o CESAP estava orientado para assessorar os movimentos populares. Não se tinha a intenção de fazer para o povo, mas buscar meios de conscientização na linha de um aumento da consciência crítica. Frente às muitas solicitações dos movimentos populares, percebeu-se a possibilidade de se ocupar diferentes espaços na linha de colaboração com as mais diferentes lutas. Neste contexto é que surge a perspectiva do CISMOP que visava a potencialização dos movimentos populares na linha de se buscar políticas públicas que

pudessem responder às necessidades da população pobre das cidades. Se tomarmos as prioridades do CISMOP, poderemos ver esta perspectiva. Há muita insistência na formação política, econômica, histórica e, inclusive, religiosa. Há uma preocupação com a atuação das mulheres. Neste sentido, está saindo um livro sobre o grupo de mulheres da periferia, fundado entre 1980 e 1981. Além disso, a dimensão da luta sindical, inclusive em termos internacionais, estava presente na perspectiva do CISMOP.

- 2) Como você analisa a trajetória do CEDAP, a partir da compreensão de dois momentos de seu histórico, o primeiro compreendendo sua atuação antes dos anos de 1990, ligado aos movimentos populares, e o segundo momento, voltando-se à prestação? A seu ver, a centralidade das relações sociais de produção da primeira fase se perde no contexto dos anos de 1990? Quais as implicações disso para os movimentos populares?

O CEDAP acabou assumindo uma perspectiva de ajuda direta aos movimentos populares e, mesmo se, num primeiro momento, continuou a perspectiva de trabalhar a formação, aos poucos, foi se transformando numa assessoria direta aos vários grupos que pedissem sua contribuição. No meu modo de ver, aproximou-se mais do Estado e tentou, a partir do Estado, realizar a colaboração com os diferentes grupos. Atualmente, há um bom trabalho na linha da atuação com os jovens. Confesso, no entanto, que não consegui seguir a evolução do CEDAP. Colaborei em alguns momentos, mas depois perdi o contato.

- 3) Um dos fundamentos da FEAC foi a atuação do Pe. jesuíta estadunidense Aroldo Rahn, que desenvolveu junto à Federação um trabalho de Treinamento de Lideranças Cristãs (TLC), organizado já nos anos de 1965 e consolidados junto à FEAC no efervescente ano de 1968. Quais as possíveis aproximações e distanciamentos desse projeto e a ação das CEBs e PO?

O que posso dizer é que houve muitos adolescentes e jovens que, ao fazerem o TLC, despertaram para uma atuação na linha da transformação da sociedade. Mas do meu ponto de vista, embora o TLC tenha colaborado com a formação cristã, ele estava voltado para a formação da pessoa e não havia uma clareza política na perspectiva da ação de transformação social. Neste sentido, esporadicamente, podemos dizer que o TLC ofereceu militantes para as CEBs e a PO, mas não havia uma intencionalidade direta na perspectiva da formação para a transformação social.

- 4) Qual a sua análise da trajetória da FEAC e do CEDAP, uma vez que ambas, a partir de bases sociais diferentes, se propõe a assessorar projetos e organizações voltadas às camadas subalternas? Você acha que a perda da centralidade das relações sociais de produção como elemento norteador da reflexão e prática do CEDAP o aproxima no período atual de ação uma ação em rede da qual poderia fazer parte também a FEAC?

Como disse acima, o CEDAP acabou se aproximando do Estado, na busca de verbas para conseguir desenvolver sua atuação. Neste sentido, ficou restrito a projetos que ajudavam a população em suas reivindicações, mas acabou se distanciando da ação política. No caso da FEAC, penso que havia e continua havendo uma intencionalidade na perspectiva da classe dominante que é a de ajudar os pobres, buscam minorar o sofrimento dos pobres e excluídos, mas não atacam as causas. Neste sentido, continua sendo uma entidade que faz assistência e que pode cair muito facilmente no assistencialismo.

Entrevista com **Rone Costa** (ASSEEP) - (09-12-2009)

Anos 60 – formação da FEAC – caráter filantrópico

Final dos anos 70 – Destaca-se o movimento contra a carestia – ligado à teologia da libertação. Neste contexto de ditadura militar, a igreja funcionava como um espaço “neutro”, onde militantes de esquerda eram acolhidos sem serem capturados pelos militares.

Destacam-se como contraponto ao caráter filantrópico da FEAC até os anos de 1995 a Casa de Cultura Tainã, o Centro Comunitário Santa Lúcia, CEPRON e PROGEN etc.. O Centro Comunitário Santa Lúcia – Fundado no início dos anos de 1980 (1982-1983), é um dos mais antigos projetos de contraposição ao caráter filantrópico da FEAC.

O Instituto Cajamar teve destaque na formação política da militância. Em Campinas foram criados os CEDAP (Centros de Educação popular), trazendo cursos oferecidos através do Projeto Cajamar. Entre outros teóricos, teve destaque Clodovis Boff, irmão de Leonardo Boff, dando ênfase à organização política para o enfrentamento, diferindo-se de Paulo Freire que era mais teórico, um educador. É o Instituto Cajamar que traz o chamado planejamento estratégico para o Brasil, desenvolvendo junto aos seus integrantes estudos sobre todos os projetos de formação política vigentes à época: CUT, MST, PC do B etc., destacando-se:

**PC do B:** formação de quadros – uma liderança com pouca possibilidade de se tornar consciente dos próprios atos, uma vez que lhe são delegadas responsabilidades. Reproduz bem o caráter cultural brasileiro baseado no conservadorismo e transformações pelo alto sem a participação democrática das bases populares. A preocupação maior é criar lideranças que personalizem o partido;

Rone cita o artigo de Marcio Benjamim na Folha

**CUT:** formação política de grupos, sem que os diferentes militantes se tornem também dirigentes, mantendo-se a centralização em torno dos quadros dirigentes;

**MST:** formação em grandes blocos – sua pedagogia é descentralizada e consciente, procurando-se ampliar a capacidade dirigente dos militantes, não havendo preocupação em dar destaque a quadros que personalizem o movimento. A pedagogia deste movimento se inicia com o próprio ato de ocupar a terra improdutiva que imediatamente passa a produzir. Ao introduzir os tratores na terra ocupada, como ato pedagógico, procura-se exaltar a função social da terra.

### **ONGs/terceiro setor e movimento social**

Rone Costa afirma que as entidades ou associações que se formaram a partir dos anos de 1990 não aceitam a denominação *terceiro setor*. Atualmente, surge um conceito ainda pouco usado, o “movong”, que resgataria a ação dos movimentos sociais, distanciando-se do caráter assistencialista e filantrópico característicos do terceiro setor.

Histórico do grupo *Meninos e meninas de rua* – O grupo de meninos e meninas de rua era perseguido na Região do ABC paulista pelo esquadrão da morte, liderados pelo bandido chamado Esquerdinha. Formou-se nos anos de 1983 junto a Universidade Metodista, tendo grande importância a pastora Zení Rodriguês. Semelhante trabalho foi realizado pelo Padre Bruno em Belém do Pará – *República do pequeno vendedor*.

Nos anos de 1998-1999 foi realizado o planejamento estratégico para as entidades que atuavam junto às camadas populares.

Nos anos de 1990, ocorre a formação dos conselhos: Conselho da criança e do adolescente etc.. Até o início dos anos de 1990 havia o apoio externo, o que garantia certa autonomia aos projetos. A partir dos anos 1995, com o fim dos financiamentos externos e a necessidade de articulação com o Estado é criado estrategicamente um novo campo de ação hegemônica a serviço da *integração* e controle dos movimentos sociais através do denominado terceiro setor. Os movimentos entram em crise, pois não querem ser identificados com esse movimento.

Ao final dos anos de 1990 é criado o conceito MOVONG, ocorrendo nas mesmas equipes que se formalizam, ações de organização popular. Rone Costa afirma que as entidades ou associações que se formaram a partir dos anos de 1990 não aceitam a denominação *terceiro setor*. Outro fato importante é que com o corte do financiamento externo em meados da década de 1990, muitas entidades acabam retornando à filantropia. Um exemplo que podemos destacar é o CEPRON. A competição por recursos determina até quem será contratado. Um exemplo claro em Campinas é a relação existente entre FEAC e a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), cujo prefeito é curador da mesma entidade, o que lhe garante “credibilidade” junto à sociedade.

### **Quais as motivações que levaram à criação do ASSEESP?**

#### **Aspectos negativos para Rone:**

O espaço que o movimento de meninos e meninas de rua conquistou foi o da pedagogia cultural e não político.

### **Qual a relação do movimento com a criação do projeto PT?**

### **Quanto às organizações que começam a se estruturar a partir da dissidência com o projeto PT?**

Quanto às novas propostas de articulação da classe trabalhadora, construídas a partir da dissidência com as bases que formaram o PT, afirma ser a CONLUTAS simpática à articulação de base com os movimentos sociais

### **Relação com o trabalho**

Existe um dilema: optar pela militância ou ser um profissional. É fato que as condições materiais impõem aos militantes a necessidade de reconhecimento como trabalhadores com garantias formais, regulamentados pelo Ministério do Trabalho, ou ainda a necessidade de

articulação corporativa através da sindicalização, o que os torna ainda mais vulneráveis à estratégia de *integração social* em curso. Quanto à relação entre o jovem e a comunidade: O jovem acaba rompendo seus laços com a comunidade após encontrar um emprego.

### **Articulação sindicatos e movimentos populares**

Relação entre educação social e sindicalismo: No ABC criou-se a *jornada cidadã* que articula a educação social e sindicatos. Também foi estimulada a participação nos conselhos, dado que os filhos dos trabalhadores são por estes assistidos.

### **Quanto à nova tendência dialógica dos conselhos tripartites?**

Sociedade civil e poder público – movimento social e paridade: os conselhos paritários acabam por legitimar as ações integradoras, características do terceiro setor, uma vez que ao serem votados os pontos fundamentais, o poder hegemônico do capital mostra-se na relação entre o patronato e burocracia estatal.

**Era tecnológica e novas necessidades:** Destacam-se novos espaços de formação e de manifestação que devem ser utilizados pelos militantes.

Entrevista realizada em 06/01/2012, com **Edith**, coordenadora do CEDAP.

- Sobre o projeto de Trabalho do CEDAP na Fundação CASA:

**EDITH:** Na esfera estadual tem que viabilizar o cumprimento da medida ou da pena e aí no começo da década de 2000, o governo do Estado de São Paulo, ele tinha antes aquelas unidades da FEBEM, que mudou para a Fundação CASA, e aí ele começou a construir as unidades em modelos mais adequados ao que o SINASE propõe ao mesmo tempo elaborar o modelo pedagógico desta medida. Então, o que é que tem que ter lá? *Tá lá no ECA e o SINASE detalha isso: Como é o adolescente? O Adolescente, independentemente da condição dele, ele tem direito, e aí é um direito, ao acesso à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, à profissionalização, enfim à proteção, ao cuidado. Então, o fato de ele estar interno não impede que ele tenha direito a acessar a essas políticas, até porque ele está cumprindo uma medida sócio-educativa, que é que ele tenha reinserção social.*

Bom, quando o Estado ia desenvolver isso? Na área da educação, são servidores da própria fundação, servidores do Estado, que é a escola formal, dentro da unidade; na área, da profissionalização ele tem convênio com o Instituto Paula Souza; na área do esporte, eles desenvolvem, com eles mesmos, que tem um projeto de cultura, que é o projeto GURI, que também é um projeto do Estado, da Secretaria de Cultura, que é de música e para as outras linguagens, ele fez uma licitação a partir de uma indicação, que eles buscaram da ABONG de quais as organizações que teriam mais perfil para trabalhar a partir de um projeto que a Fundação CASA entendia de um modelo pedagógico mais adequado. Aí, a ABONG indicou algumas credenciadas e o CEDAP foi um das, e aí nos participamos do processo licitatório em 2008. Ele é de cinco anos, cada convênio, termina agora em 2013. E aí nos assumimos três diretorias regionais: DERMC (Diretoria Regional de Campinas), DR Litoral e DR do Vale do Paraíba, hoje são dezesseis, que agora não são mais unidades, são centros de atendimento que a gente atua, oferecendo todas as linguagens das artes, como danças, artes do corpo, artes da palavra, artes circenses, artes plásticas e teatro. Tem sido uma experiência desafiadora, obviamente, trabalhar com esse público, nos fez amadurecer muito, do ponto de vista técnico, do ponto de vista de compreender melhor a questão do adolescente que vem de medidas, e que inclusive desse projeto nasceu outro, que é o Projeto Ateliê Escola, que aí a gente trabalha com os adolescentes egressos, esse projeto pioneiro, aí sim foi uma iniciativa do CEDAP em apresentar um edital da Petrobras um trabalho para atender os adolescentes que são egressos das medidas. Aí não só da internação, mas também aqueles da PSC e LA ou da internação, que apesar de já estar previsto, como é que deve ser esse atendimento, aí é pelo Sistema Único de Assistência, em Campinas não há nenhuma ação do Poder Público fazendo isso, então o CEDAP começou um projeto piloto. Começando esse ano e aí estamos aprendendo também, né. É um projeto onde você coloca suas intenções, seus objetivos, como é que você vai trabalhar, mas você terá contato com a realidade do adolescente que cumpriu ou está cumprindo medida é bastante complexo. É muito difícil. É difícil, não, ele é desafiador, mesmo. Contamos do ponto de vista técnico, com as carências da rede, também, para a assistência às famílias, com a própria condição desse adolescente, território onde ele mora, história de vida, é bastante desafiador. Mas, enfim, aí o que é que nós consideramos: primeiro, quando nós assumimos, houve muito questionamento do CEDAP: Entramos ou não? (o CEDAP sempre questiona, né!, de uma parceria com o governo do Estado. Vamos ou não, atuar nessa área?) Mas acho que a grande reflexão e o grande diferencial é que nós só vamos estar lá e só vamos fazer se dessa experiência a gente puder considerar quais outras

questões nós precisamos discutir e trazer à tona, trazer à luz, discutir com a sociedade, como é que isso se dá. Por isso a gente tá, nesse 4º ano de desenvolvimento do projeto, nós apresentamos também para a Fundação CASA a nossa intenção em sistematizar essa experiência, então nós estamos escrevendo. A gente propôs também um Seminário, e aí com as outras ONGs que desenvolvem os mesmos projetos nas outras regiões, e aí em São Paulo é o CENPEC e o Ação Educativa e no resto do interior de São Paulo é o GADA (A sede da ABONG fica no prédio da ONG Ação Educativa que é uma organização bastante respeitada, assim com o CENPEC). Enfim [...] a gente queria fazer um seminário Ação Educativa/CENPEC [...] até para discutir questões, até, porque, no início a gente questionava muito o modelo ainda vigente: Como que você muda uma estrutura como a FEBEM, sem poder mudar totalmente as pessoas que estão lá, para um outro modelo. Você convive hoje, muitas unidades, principalmente as mais antigas [...] Como que você muda um modelo sem mudar muito as pessoas, você tem uma cultura instaurada ali, que uma das coisas que você vê hoje dentro de uma das unidades é quem é que tem o poder, o poder dentro da unidade. Nunca ele pode ser o poder do adolescente, também não poderia ser o poder pela autoridade, teria que ser o da segurança da unidade, mas uma autoridade não violenta, né, você imagina, tem quarenta adolescentes cumprindo medida, mas vinte adolescentes, que muitas vezes estão lá aguardando ainda, (que tem dois momentos: o adolescente que comete um ato infracional, que a princípio o juiz entende que ele deve ir para a internação, ele vai para uma internação inicial, que chamam, por lei tem 45 dias para julgar e dar a medida. Aí esse adolescente não tem contato com outro adolescente que já tá cumprindo a medida). Então, as unidades têm um espaço totalmente separado atendendo no mesmo prédio uma área destinada ao adolescente que está aguardando a medida/julgamento ou a decisão do juiz e outra para o caso do adolescente que já tem a decisão. Isso é complicado, pode ter em uma mesma unidade 70 adolescentes, quem tem que garantir ali que quem manda é o sistema sócio-educativo e não o poder do adolescente. Ele tem uma história [...]...crime organizado, conhece muito... Mas ao mesmo tempo, a história anterior da Fundação era de repressão, violência e não autoridade imposta pelo respeito. Então a gente tá no meio desse cotidiano, né. Então, é muito desafiador atuar lá, trabalhar artes, trabalhar cultura, com esse cenário, como aconteceu da gente tá [no meio], dentro da unidade ter rebelião. Já aconteceu de profissionais nosso terem sido usados por seguranças ou por adolescentes, que dizem: “Ah, foram eles que ajudaram a galera da droga. É bastante cuidadoso o trabalho que a gente tem que desenvolver, né. Enfim, então, quando a gente quis, quando propusemos esse seminário, também por que a gente constata muito, aí nesse caso, acho que é um equívoco isso, a própria Berenice, que é a atual presidente da Fundação CASA, já fez a matéria na *Folha*, já falou disso, e a gente constata muito isso. Como a gente não tem uma política de tratamento pro adolescente ou para o jovem usuário de substâncias privativas bastante eficaz ou até gente tem até ausência, o que se oferece é muito pouco diante da demanda e da necessidade que tem muitas vezes o juiz aplica uma medida de internação muito mais para protegê-lo. Porque se ele ficar fora ele pode ser morto, ou ele pode matar. Então o juiz faz isso não porque ele entende que pro adolescente corre cometer um ato, mas muito mais até para protegê-lo de uma situação que pode vir a ser. E isso está errado [...] Então a gente queria trazer com esse seminário [...] o que significa o trabalho da arte e da cultura dentro de um serviço socioeducativo. Mas ai eles entenderam que esse ano não era possível. Então esse ano nós vamos sistematizar experiências. A gente deve terminar esse trabalho em maio, E ai o ano que vem nós vamos tentar propor esse seminário. Estou falando isso porque assim [...] o CEDAP se sentiu

primeiro comprometido até com o propósito, porque nós temos, acho que somos uma das poucas instituições em campinas que têm uma experiência realmente no trabalho com o adolescente. Só que a gente [...] vinha trabalhando mais nas ações de prevenção. Nós começamos atuar com o adolescente que precisa de proteção a partir do projeto de exploração sexual [...] Em Campinas, além do CEDAP, quem mais já tinha trabalhado é o SOS adolescente, a TABA, com o Ricardo, que é uma equipe boa [...] Foi importante [...] crescemos do ponto de vista técnico, do ponto de vista da compreensão dos efeitos da crise social, em relação à juventude. E a gente quer discutir o que gente tá vendo hoje. E a prova disso seria uma publicação, seria provocar uma discussão vias seminários. Além disso ter gerado um outro projeto [...] com os egressos é o Ateliê Escola – Convivência e Arte. Esse é um projeto de um edital da Petrobrás [...] A gente trabalha com 70 adolescentes - ai é só em Campinas – que são referenciados pra nós por entidades que estão atendendo esses adolescentes na prestação da mediada [...] O adolescente quando vai para a prestação de serviços ou pra liberdade assistida tem duas entidades em Campinas desenvolvem isso, que é a abra São João Bosco e o COMEC. E ai a gente tem uma cooperação bastante grande com essas duas entidades e elas podem encaminhar o adolescente que já cumpriu ou aqueles que mesmo em cumprimento da media eles entendem que participar do projeto pode fortalecê-lo [...] raramente isso acontece, porque o juiz quase sempre da progressão de medida, quando o adolescente sai da internação dificilmente ele fala OK sua medida acabou. Quase sempre ele dá LA (Liberdade Assistida) PSC (Prestação de serviço Comunitário). Mas pode acontecer de um adolescente sair direto e também ele pode ser referenciado pela equipe técnica da Fundação. Agora, ele vai participar se ele quiser. O projeto é totalmente voluntário. A gente oferece uma bolsa de R\$ 120,00. E nos trabalhamos com eles em ações também de arte e cultura, arte e educação, em ações socioeducativas, e com um trabalho de uma dupla psicossocial no acompanhamento ao adolescente e à família. Esse é o desenho do projeto. E o que é que a gente constatou: a gente também queria ao final de dois - o adolescente deve permanecer no projeto no mínimo por dois anos [...] A gente queria, então, que ao final eles pudessem, a partir dessas noções de arte com eles, que a gente pudesse viabilizar, um início, contato com o mercado de trabalho, pensando em ações que pudessem trabalhar com expressões das próprias artes, restauração de moveis, agente pensou em algumas técnicas de artes plásticas e tal. E também conversamos com a Secretária de Trabalho e Renda para ver no que a gente já poderia fazer referenciamento para de alguns cursos na área da profissionalização. Nós já sabíamos que iríamos encontrar alguns adolescentes com defasagem educacional, por isso a gente propôs um pouco mais a coisa da arte, que isso não seria uma limitação pra uma inserção e aí talvez a questão de cooperativas, envolvendo as famílias também. Mas o que a gente constatou é que, como diz a equipe, “o buraco é muito mais em baixo”. Ele traz uma demanda muito maior das questões pessoais, das questões familiares e da própria realidade desse adolescente, que impede ainda pensar num projeto de vida que envolva uma profissão, não generalizo, mas como a gente tá terminando o primeiro ano, estamos agora (a equipe tá ali reunida) avaliando um pouco mais os resultados desse trabalho. Mas a gente já tem essa avaliação, muito significativo, a gente vai ter que trabalhar muito mesmo as questões psicossociais, a questão do envolvimento desse adolescente com o crime, envolvimento desse adolescente com as drogas, a ausência de família (muitas famílias não querem ou não têm condições de acolhê-los). Agora também, de toda essa experiência no trabalho direto com o público que a gente tá rumando, esse projeto Arteiros (agora eu volto para o Arteiros), como ele trouxe para dentro do CEDAP 40 artistas, e aí a gente sempre

tem como base os conceitos, as bases da Educação Popular. Isso norteia toda a nossa prática.

**MARCOS:** Essa é uma questão que eu iria te trazer.

**EDITH:** Isso norteia toda a nossa prática.

**MARCOS:** Se eu te interromper, depois você volta?

**EDITH:** Claro. Não, não, pode.

**MARCOS:** Eu li uma entrevista com você num TCC, é bom que você vai retornando, de 2008. Você se lembra dessa professora? Tem uma entrevista com você aqui. Justamente ela faz essa provocação.

**EDITH:** Quem é a pessoa?

**MARCOS:** Eu recebi como indicação, não a conheço pessoalmente, Wisllayne Oliveira.

[...]

**EDITH:** Ah, mas foi em 2003.

[...]

**MARCOS:** Você foi questionada por uma pesquisadora que afirmava à época que o CEDAP fazia era educação não-formal e não Educação Popular [...] vi que você [...] fala que [...] a sua especialidade não é a Educação Popular. Quem trabalha mais com isso é a Zuleika ou Romualdo. O Romualdo ainda faz parte do CEDAP?

**EDITH:** Não. Ele trabalhou no CEDAP até 95 – 94 e 95 -, depois ele participou do CEDAP trazendo alguns cursos, desenvolvendo alguns projetos em parceria. Hoje ele nem faz parte do nosso quadro de sócios, mas a gente sempre se cruza [...].

**MARCOS:** (realizando a leitura da questão apresentada no referido TCC) “Vocês insistem em falar em Educação Popular, mas se eu dissesse que vocês fazem educação não-formal, o que você tem a me dizer?” [...] (Marcos lembra que Carlos Rodrigues Brandão é uma das referências do CEDAP, nesta fase) E aí, eu coloco na última parte da dissertação os desafio do século XXI - uma nova concepção de Educação Popular?

**EDITH:** Acho que foi isso que eu disse. Na época, o CEDAP viveu dois grandes momentos com relação à questão da Educação Popular, e foi exatamente isso que eu disse. Até 95, nós vínhamos muito num trabalho de formação, que era mote, inclusive do surgimento do CEDAP. Formação mesmo, de lideranças, apoio e assessoria aos movimentos, formação de profissionais e tendo como base os conceitos da Educação Popular, e isto estava na essência do CEDAP. Quem trabalhava diretamente com esse tema era a equipe que estava até 95. Como nós deixamos de ter o financiamento das organizações internacionais que apoiavam o projeto de redemocratização no Brasil, e que vinham apoiando muito as organizações que atuavam na linha que o CEDAP atuava. O CEDAP não conseguiu sustentar financeiramente a equipe, então houve uma mudança muito radical. Naquele momento, inclusive, a equipe escreveu um plano para buscar recursos no Ministério da Saúde, para a gente trabalhar com adolescentes na prevenção a AIDS, mas a partir da experiência que o CEDAP tinha no trabalho com a juventude, com a adolescência dos Movimentos e isso era um conceito da Educação Popular. Só que a equipe escreveu o projeto e saiu. Aí foi aprovado, entrou uma equipe totalmente nova, tinha ainda, a diretoria como integrante, com profissionais, com pessoas que tinham todo o histórico do CEDAP, nós ainda tínhamos profissionais que continuaram fazendo alguns projetos do CEDAP. Além desse projeto nós começamos a trabalhar com um projeto da Caixa Econômica Federal de trabalho comunitário, foi quando eu entrei. Então, nessas duas

frentes, a gente falava na Educação Popular, a gente discutia de uma forma mais genérica as diretrizes, os conceitos, mas a gente não tinha vivência prática disso. Principalmente no projeto com adolescentes na prevenção à AIDS, veio uma equipe da PUC, eram psicólogos com formação muito mais na psicologia. E aí a gente começou a discutir: Será que aqui nós estamos fazendo [...] é de fato a Educação Popular [...] com os conceitos que o CEDAP trabalhava antes? E a gente sempre revisitava isso. Então aí a gente chamava o Romualdo para dar alguns cursos abertos, não só pros profissionais do CEDAP. Então, nesse momento, em 2003, acho, a gente estava fazendo dois cursos para os profissionais da prefeitura de outras entidades e a própria equipe do CEDAP também, na tentativa de se apropriar um pouco mais daqueles conceitos que embasaram o início do nosso trabalho. E para nós hoje, eu acho que a gente sempre bebeu muito do Paulo Freire [...]. Pra nós, eu acho que se eu puder resumir um pouco, a nossa relação é uma relação com o nosso público envolvido (a gente chama de público, não chama de aluno, nem de educando, que isso são conceitos da não-formal), numa relação igualitária, valorizando o saber coletivo, o saber do outro, problematizando as questões que eles trazem e a partir desse processo o reescrever e o resignificar as experiências vividas, a experiências trazidas pelo grupo, isso é diretriz em todos os projetos. Nunca passar o saber do educador para o educando e sim uma troca dialógica nessa relação.

**MARCOS: Nessa primeira fase da Educação Popular, me parece que existe um norte do Socialismo. Nos anos 90, com toda a transição (Crise do socialismo real e as transformações no Leste Europeu) que interferiu no projeto de vocês, inclusive com as relações internacionais de vocês. Você cita um sociólogo chamado Domingos Armani, e também eu vi referência a um modelo sócio-ecológico. Até que ponto essa nova conjuntura ou esses novos referenciais interferem nessa “nova” Educação Popular? O que se mantém e o que se transforma a partir dessa experiência?**

**EDITH:** Você tá dizendo a partir de agora? Eu acho que a própria sociedade brasileira, não só o socialismo no mundo [...]

**MARCOS: Eu acho que aí a gente vai conseguir definir melhor [...]**

**EDITH:** Eu só acho assim muito é... Eu não quero falar e não posso, eu Edith, nesse momento na coordenação, até porque estive ausente por um período do CEDAP, falar em nome do CEDAP. O que eu estou falando é o que eu percebo hoje, e eu acho, que naquele momento, era um outro momento, o que eu percebo hoje é de como as coisas estão acontecendo aqui. Eu acho que a gente não abriu mão nunca do sonho de uma sociedade justa, igual, onde todos pudessem ter acesso aos direitos sociais, que a própria ABONG, inclusive fala. Hoje ela reviu inclusive a sua logomarca [...] uma organização que luta pelos direitos e pelo bem comum, o acesso ao bem comum, então: Qual é esse conceito? A gente se identifica bastante com essa proposta, que todos os cidadãos possam ter acesso a todos os direitos e aos bens coletivos. [...] Enfim, então eu acho que houve, de 2000 para cá, toda uma rediscussão, 2000 não, acho que a partir da queda do muro de Berlim, enfim todas as mudanças de qual é o novo projeto que a sociedade ou que aquelas pessoas que acreditavam numa sociedade, ou um modelo socialista: Como é que você reconstrói isso? E eu acho que a gente não tem isso pronto, acabado. O que a gente defende é o projeto democrático, mais radical possível, onde todos os cidadãos possam... que a democracia representativa está se mostrando muito insuficiente. Também recentemente a gente participou de algumas discussões onde você tenta... nós fizemos aquele evento sobre reforma política, e aí se discutiu bastante se a democracia participativa a partir dos conselhos também é eficaz e a gente percebe que os conselhos também se perdem porque

eles acabam sendo apropriado pelo poder instalado, as conferências acabam não tendo [...]. Campinas tem mais de 20 conselhos municipais e quem realmente participa? [...] As conferências que acontecem em nível nacional, elas acabam de certa forma... A Conferência da Criança e do Adolescente, Conferência da Assistência e da Saúde e vai confrontar as deliberações, elas acabam sendo conflitantes. Então não há uma organicidade, um projeto mais discutido ou uma forma, então precisa repensar de fato essa forma de democracia participativa, mas a gente defende a instituição, que a democracia burguesa representativa da forma como ela está estruturada hoje e defendemos um modelo, processo econômico, onde o direito seja acima, o direito, o acesso aos direitos sociais seja acima dos interesses do mercado. Qual é esse modelo é um bom debate. Agora, na nossa raiz metodológica, a gente ainda trabalha com esses conceitos [...] a essência de tudo que a gente estudou enquanto instituição sobre Educação Popular. É muito mais uma relação com o público nosso envolvido, de que é uma relação de igualdade entre educador e educando ou entre os envolvidos de respeito à vivência, à experiência que o público envolvido traz. E a partir dessas experiências que a gente vai problematizando, um processo reflexivo de reconstrução. Isso ainda é o que se mantém.

**MARCOS: Entendi isso nos documentos, nas leituras que eu fiz, do ponto de vista. É uma cultura que está no processo de formação [...]**

**EDITH:** Isso. Não é uma relação autoritária de educação. Eu sei, eu sou dono do saber, e eu transmito o saber que eu conheço para você, [...] porque quando você fala em Educação não-formal, pelo menos até onde eu pude estudar um pouco, você fala muito mais de uma relação fora do contexto, fora do mundo da escola. Então, tudo que você faz fora da escola que não seja reprodução da educação formal, é educação não-formal. Eu trago outras questões pra discutir fora do ambiente escolar [...]. Porque hoje se qualifica a educação não-formal como isso, (o que caracteriza, não, não é qualifica ou caracteriza) define muito mais a educação não-formal.

**MARCOS: Seria uma instrumentalização popular para ocupar-se o público, para que as pessoas participassem ativamente através de um conceito de democracia ativa/participativa em que, através dessa instrumentalização, o espaço escolar seja ocupado pelas camadas populares [...]**

**EDITH:** Você está falando isso, na educação não-formal.

**Você diz que não é muito exato o não-formal, para caracterizar o que vocês fazem, por quê? Porque vocês têm o objetivo de uma formação popular, uma educação popular voltada para a participação ativa. Se a participação ativa na sociedade e não fora dela.**

**EDITH:** Sim, sim. Na sociedade. Além de uma participação ativa, uma visão crítica daquilo que afeta as camadas mais populares. Eu estou morando hoje num... não tenho acesso à moradia, não tenho acesso à educação, não tenho acesso à cultura, por quê? Por que eu sou culpado por não ter estudado, por que eu sou culpado de morar na periferia, de ser pobre? Não. Porque há um modelo, ou há uma ausência de política pública ou modelo econômico que me leva a essa condição. Então, é uma visão crítica das condições sociais mesmo e do modelo que a gente vive. E a gente acredita que quanto mais análise crítica, quanto mais compreensão na importância da participação a sociedade tiver, mais possibilidade de acesso aos direitos essas pessoas terão.

**MARCOS: Em relação a esse material do Armani, Domingos Armani. Ele trabalha com os conceitos de mobilização de recursos, não sei se você [...] Você tem esse material?**

**EDITH:** Não. Nem lembro mais porque eu citei isso.

**MARCOS:** **Você citou porque a questão era a seguinte nessa entrevista: A relação com a democracia Desenvolvimento e Paz, do Canadá, entidade lá do Canadá. A pergunta era se ela engessava [...] determinava a forma de mobilização de vocês. Aí você cita esse sociólogo e fala que ele colaborou inclusive para o desenvolvimento do projeto da D&P, um projeto 2000-2005. E aí existe uma escola, vamos assim dizer, americana que trabalha com esse conceito de mobilização de recursos e trata dessa questão da cultura e política.**

**EDITH:** Então, naquela época a gente estava vivendo um problema [...] tem uma questão bastante importante de ser, talvez, recolocada [...]. A partir da saída da cooperação internacional, todas as organizações que trabalhavam as questões que o CEDAP trabalhou antes, com o apoio da cooperação internacional, rediscutiram se elas iriam se sustentar, se elas iriam continuar ou se iriam fechar. O CEDAP avaliou que tinha que continuar até por várias questões de demandas, inclusive da própria sociedade que ainda buscava, no CEDAP, apoio, porque a gente não deixou de ser contatado por associações de moradores, por lideranças populares quando eles queriam se fortalecer ou se capacitar. E uma das estratégias pra se reavaliar e como se manter foi buscar alternativas de captação de recursos. Nesse processo, a ABONG também vinha discutindo isso com o grupo, com as organizações filiadas/associadas. E aí ela viabilizou um curso, eu tinha acabado de chegar no CEDAP, eu não vinha desse processo, eu era uma pessoa totalmente fora, alheia a esse movimento todo. Alheia, porque a minha experiência era empresa, depois tinha trabalhado no Poder público, mas eu me identificava muito com essas questões. E quando eu assumi a coordenação foi muito mais pela minha experiência de gestão, gestora, com alguns vínculos e por não haver conflito com essas questões que o CEDAP trabalhava, mas muito menos pelo meu acúmulo teórico sobre estas questões. E aí foi quando eu fui me especializar mais ainda nas questões das organizações [...] como você se mantém. [...] E aí paralelo a isso a D&P [...] também vinham cobrando, de uma certa forma, que as organizações que ela financiava no Brasil melhorassem seus instrumentos de gestão, comesçassem avaliações mais consistentes sobre os resultados, sobre monitoramento dos projetos que antes, isso se sabe, havia uma expectativa de todos os projetos passassem por esse processo, mas se preocupava muito mais com aquele impacto na sociedade, enfim, naquilo que o Brasil queria como modelo de sociedade. Então eu fiquei realmente numa linha mais para tentar viabilizar institucionalmente o CEDAP, não perdendo, obviamente, suas raízes, mas muito mais: Como é que a gente ia pagar o aluguel? Como é que a gente vai pagar o salário? Quais são os caminhos que a gente pode fazer para não correr riscos trabalhistas? Porque nós tínhamos muitos profissionais aqui. Então, tendo todas essas diretrizes como pano de fundo, mas ao mesmo tempo como é que a gente viabiliza a [...]. Todo mundo trabalha pelo desejo, pelo ideal, tanto é que mesmo as pessoas que construíram o CEDAP, quando entrou a questão financeira: Como é que eu pago minhas contas? Elas chegaram a procurar outras coisas: a Universidade, trabalhar no Poder Público. E aí eu voltei, quer dizer, eu entrei com esse desafio. A Cássia iniciou isso e eu continuei. Foi nesse processo que a gente estudou tudo isso. Então, se eu citei, eu não vi aqui foi muito mais a partir dessa [...]. Em 2000, a gente estava escrevendo o plano de 2000 a 2005, qual era, pra onde nós íamos, quer dizer a D&P tinha esse projeto e a gente estava escrevendo o projeto, acho que era de 2003 a 2005, acho que era trianuais. Eu fui buscar uma ajuda que ele escreveu num material para subsidiar alguns projetos para o Ministério da Saúde [...]. Então ela fez um encontro, a D&P, em Porto Alegre, e aí ela trouxe o diagnóstico que ela contratou o Armani para

subsidiar o plano dela, e eu vi que havia uma sinergia: O que nós buscamos como referencial pro nosso plano a D&P também buscou para leitura da realidade brasileira naquele período. Então foi essa referência que eu tive [...]. É isso mesmo, havia bastante similaridade com as questões que a gente estava discutindo no CEDAP com aquilo que a parceira, que nos financiava do ponto de vista institucional, pagava algumas contas, também se baseava. E a Desenvolvimento e Paz é uma organização institucional da igreja católica muito vinculada às questões da América Latina, as questões políticas, mesmo, ela banca, o MAGNA, o MST, acho que ela ainda apóia esses movimentos. Então, mesmo estando distante, a gente encontra com eles anuais quase, mas assim uma relação bastante próxima no sentido deles saberem o que nós estamos fazendo, da gente apresentar um plano de trabalho, apresentar relatórios, mas não de uma convivência diária. E aí eles propiciavam, às vezes, um encontro anual ou bianual, com todas as organizações que eles financiavam, pra essa troca. Enfim, então foi essa surpresa. Naquele momento, pra subsidiar um plano, nós fomos buscar, beber no Armani, eu mesma fui. Claro que quando eu, Edith, digo eu, tinha essa atribuição pelo meu cargo, mas eu trazia as questões e a gente discutia com toda a equipe, com a diretoria, com os sócios que pudessem também participar e desse processo vinham pessoas que tinham participado da fundação do CEDAP. Então, sempre a gente tentou fazer a construção do projeto, o trabalho do CEDAP, fundado num projeto político que era da Instituição, não só deste projeto que a gente estava trabalhando naquele momento, que é isso que acontece, mesmo. Hoje tem uma equipe, hoje a gente tem um cenário que influencia, obviamente, o que a gente encaminha. Agora, a gente não pode tomar essas decisões sem que haja respaldo dos outros [...]. Todas as decisões de novos projetos que vão mudar radicalmente a forma de atuação ou vão impactar muito a forma de atuação do trabalho do CEDAP, a gente se remete a lei daquilo que já está previsto em estatuto, uma assembleia anual, reuniões de diretoria, mas assim, mas a gente envia um convite, um chamamento dos associados históricos, ou dos associados que foram os fundadores do CEDAP pra virem discutir com a gente. Fizemos uma reunião dessa a semana retrasada para discutir um trabalho que a gente vai tentar lá na região do Campina Grande.

**MARCOS: Poderíamos afirmar que isso aqui é uma síntese do processo de reestruturação pelo qual vocês passaram, meados da década? Você julga estar em processo ainda?**

**EDITH:** É uma etapa. Está em processo. E ele começou lá em 95. E aí é em 2005, quase 2006.

**MARCOS: Uma década já de processo.**

**EDITH:** Eu acho, até porque esse processo é o mesmo processo que a sociedade mundial está vivendo. Eu acho que hoje nós ainda estamos discutindo: O que que é isso? Da primavera Árabe?, O que é o impacto das redes sociais?, Como é que isso repercute? Qual o novo modelo? A gente tem ido nas discussões que a ABONG tem feito a respeito de como é que vem, qual é o novo projeto de desenvolvimento que se espera para o mundo. Que processo de desenvolvimento de mundo tem hoje?, Qual é o modelo de desenvolvimento? Vem muito a partir das questões que foram discutidas no fórum mundial, tem havido no mundo todo encontros e conferências para discutir, e a gente acompanha. Então a gente não quer, nós não queremos nunca olhar pro nosso trabalho de uma forma sedimentada, apenas focada no resultado do trabalho que a gente desenvolve aqui. Ter uma leitura [...] de que projeto de mundo que a gente quer. E aí a gente sempre busca das fontes que [...] a gente se identificou. Das organizações que fazem parte do campo da ABONG,

nós ainda entendemos que esse campo é um campo com o qual nós nos identificamos, com as bases metodológicas da Educação Popular, inspirado em Paulo Freire. Então, você me diz, ah, mais de uma década, eu acho que tudo que aconteceu e vem acontecendo no mundo, né, é um processo bastante, talvez, lento, eu diria radical de mudança. Em 95, a gente não pensava a questão da informática e da internet como ela se coloca hoje. Eu acho que houve uma revolução tecnológica, eu acho que tem impactado diretamente. E eu acho que a questão do Brasil, envolvendo o Brasil, e aí são algumas leituras de conjuntura, nós estamos ainda vivendo, do campo social, e isso foi uma das questões que a gente discutiu quando a gente começou a trabalhar mais na linha da área da assistência social, havia uma certa... que a gente saiu de uma ação, de um campo mais de formação, de assessoria política, que foi a nossa origem, para um campo mais voltado para as questões da saúde, que foi de 95 e em 2000/2001, e aí eu acho que teria muita relação com a minha vinda e com a vinda da diretoria, na época que era a Maria Aparecida Siqueira Diniz, que tinha experiência de atuação dentro de uma outra ONG, pra questões sociais, pros resultados, pras conseqüências do processo de exclusão vivido pelo Brasil desde o final da década de 80. Então, atuar na política de assistência social, o entrar de cara nela, era trabalhar com essa realidade. Isso talvez nem apareça aí, dessa forma. Mas a gente vinha começando nesse processo, de inscrição nos conselhos, a busca da isenção da nossa cota patronal. Tinham dois objetivo, além da gente viabilizar a contratação de profissionais, que era incoerente, a gente sempre defendeu a classe trabalhadora, nós sempre defendemos os direitos e nós não poderíamos pagar e contratar profissionais com todos os direitos trabalhistas, isso nos incomodava muito: Como é que a gente ia viabilizar isso sem uma energia, sem uma organização da sociedade civil. Uma das condições era conseguirmos a isenção dos encargos trabalhistas, previsto na legislação, e aí a gente tinha que ir para o campo das organizações mesmo, com inscrição e o CEBASO (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social). E aí então, foi uma decisão também discutida, também compactuada com todo esse histórico que tinha, uma influencia de quem estava militando, de quem estava na direção nesse momento. [...] Quando nós começamos a trabalhar, então, com esse caso, com essa função, aí vem o projeto de atendimento aos adolescentes que estão em situação de exploração sexual, a nossa parceria com a prefeitura lá no Centro de Referência de Assistência Social, na região Noroeste. Agora, todos esses trabalhos, eu acho que o dentro da Fundação CASA, ele é mais arte e cultura, menos de assistência, mas o egresso, ele tem que estar dentro da política de assistência social, a gente acha que ele deveria ter recurso do Poder Público para isso. As ações de prevenção com os adolescentes, ela também são financiadas, uma parte delas, pela Secretaria de Assistência Social. A gente começou a questionar então como era que era trabalhar o máximo com a população que mais sofreu com o processo mesmo, com a crise social. Eu aí faço uma leitura, a partir de questões da minha experiência na prefeitura, a gente atua no olho do furacão da crise. Eu comecei a falar do livro, mais agora por último, a partir do que? Acho que, além de toda a questão econômica, o Brasil vivenciou nessa crise duas experiências que nunca ele tinha vivenciado, eu acho que hoje, não só o Brasil, muitos países da América Latina, principalmente com a questão do crime organizado e das drogas, da forma como ele está instalado. E nós estamos trabalhando diretamente com esses adolescentes, está vendo que isso [...] da adolescência e juventude e que muitas famílias, que a gente atende hoje, como 3ª geração, daquelas que saíram de suas casas, pra botar as crianças nas ruas, década de 80, final da década de 80, que antes a questão do trabalho infantil e da mendicância das crianças era de porta em porta. Quando a gente começou a vivenciar, no final década de 80,

começo da de 90, as crianças no farol, e o que é que resultou disso? Hoje a gente atende família de adolescentes que as mães ou as avós estavam no farol na década de 80. Então, trabalhar com essa questão hoje, pra gente se for só trabalhar com isso, não tem um significado além do atendimento daquela necessidade que a família traz. Como é que a gente amplia essa discussão e o que causou isso?

**MARCOS: No começo dos anos 2000, a atuação de vocês na ABONG passava pela formação nos fóruns regionais.**

**EDITH:** A gente tentou trazer.

**MARCOS: Naquele momento, se afirmava que havia uma dificuldade, que a FEAC e as entidades que faziam parte da FEAC já se sentiam representadas. E hoje, como é que funciona essa relação? E, nós poderíamos dizer há uma busca por uma formação em rede?**

**EDITH:** Não se alterou [...]. E a gente pode dizer que a gente não consegue mobilizar. E acho que dá pra ver isso muito claramente quando a gente quer discutir a participação dos conselhos, a gente não consegue. A eleição dos conselhos municipais hoje, principalmente da Criança e do Adolescente e o da Assistência social, passam diretamente por uma articulação da FEAC, isso acabou de acontecer, no Conselho da Criança e do Adolescente. Tanto é que se você olha, se você pegar nos últimos anos, e verificar quem é que está na presidência ou na vice, dos conselhos, ou é o Poder Público ou é a FEAC. E ela, obviamente, como ela tem esse contingente de entidades que ela ainda apóia, ela articula e ela domina. E essa condição ou essa questão a gente nunca quis fazer um contraponto, a gente sempre quis trazer essa discussão de uma forma mais aberta, nunca provocamos, entre aspas, o Poder Público. Mas a gente também nunca se refutou a falar isso quando a gente pôde. Quando a gente tentou essa articulação, era pra ter uma articulação que ia além das coisas da tutela das entidades, do domínio das entidades, mas sim por uma discussão mais da autonomia, eu acho que não necessariamente é uma tutela, porque as entidades são proibidas de participar das discussões, mas porque as entidades não querem discutir. Se você olhar a história das entidades de Campinas, ou elas são formadas pelas igrejas, e aí eu colocaria todas, elas têm origem nas igrejas evangélicas, católicas, nas igrejas espíritas, igreja de grupos espíritas, ou pelas damas da sociedade. Muito poucas delas se constituíram a partir de movimento de moradores, algumas sim, como o Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia, PROGEN, não sei a forma, se eles têm um envolvimento com a igreja, que participaram, que tiveram uma origem um pouco diferenciada, a TABA, com o SOS Adolescente, tinha um outro processo, mas a maior parte das entidades vem com esse processo. E aí quando você tenta articular, elas não estão mesmo interessadas. Elas querem saber quem é que paga a contabilidade dela, quem é que garante uma parte do dinheiro que elas precisam pra poder trabalhar. E aí elas não vêm, pra discussão. Então a gente tentou esse fórum, reunimos na época, acho que umas cinco ou seis entidades, mas ele não se sustentou. Recentemente a gente tentou uma articulação pra fazer uma discussão sobre a reforma política, diante do que o município passou [...]. Não adianta a gente ficar brigando na rua lá [...] a coisa é muito mais ampla. Campinas é apenas um modelo, um exemplo, de modelo político que o Brasil vivencia. Essa discussão vem sendo feita, por várias organizações [...] por exemplo a discussão sobre qual é a reforma política que o Brasil precisa fazer? Tentamos articulação. A gente consegui se articular com o Conselho Regional de Serviço social, com o Instituto Voz Ativa, com Movimento Levante Cultura, com CEBES (Centro de Estudos Brasileiros e Estudos de Saúde), que é da área da saúde e fizemos um evento bastante importante. Foram cem pessoas na Câmara, em agosto, e o

Moroni, que é o coordenador da plataforma, que apresentou, inclusive está colhendo assinaturas, nesse momento, pra um projetos de reforma política, um dos projetos de iniciativa popular, pra reforma política, e a gente entendeu: Vamos trazer essa discussão para Campinas. Nós estamos vivenciando os efeitos desse modelo político totalmente perverso. Então, o CEDAP [...] da mesma forma que, em 2010, o CEDAP articulou, se articulou aí com o sindicato, com outras organizações pra discutir o “Tolerância Zero”. Pra gente era um modelo altamente autoritário de trabalhar a questão da população em situação de rua. Era uma proposta irrealista do governo Hélio que queria alavancar a candidatura de uma pessoa que ele estava querendo colocar como, na liderança, que era o Carlos Henrique, e aí ele foi o secretário que viabilizou isso, se articulou com mais algumas secretarias, mas ele que coordenava isso. Pra gente tinha, na verdade, esse objetivo, colocar na mídia o nome do Carlos Henrique, porque ele era secretário de ações jurídicas, aparecia muito pouco, era uma área mais meio da secretaria, e à frente desse projeto, que a gente sabe que a comunidade, a população não gosta de ver a população na rua, incomoda com o cheiro da rua, com a bobagem de rua, mas ela não compreende que é que está por trás disso: O que é que leva uma pessoa a viver na rua? Não é com uma ação policial, uma ação, apesar de toda a política de uso: não, tem assistentes sociais, a gente vai dar curso. A gente ainda ouve a secretária dizer que ela espere que um dia acabe a população que morou na rua. Ela não tem noção do que ela fala quando ela traz esse discurso, e aí, o CEDAP liderou, liderou não, participou. Esse da reforma política a gente liderou, coordenou. Agora, da discussão, a gente integrou, como é que ele chamou na verdade, era um fórum popular, não, era um tribunal popular, que discutiu sobre o projeto. Inclusive fizemos um documento, levamos pro Ministério Público, saiu desse processo. Então, o que eu estou querendo dizer é assim, historicamente, quando as questões mais gerais acontecem, a gente se incomoda de ficar numa posição de observação, a gente quer ter uma ação ativa e a gente sempre procura articulação com as organizações e não vem, e não vem.

**MARCOS: Só pra retomar um pouco a história de Campinas, a FEAC se estruturou em cima do combate à mendicância?**

**EDITH:** É. Mas ela nem esteve muito presente nesse processo.

**MARCOS: Essa expectativa de vocês em fazerem intervenções nas questões atuais, mostra uma particularidade. Vocês são do mesmo processo histórico, porém com visões diferentes.**

**EDITH:** Com visões diferentes. [...] Quando a gente busca um pouco o que é que vem acontecendo nesse processo, quais são as outras questões [...] Como você estava dizendo, quando a gente veio para a área da Assistência Social, porque é que nós queríamos mais aquela coisa da formação política? Por que é que a gente parou de discutir se íamos pro socialismo, ou não? Por que o que é que estava emergindo? A partir [...] do final da década de 90 a agudização da pobreza, toda essa crise social começou a ficar evidente. Então, esse é o grande desafio da sociedade brasileira hoje: Como trabalhar hoje a questão da adolescência, acabou de sair um relatório do UNICEF mostrando qual é o cenário dos adolescentes no Brasil. Então, se você não olha pras questões sociais que eu acho que é o grande desafio, hoje, parece que resolveu a questão do emprego, estamos numa fase de crescimento mais consistente nos últimos anos, nossa questão econômica. Claro, todas as críticas, que ainda continuam sendo um processo excludente, que ainda tem a questão de renda, mas que ainda é um pouco maior, ou de alguma forma isso não é o grande gargalo, a gente vive na democracia, precisando de aperfeiçoamento, mas ela tá aí. Mas qual é o grande drama da sociedade hoje? É a violência, é o que é que está na origem disso? Como é

que a gente trabalha estas questões? E aí quando a gente foi pra esse caminho [...] dos nossos pares que estavam com a gente lá no início, nós voltamos pro campo da ABONG. Aí, num encontro que teve agora em agosto, quando a ABONG fez 15 anos, fez seminários, trouxe vários institutos pra fazer a discussão, e aí a gente estava ouvindo lá que organizações parceiras nossa desde o início, que estão hoje lá no Amazonas. Qual é o grande desafio hoje, dessas organizações, o que elas estão olhando, com trinta e tantas usinas hidrelétricas estão sendo construídas? São as conseqüências disso para a população que morava lá. Você encontra lá os mesmos fenômenos que a gente encontra aqui: adolescentes em exploração sexual porque chegam muitas empreiteiras, com campo de obras enormes, abrindo novas frentes, tirando famílias da sua forma histórica da pesca, do artesanato, [...] e aí as meninas, a questão das drogas, do tráfico, da violência e dos adolescentes em exploração sexual. Então, eles estão trabalhando com as mesmas questões que a gente trabalha aqui. Uma organização de Brasília, da qual o Moroni era um dos coordenadores, que já foi da diretoria da ABONG, deixe-me ver o nome dele agora, Mineto? [...] ou mesmo da representação política, mas eles também estão sendo chamados a trabalhar com os adolescentes internos, com um projeto sócio-educativo. Então, a gente olha o movimento, parece que quando eu falei lá em 2000, dessa coisa da sinergia, eu acho que tem uma coisa que fica meio etérea aí, eu não quero colocar isso nesse campo, mas a gente percebe que as questões quando faz a gente, acaba trabalhando aqui, são as mesmas, de muitos parceiros nossos, históricos hoje trabalham. Eu entendo, foi isso que você trouxe, daquilo que o CEDAP ainda tem como diferencial é isso que está na sua gênese, está na sua história. Na reflexão sobre estão as verdadeiras causas, pelo que a gente acredita, nas questões que a gente acredita, que a sociedade civil tem que se questionar, de uma forma organizada.

**MARCOS: Ir à raiz e não simplesmente apresentar paliativos.**

**EDITH:** É. E é um processo e nós reconhecemos e sabemos que nós temos uma visão bastante ainda superficial e talvez a partir de um determinado recorte dessa questão. Estamos abertos a discussões de discussões e defendermos a prioridade das discussões. Não queremos dizer que somos donos da verdade, nada disso, mas a gente sempre se questiona, quando a gente vai pra um trabalho desse. É essa a coisa. Vamos pra um trabalho, pra que e por quê? E de que forma a gente pode ampliar e dar voz pra aqueles que são nosso público? Como é que eles podem ter voz nesse processo? A gente quer sempre ampliar isso e colocar isso. E por pra discussão, vamos discutir com todos, com os críticos, com aqueles que discordam. A gente não pode ter um modelo certo, pronto, acabado, a gente experimenta a metodologia. E acho que a gente vem observando ao longo desses anos que a gente construiu, produziu muito fruto.

**MARCOS: O Fórum Social Mundial, ele é um espaço de intercâmbio de vocês?**

**EDITH:** É. A gente sempre participou, desde o primeiro. Claro que tem questões de origem financeira, aqueles que foram no exterior a gente não pode ir, mas a gente acompanha online, a gente sempre trouxe pras discussões. E como é que a gente traz isso? A gente traz e discute com o colegiado de coordenação que também lida com profissionais, a gente está sempre tentando socializar estas questões. A gente acabou de discutir agora aqui, estamos num processo para esse início de ano [...], mas nesse processo de planejamento, nós estamos vendo o relatório do UNICEF, que tem uma medida bastante importante sobre a questão do adolescente no mundo e no Brasil, especialmente. Então, a gente sempre quer saber: atuar com adolescente para que e por quê? Quais são de fato as questões mais amplas? [...] E isso vai passar por um seminário, com a participação de todos os

profissionais. E aí a segunda etapa, isso foi pedido da equipe [...]: Quais são os conceitos de Educação Popular que o CEDAP trabalha? São profissionais totalmente novos, que estão chegando, que a gente faz, a gente discute, a gente escreve no projeto, porque todo projeto nosso que a gente faz referência a isso, nós vamos discutindo um pouco mais. Então, a gente tá contatando o Instituto Paulo Freire [...].

**MARCOS: Essa concepção está em construção ainda?**

**EDITH:** Ainda. Acho que não termina, não é? [...]

Entrevista realizada em 26/01/2012, com as colaboradoras do CEDAP, que ora faziam parte da direção e coordenação, **Zuleika** e **Beth Rossin** e com participação da atual coordenadora Edith.

**Marcos: Estou fazendo um trabalho de dissertação e estou falando sobre a FEAC e o CEDAP, falando dessas duas instituições.**

**Zuleika:** Mas, você está falando que elas são iguais? Porque são políticas diferentes. Elas são entidades com finalidades diferentes. A FEAC trabalha com a benemerência, com o assistencialismo, mas não tem políticas sociais, que a apoia são as pessoas da elite campineira, das classes mais apoderadas da sociedade. É uma ação das damas da sociedade em mostrar seu trabalho com a responsabilidade social. Eu já trabalhei, fiz um tempo de estágio na FEAC e, mesmo lá dentro, tem pessoas entram em conflitos com as políticas que são aplicadas nos projetos dela. O CEDAP, quando se formou tinha com objetivo, e é isso que nós tentamos fazer até hoje, que é um projeto que garanta à sociedade que trabalha os seus direitos, dando apoio às associações de bairro de como organizar-se financeiramente, como instruir quem vai falar, como se expressar como se escolhe a direção, entre outros. O CEDAP procurava sempre apoiar os Movimentos Populares e sempre que precisavam de um lugar para se reunir, buscavam apoio conosco lá. A sede dos MTST foi durante muito tempo dentro do CEDAP, então a gente estava presente nesse movimento de apoio. A discussão da aplicação dos projetos sempre foi muito discutida com todos os membros da instituição para ver se o fundamento inicial estava presente no projeto. A FEAC é assistencialista, trabalha com a benevolência.

**MARCOS: Você sabe que a FEAC tem um projeto com algumas escolas estaduais, junto com o Compromisso Todos pela Educação [...]**

**ZULEIKA:** Eles fazem isso para justifica sua inserção na sociedade, apenas para mostrar a responsabilidade social, e justificar que todos os problemas são da falta de organização da escola [...].

**EDITH:** Porque eles têm que mostrar números os resultados de provas externas: a prova Brasil, o SARESP.

**ZULEIKA:** Você já pesquisou outros centros de organizações populares? Temos muitos pelo Brasil: no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília, porque depois que acabou o Regime Militar, os prisioneiros políticos que estavam exilados voltaram e começaram a militar nesses Centros Difusores de Educação Popular, e minha experiência no CEDAP, era ainda o CESAP, começou quando eu ainda era uma estudante, eu fazia parte do Movimento Estudantil, participava do movimento Mulheres Avante, militava no PT, militava, mas era muito inocente, e fui ganhando experiências na militância. E dentro do CESAP, havia duas frentes, se podemos chamar assim, uma, das pessoas do Movimento Sindical e outra, de pessoas dos Movimentos Sociais. E isso muitas vezes as opiniões se chocavam e, muitas vezes, o que ia para os projetos não era a proposta inicial de Educação Popular, que era nossa finalidade. Até que nós chegamos à conclusão que não dava mais, nós sentamos e analisamos, tínhamos acabado de fechar um projeto, com financiamento da D&P, então nós chamamos a D&P e expusemos nossos problemas, as divergências políticas que os membros da instituição estavam tendo e que não dava mais para continuar, devolvemos o dinheiro, e eles viram nossa seriedade e não fechou as portas para nos [...]

**EDITH:** Tanto é verdade que depois quando precisamos deles nos ajudaram, porque viram que éramos uma entidade séria, porque outra instituição não devolveria o dinheiro, dava um jeito de aplicar de alguma forma, [...]

**ZULEIKA:** [...] Atuei no CEDAP e também no CESAP, nós sempre tivemos apoios financeiros internacionais da ICO, na Espanha, da D&P, do Canadá e [...]. A Europa sempre teve os olhos voltados para a América Latina do que os Estados Unidos, e a ICO só parou de nos auxiliar depois que começou toda a crise em outros países mais próximos a eles, então parou de nos apoiar, em termos, porém estava sempre ligado e o primeiro projeto do CEDAP foram eles que nos apoiou, como já foi dito pela Edith, mesmo dando atenção mais ao oriente. Mandamos o projeto e, como nós tínhamos encerrado o CESAP de forma clara, eles nos ajudaram. O nome da nova instituição foi criado a partir da reunião do grupo de pessoas que era do Movimento Social do CESAP e nós ficamos indecisos em manter o mesmo nome, para não criar polêmicas com o grupo antigo, e também porque nosso foco de trabalho era com a Educação Popular, por isso escolhemos esse nome com poucas mudanças, porque o objetivo de trabalho era basicamente o mesmo. Nossa proposta de Educação Popular com base na educação freiriana, nós trabalhamos com esses princípios, inclusive até hoje, que é mais ouvir do que falar (Paulo Freire chegou a dizer que passou um dia inteiro sentado na cadeira só ouvindo, sem falar [...]), Digo que não é só uma pedagogia, mas uma forma de escolha [...] Nosso modo de trabalhar com as questões do adolescente, ou com os jovens que tem vivência com drogas, porque nós sabemos o quanto os jovens estão envolvidos com ela depois das mudanças das políticas mundiais, é baseado nisso, na pedagogia freiriana, ouvindo mais e falando menos (Freire também diz que a gente acaba acostumando com isso), que tentamos mostrar para aqueles com quem trabalhamos que o tipo de sociedade capitalista em que ele vive é que o leva a viver aquela situação e ajudá-lo a reagir contra esse sistema que agride. É claro, que nós não temos uma forma pronta que todos sairão perfeito, mas nem que seja um ou dois, esse é nosso desafio [...].

**EDITH:** Nós já temos aqui no CEDAP uma menina que participou de um de nossos grupos e que já faz parte da direção, além de outra duas [...]

**ZULEIKA:** Então, nós mantemos os princípios de nossos fundamentos, eu digo que sim porque a mudança foi justamente porque já não conseguíamos mais chegar a um norte por causas das divergências. Sempre fizemos todas as discussões: antes, durante e depois de cada aplicação de projeto. Quando nós iniciamos, não tínhamos a ajuda do governo como temos hoje, como já falei, a ajuda vinha das organizações internacionais da ICO e da D&P, a D&P que “nos auxiliou até ontem”, e claro a continuamos filiados à ABONG, que é uma instituição séria que também tem preocupação com as políticas sócio-educativas de recuperação e preparação dos jovens para tentar conviver novamente na sociedade em que ele está inserido. Por isso que eu costumo dizer que nós convidamos nossos parceiros, porque a gente escolhe quem vai trabalhar conosco, justamente para não ocorrer tantos conflitos políticos. Tanto que até hoje nós fazemos algumas discussões com uma instituição em Brasília que nos auxilia na clareza dos projeto

**MARCOS:** Então, você poderia falar um pouco mais da transição do CEDAP para CESAP, como vocês ainda aplicam a Educação Popular nos projetos atuais, já que não existem mais os cursos de formação?

**ZULEIKA:** Bom, eu já falei aí de como foi a mudança, devido à equipe não conseguir convergir na aplicação de como aplicaríamos os projetos. Agora coma a gente aplica a Educação Popular a Edith deve falar, mas a gente sempre acaba de alguma forma encontrando formas de se fazer isso, por exemplo, fazer a reflexão com o jovem em situação de dependência química, por que ele está naquela situação, por que ele mora naquele bairro, o que o levou a tomar tais atitudes, enfim, fazê-lo refletir e perceber qual é a

sociedade em que ele está inserido e que é ela, esta sociedade, que lhe tira os direitos, que o impede de ser um jovem como outro qualquer. A arte é uma boa saída, com se trabalha no projeto da Fundação Casa, porque ele começa a se expressar, no entanto nós não temos uma fórmula mágica onde ele vai sair pronto, a gente procura fazer a discussão, mas a realidade social acaba muitas vezes, na maioria delas sendo incisiva [...].

**EDITH:** Mas é aquilo que eu já te falei, a gente senta discuti, vê as possibilidades, o que pode ou não ser feito, o que precisa ser mudado. E a gente ouve muito os problemas que eles trazem, faz a reflexão com ele.

[...]

**MARCOS: Qual a diferença entre o CEDAP e as ONGs?**

**ZULEIKA:** A ONGs trabalham com assistencialismo, benemerência, e eu não acho que o CEDAP trabalha assim. O trabalho sócio-educacional se preocupa com outros problemas além daquele das necessidades, nosso trabalho é voltado para a formação de consciência [...].

**MARCOS: E o “Terceiro Setor”?**

**ZULEIKA:** Eu acho esse termo muito [...]

**MARCOS: É por isso que em meu trabalho eu utilizo como “uma ação estratégica do Terceiro Setor”**

**ZULEIKA:** Eu diria que não é só uma estratégia, mas que o papel do Terceiro Setor é o de acabar com os direitos dos trabalhadores e deixar o governo isento das obrigações trabalhistas, e isso acaba com o nível de consciência das pessoas, deixam-nas de mãos vazias e sem reação porque, naquele momento, a necessidade fala mais alto.

**BETH:** É uma forma de retirada de direitos silenciosamente e aí que o CEDAP se diferencia, ou seja, não é uma ONG, nem está ligada ao “Terceiro Setor”, porque em nosso projeto inicial nós colocamos como base a garantia dos direitos, a formação político educacional, e é, talvez por isso, que nós tivemos tantas dificuldades financeiras, porque não aceitamos qual quer projeto, nós fazemos o projeto para ele ser aceito ou não. No início década de 90, nós passamos por uma crise financeira de quase fechamento da instituição, devido à falta de financiamento de nossos projetos, [...]

**EDITH:** Eu me lembro muito bem disso quando eu via a Beth quase desesperada pensando no que poderia ser feito para manter nossas portas abertas. Foi então que uma das instituições internacionais nós de uma força, bancando um de nossos projetos.

**BETH:** Depois dessa crise o governo federal regularizou o SUS da Assistência Social, nós passamos a desenvolver parcerias com a Petrobrás e outras instituições [...]

**ZULEIKA:** Eu acho que as ONGs, para se manterem, se deixam se levar por qualquer projeto, de ensinar as mulheres a bordar ou tricotar e achar que elas vão tirar o seu sustento daquilo, não se lembrando de que este sistema capitalista que a gente vive é nefasto.

**BETH:** É incrível como a maioria das instituições não se dá conta disso e se preocupam com o dinheiro, e a FEAC é quem gerencia isso. Quando eu trabalhei no PRIMEC [...], no Bairro Santa Lúcia [...], onde trabalhei com a Majô, que hoje trabalha na FEAC, que foi com quem a Zuleika fez seu TCC, eu trabalhei com ela e também desenvolvi meu TCC no PRIMEC. Lá nosso trabalho foi com o trabalho de base, na formação das crianças e adolescentes, mas principalmente com as famílias, o trabalho de conscientização de formação sócio-educativa, e nós colhemos alguns resultados. E nós vimos que as pessoas têm capacidade e vontade de mudanças. Nosso desafio sócio-educativo é o que nos diferencia das outras instituições que estão por aí, nós costumamos dizer que convidamos as pessoas para trabalharem conosco, nós fazemos o projeto e ele é ou não aprovado, nós

não recebemos projeto pronto e aceitamos, são nossos colaboradores que aceitam ou não. Nossa fundamentação é socialista, e hoje a gente combate o capitalismo e tentar amenizar o sofrimento que as pessoas passar porque estão perdendo seus direitos. Somos contra esse sistema que escraviza, ilude o trabalhador. Nós sabemos que nesse sistema temos duas classes: a dos trabalhadores e a dos que explora. Então, em nossos projetos isso tem que ficar claro, que nosso trabalho é de formação sócio-educativa, baseados na pedagogia de Paulo Freire, que é quem nos norteia [...]

**MARCOS: Eu questiono novamente quais são os desafios, em tempos atuais que vocês se propõem para continuar trabalhando com a Educação Popular, sabendo que esses desafios serão confrontados com as políticas de assistencialismo propostas pela atual situação política? Vocês ainda mantêm a visão socialista da primeira fase do CEDAP?**

**BETH:** Se se mantém, é um questionamento. O que podemos dizer é que somos anticapitalistas, e que ainda combatemos esse sistema de opressão sobre o trabalhador. Trabalhamos para o desenvolvimento sócio-educativo do nosso público, para que ele se insira na sociedade tendo uma compreensão mais clara dela. Agora se nossa organização vai suportar o avanço do capitalismo, nós vamos esperar e vamos continuar fazendo nossos projetos baseados no que acreditamos.

**EDITH:** Nós tivemos um projeto aprovado em uma licitação da Bosch, para a região do Campo Grande e o projeto desenvolveu-se conforme nossa programação [...]

**MARCOS: Mas projetos assim podem ter intervenção deles?**

**EDITH:** Nesse caso não. Nosso projeto foi aprovado, eles mandaram o financiamento e nós executamos o projeto sem eles nem querer saber o que estava sendo trabalhado.

**BETH:** Na maioria dos projetos é isso que acontece, há apenas um financiamento, para isenção de taxas ou impostos e pra eles mostrarem que colaboram com a responsabilidade social e que dão assistência às famílias que trabalham em suas empresas. Eles apresentam os projetos trabalhados, mas não se importam como estão e se estão sendo desenvolvidos, se têm algum objetivo ou se está realmente sendo executado. Isso ocorre com quase todos os projetos [...]

**EDITH:** Quer um bom exemplo disso: A COHAB construiu 5000 apartamentos na Região do Campo Grande, nós fomos convidados, pela própria COHAB, nesse projeto do Governo Federal, “Minha casa, minha vida”, pra contratar 13 (treze) Assistentes Sociais, pra trabalhar para eles. No mesmo instante eu questionei se era só o trabalho de contratar, ou se poderíamos montar um projeto de assistência. Ele deu apenas um sorriso de quem não precisa responder. No mesmo momento eu já respondi que nem iria levar para discutir com a direção e que nós não iríamos participar, e com certeza eles contrataram outra organização que nem questionou isso que nós questionamos [...]

**BETH:** Ou seja, tira as pessoas de suas casas, levam para o fundão e não oferece infraestrutura, escola, tiram eles de perto do trabalho e é pra eles ficarem felizes [...]

**ZULEIKA:** E mascaram, com se o estado estivesse garantindo todos os seus direitos do cidadão, dá uma moradia pra garantir que foram retirados de uma área de risco (da beira de córregos e rios) e “jogá-los” para um canto da cidade onde ninguém possa vê-los, e eles não se manifestem, não atrapalhem o andamento da ordem dada a priori [...]

**MARCOS: Assim como outros projetos do governo, como o Tolerância Zero, dando um jeito de limpar a cidade [...]**

**EDITH:** E sabe, só por curiosidade, qual era o valor oferecido? 10% do valor da obra. Para nós isso seria uma grana boa que ia ajudar muito, mas como não tinha projeto, eu nem passei para a diretoria. Isso não faz parte de nossa dinâmica, não está nos pilares de nossa

formação. Nós realmente trazemos para discussão se os princípios que fundamentam nossa formação estão presentes nos projetos. Nós não aceitamos projetos se não pudermos ter a liberdade de desenvolver ele conforme nossa pedagogia [...]

**BETH:** Nós ainda somos muito seletivos e nós achamos que o capitalismo está avançando sobre nós, caso necessário for para nossa sobrevivência, a gente faz um projeto para respirar e depois discute [...]

**EDITH:** Nós temos exemplos disso, quem analisar apenas esse projeto vai achar que nossa linha de atuação é diferente da que estamos falando agora, mas naquele momento foi preciso e hoje nós podemos refletir a partir disso. Esse é um projeto que nós não queremos como base para nossa existência [...].

Questionário aplicado ao corpo docente de uma escola pública estadual da cidade de Campinas, que aderiu ao convênio/parceria **Projeto FEAC na Escola**.

Professores que responderam ao questionário: 09

1. Identificação do professor (opcional): \_\_\_\_\_

2. Como você avalia a situação da educação básica?

Satisfatória: 1

Insatisfatória: 6

Em processo de mudança: 2

Justificativas: Desvalorização dos profissionais; políticas públicas levam ao sucateamento da educação; promoção automática dos alunos; falta de sequência e acompanhamento dos ciclos, levando os alunos a não alcançar os mesmos objetivos.

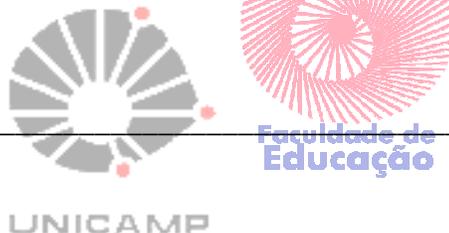
3. Os recursos governamentais que chegam à sua escola são suficientes para que o trabalho pedagógico seja realizado de forma adequada?

Suficientes: 2

Insuficientes: 6

Suficientes, porém, a gestão é inadequada: 1

4. O que você acha da parceria entre empresas privadas e escolas públicas para a solução de problemas educacionais?



Formas de privatização do que é público; são bem-vindas, porém mal usadas; toda ajuda para melhorar é bem vinda.

5. O que justifica tais “parcerias”?

Autonomia da escola: 0

Ineficiência estatal: 4

Divisão de responsabilidades sociais: 1

Necessidade de melhor gestão: 2

Nenhuma das alternativas: 2

6. Qual das alternativas abaixo se aproxima de sua posição em relação ao “Compromisso Campinas pela Educação” (CCE)?

Espaço de atuação cidadã: 3

Gestão eficiente: 2

Transferência de responsabilidades: 3

Estratégia de privatização: 1

7. Quais foram as motivações, condições e processos que resultaram na parceria entre a sua escola e a FEAC?

Monografia apresentada por uma gestora da escola; tentativa de melhorar a qualidade do ensino; melhor estrutura física da EU; maior número de material didático.

8. Descreva a prática escolar a partir da parceria estabelecida entre sua escola e a FEAC, destacando-se os seguintes referenciais: estrutura físico-material; estrutura humana; estrutura didático-pedagógica; processos de gestão; processos didático-pedagógicos; processos de avaliação.

a) qualidade da educação escolar antes da parceria com a FEAC (CCE):

Falta de organização; má gestão de verbas; embora houvesse registros da falta de organização, nada era resolvido.

b) qualidade da educação escolar após a parceria com a FEAC (CCE):

Não foi possível fazer a avaliação devido a pouco tempo da aplicação do projeto

## SITES CONSULTADOS

- Site: Jusbrasil (disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>)
- [www.siai.org.br](http://www.siai.org.br), realizada no dia 9 de fev. de 2010).
- [www.feac.org.br/img/file/relatorio\\_feac.pdf](http://www.feac.org.br/img/file/relatorio_feac.pdf), consulta realizada no dia 12 de out. de 2011).
- [http://www.bosch.com.br/br/responsabilidade\\_social/fundacao/index.html](http://www.bosch.com.br/br/responsabilidade_social/fundacao/index.html), visita realizada em 09 de agosto de 2010.
- (<http://www.lionsclubs.org/PO/about-lions/index.php> - consulta realizada no dia 7 de novembro de 2010).
- ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary\\_International](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary_International) - consulta realizada no dia 19 de novembro de 2010).
- ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o\\_Brasileira\\_de\\_Assist%C3%A2ncia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%A2ncia) – consulta realizada no dia 15/08/2011).
- [www.maritain.com.br](http://www.maritain.com.br); [www.revistacontemporaneos.com.br](http://www.revistacontemporaneos.com.br) (consulta realizada no dia 27 de agosto de 2011).
- (CARTA ENCÍCLICA POPULORUM PROGRESSIO; disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_po.html)).
- [www.ccjsantalucia.org.br](http://www.ccjsantalucia.org.br), realizada no dia 3 de setembro de 2011.

- [www.cidadedosmeninos-sp.org.br](http://www.cidadedosmeninos-sp.org.br), realizada no dia 3 de setembro de 2011.
- <http://www.souzacruz.com.br/>, consulta realizada no dia 10 de agosto de 2010).
- <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- [www.gife.org.br](http://www.gife.org.br), consulta realizada no dia 12 de agosto de 2011;
- <http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm#>.
- [www.feac.org.br/img/file/relatório\\_feac.pdf](http://www.feac.org.br/img/file/relatório_feac.pdf).
- [www.compromissocampinas.org.br](http://www.compromissocampinas.org.br), realizada no dia 25 de setembro de 2011.
- [www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br), realizada no dia 26 de setembro de 2011.
- <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=45635>
- <http://www.cedes.unicamp.br>.
- [www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br).
- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>
- [www.fundacaofeac.com.org](http://www.fundacaofeac.com.org) (consulta realizada no dia 06 de out. de 2011).
- [www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/download/.../5414](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/download/.../5414)
- [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20051225\\_deus-caritas-est\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_po.html), Acesso em: 26 nov. 2011;
- ([http://www.gife.org.br/ogife\\_parcerias.asp](http://www.gife.org.br/ogife_parcerias.asp), Acesso em: dia 16 nov.2011)
- <http://pt.wikipedia.org/>