

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FAMÍLIA VAI À ESCOLA: AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL,
CIDADANIA E PARCERIAS COMUNITÁRIAS COMO ESTRATÉGIAS
CONSERVADORAS DE PODER EM CINCO PROGRAMAS DA SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GUILHERME ANDOLFATTO LIBANORI

SÃO CARLOS

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FAMÍLIA VAI À ESCOLA: AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL,
CIDADANIA E PARCERIAS COMUNITÁRIAS COMO ESTRATÉGIAS
CONSERVADORAS DE PODER EM CINCO PROGRAMAS DA SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

GUILHERME ANDOLFATTO LIBANORI

Trabalho de Conclusão de Curso para Exame de Defesa como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCAR), sob orientação da Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal.

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L694fv

Libanori, Guilherme Andolfatto.

A família vai à escola : as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo / Guilherme Andolfatto Libanori. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

187 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação e Estado. 2. Programas sociais. 3. Organizações não-governamentais. I. Título.

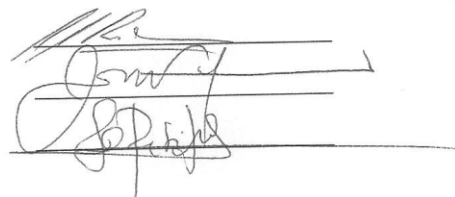
CDD: 379.2 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sandra Aparecida Riscal

Prof. Dr. José Vaidergorn

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink and are positioned to the right of the names. The first signature is for Sandra Aparecida Riscal, the second is for José Vaidergorn, and the third is for João dos Reis Silva Junior.

Ao meu amigo Lucas Mereu

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa com dedicação exclusiva e pelo notável incentivo à pesquisa em geral no estado de São Paulo.

À professora Doutora Sandra Aparecida Riscal, minha orientadora no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade, orientação, paciência e crença na realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pelo envio de materiais essenciais à realização desta pesquisa.

Aos funcionários das Oficinas Pedagógicas das cidades de Jaú e São Carlos, localizadas no interior do Estado de São Paulo, pela colaboração e empréstimo de materiais para a realização desta pesquisa.

Às minhas amigas Beatriz Alves de Oliveira, Merilin Baldan, Tatiane Cristina Bianchini, Lia Bernardes Basile Silveira Stopa, Renata Serafim Bernardi, Ana Maria Stabelini e Mayara de Freitas, por terem compartilhado meus passos no curso de Mestrado, pela coorientação, paciência, amizade, companhia, pelo apoio e incentivo.

À minha família, pelo apoio nos estudos e crença na capacidade de realização de vida.

À Mayara Lotto Nicola, pelo incentivo, paciência, amor e fé que depositou em mim neste período.

Aos meus amigos de Jaú, pelo apoio, amizade, sinceridade e constância.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, implementados de 1995 a 2008, o Programa Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo, o Programa Superação Jovem, o Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania, o Programa Escola em Parceria e o Programa Comunidade Presente. O objetivo deste estudo é analisar as concepções de parceria, cidadania e justiça social que fundamentam esses programas, determinar sua relação com as políticas compensatórias, voltadas para a equidade e justiça social e identificar sua articulação com o projeto de modernização e racionalização da política educacional paulista. O estudo destes programas permitiu conhecer um aspecto da política educacional da Secretaria do Estado pouco explorado, qual seja, analisar as concepções teóricas subjacentes aos vários projetos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo voltados para o atendimento da comunidade. O procedimento teórico-metodológico deste trabalho é baseado em pesquisa bibliográfica e documental e sua análise será realizada por meios das categorias modernização e racionalização, de Max Weber, e equidade e justiça social, de John Rawls, e do conceito de processo civilizador, de Norbert Elias.

Palavras-Chave: Programas Sociais, Cidadania, Justiça Social, Parceria, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

ABSTRACT

This work aims to study five programs of the State Secretariat of Education of São Paulo, implemented from 1995 to 2008: Escola da Família - Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo, Superação Jovem, Justiça e Educação: parceria para a Cidadania; Escola em Parceria; e Comunidade Presente. The aim of this study is to analyze the concepts of partnership, citizenship and social justice that underlie these programs, determine its relationship to compensatory policies aimed at equity and social justice and determine its relationship with the project of modernization and rationalization of the educational policy of the state of São Paulo. The study of these programs helped identify an aspect of the educational policy of the Secretariat of State unexplored, which is examining the theoretical concepts underlying the various projects of the Secretariat of Education of São Paulo aimed at assisting the community. The theoretical and methodological procedure of this work is based on research literature and documents and their analysis was performed by the categories modernization and rationalization of Max Weber, and equity and social justice, of John Rawls, and the concept of civilizing process, of Norbert Elias.

Key-Words: Social Programs, Citizenship, Social Justice, Partnership, Secretariat of Education of São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Projetos e Programas Sociais Ativos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 14

Quadro II – Projetos e Programas Sociais Inativos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 16

Quadro III – Governadores de São Paulo Eleitos por Sufrágio Universal, Respectivos Períodos de Mandato e Secretários de Educação 144

LISTA DE ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres
CE – Conselho Escolar
CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular
CEI – Coordenadoria de Educação do Interior
CENP – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CRE – Centro de Referência em Educação Mário Covas
DE – Diretoria de Ensino
EDH – Educação para o Desenvolvimento Humano
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GE – Grêmio Estudantil
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAS – Instituto Ayrton Senna
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)
LIDE/EDH – Grupo de Líderes Empresariais / Empresários pelo Desenvolvimento Humano
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OS – Organizações Sociais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP – Programa Comunidade Presente
PDH – Paradigma do Desenvolvimento Humano
PEF – Programa Escola da Família
PEP – Programa Escola em Parceria
PJE – Programa Justiça e Educação
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSJ – Programa Superação Jovem
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UE – Unidade Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

<u>Seção 1 – Introdução</u>	<u>13</u>
<u>Seção 2 – Os Programas</u>	<u>25</u>
<u>2.1 – Programa Escola em Parceria (PEP)</u>	<u>26</u>
<u>2.2 – Programa Comunidade Presente (PCP)</u>	<u>29</u>
<u>2.3 – Programa Escola da Família - Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo (PEF)</u>	<u>34</u>
<u>2.4 – Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania (PJE)</u>	<u>38</u>
<u>2.5 – Programa Superação Jovem (PSJ)</u>	<u>45</u>
<u>2.6 – Os Programas e as Categorias de Análise</u>	<u>51</u>
<u>Seção 3 – Estudo das Categorias de Parceria, Cidadania e Justiça Social nos Programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</u>	<u>58</u>
<u>3.1 – Contexto de Criação dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</u>	<u>59</u>
<u>3.2 – A Concepção de Parceria</u>	<u>69</u>
<u>3.3 – A Concepção de Cidadania</u>	<u>89</u>
<u>3.4 – A Concepção de Justiça Social</u>	<u>117</u>
<u>3.5 – O Caráter Civilizador e Modernizante dos Programas</u>	<u>133</u>
<u>3.6 – Conjunto da Obra: o Discurso “Justo”, “Cidadão” e “Parceiro” dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</u>	<u>137</u>
<u>Seção 4 – As Fontes do Uso das Concepções de Parceria, Cidadania e Justiça Social na Política Educacional Paulista</u>	<u>141</u>
<u>4.1 – Fontes do Discurso Conservador Modernizante na Política Educacional Paulista</u>	<u>144</u>
<u>4.2 – Bem-comum e Vontade Geral</u>	<u>150</u>
<u>4.3 – Comunidade e Família</u>	<u>153</u>
<u>4.4 – Participação</u>	<u>158</u>
<u>4.5 – Comunidade Solidária e Participativa em Favor do Bem-Comum: o Objetivo Geral dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo</u>	<u>164</u>

<u>Seção 5 – Conclusão</u>	<u>167</u>
<u>Seção 6 – Bibliografia</u>	<u>178</u>
<u>6.1 – Bibliografia Teórica</u>	<u>178</u>
<u>6.2 – Bibliografia Documental</u>	<u>184</u>
<u>6.2.1 – Programa Escola da Família - Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo</u>	<u>184</u>
<u>6.2.2 – Programa Superação Jovem</u>	<u>185</u>
<u>6.2.3 – Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania</u>	<u>186</u>
<u>6.2.4 – Programa Escola em Parceria</u>	<u>186</u>
<u>6.2.5 – Programa Comunidade Presente</u>	<u>186</u>

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

Tentar pensar o Estado é expor-se a assumir um pensamento de Estado, a aplicar ao Estado categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo Estado e, portanto, a não compreender a verdade mais fundamental do Estado (BOURDIEU, 1996, p. 91).

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada “A família vai à escola: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”, sob orientação da Professora Doutora Sandra Aparecida Riscal, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) – campus São Carlos –, e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Tem-se como objeto de estudo cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, implementados de 1995 a 2008, quais sejam: O Programa Escola da Família – Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo; o Programa Superação Jovem; o Programa Justiça e Educação: parceria para a Cidadania; o Programa Escola em Parceria e o Programa Comunidade Presente.

Neste estudo, pretende-se compreender se estes programas sociais configuram ações políticas de caráter compensatório, voltadas para a equidade e justiça social, na área da educação, e de que forma essas ações políticas encontram-se articuladas com o projeto de modernização, racionalização e eficiência que caracterizou a reforma da educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995.

Busca-se, portanto, esclarecer os pressupostos subjacentes ao discurso governamental e compreender quais são as concepções teóricas que fundamentam estes programas, de forma que se possa estabelecer o papel destes programas na política educacional que vem sendo implementada no sistema estadual de ensino paulista.

Tendo em vista esse horizonte, empreendemos uma análise do discurso governamental apresentado nos documentos oficiais que embasam estes programas. Em particular, concentraremos nossa atenção nas concepções de parceria, cidadania e justiça social – concepções comumente incidentes nos programas – de modo a verificar como essas concepções podem ser articuladas às concepções de racionalização, modernização e eficiência que têm caracterizado o discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O interesse pelo estudo de programas sociais da SEESP teve origem em uma pesquisa, ainda no curso de graduação, que tinha por objetivo compreender melhor o trabalho da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Em uma busca inicial no site oficial da Secretaria, no início de 2008, encontrou-se uma grande quantidade de programas sociais educacionais que pretendiam complementar a estrutura já existente nas escolas estaduais (ensino formal), com a finalidade de melhorar a qualidade da educação das crianças e jovens. Um olhar mais atento sobre esses programas sociais, mais especificamente sobre os seus objetivos e pressupostos, permitiu que se vislumbrasse um objetivo comum que parecia perpassar a todos: certa visão civilizatória, voltada para uma concepção de cidadania que parecia recorrer mais aos sentimentos e valores morais do que às necessidades políticas e que, apesar de um discurso renovado, jovem, e dinâmico, apresentava perspectivas de ação social muito mais próximas de concepções conservadoras. Percebeu-se, então, que compreender melhor os programas sociais criados (ou apoiados) e financiados pela SEESP seria compreender o papel social que a Secretaria vem se propondo a desempenhar em seus projetos e a quais interesses os autores destes projetos têm seguido, apoiado e defendido. Esta perspectiva foi o ponto de partida que nos levou ao empreendimento de mergulhar no discurso governamental da SEESP por meio de alguns de seus programas sociais, com a finalidade de compreendê-los em seu contexto histórico e tentar determinar, de forma mais clara, o pano de fundo do trabalho que vem sendo desempenhado nas escolas estaduais paulistas pelos programas sociais da SEESP.

Em levantamento inicial realizado no endereço eletrônico oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), pode-se constatar a existência de mais de uma dezena de projetos e programas sociais voltados para a participação da comunidade e/ou para a parceria com o setor privado e público não estatal na educação. Isto demonstra a importância que este tipo de iniciativa tem adquirido no âmbito da SEESP e parece apontar para uma tendência da política educacional adotada para a rede estadual de ensino, principalmente após 1995, com a reestruturação do Aparelho do Estado.

Com a finalidade de expor os dados referidos acima, na tabela abaixo são apresentados em ordem cronológica (referente à sua criação) os programas da SEESP que estão ativos na atualidade. A maioria desses programas é de responsabilidade de

órgãos internos da SEESP, principalmente a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)¹ e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)².

Quadro I – Projetos e Programas Sociais Ativos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo³

Projetos e Programas Sociais Ativos	Início	Órgão/Instituição Responsável
Centro de Estudos de Línguas (CEL)	1987	CENP
Prestadores de Serviços Gratuitos à Comunidade	1989	FDE
Escola em Parceria	1995	FDE
Prevenção Também se Ensina	1996	FDE
Educação Física Agita a Galera: Dia da Comunidade Ativa	1997	CENP / FDE (DPE - Departamento de Projetos Especiais da FDE)
Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e PNBEM	1997	CENP
Comunidade Presente	1998	FDE
Centro de Apoio Pedagógico Especializado	2001	CENP / Serviço de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação
Educação Física: Atividades Curriculares Desportivas (ACD)	2002	CENP
Alfabetização de Jovens e Adultos: “Alfabetiza São Paulo”	2003	CENP
Bolsa de Mestrado e	2003	CENP

¹ Criada em junho de 1987, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação é um dos órgãos internos da SEESP e responde às demandas e orientações da Secretaria. Na área de infraestrutura, a Fundação é responsável por fornecer todo o mobiliário das escolas. Na área pedagógica, a FDE tem atuado em estrita colaboração com a SEESP, gestando, elaborando e desenvolvendo projetos.

² A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas é outro dos órgãos da estrutura da SEESP e tem por funções (dentre outras): desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas e organizacionais de funcionamento para a rede estadual de ensino; elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada; propor, orientar e acompanhar a avaliação externa do sistema de ensino; organizar o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria.

³ Informações disponíveis em:

<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/cds.xis&cds=cds&SECRETARIA=educa&format=1&QTDREG=500%5C>. Acessado em: 17/09/10.

Doutorado		
Educação Física: Educação Física Escolar	2003	CENP
Educação Física: Olimpíada Colegial	2003	CENP
Escola da Família	2003	FDE
Letra e Vida	2003	CENP
Projeto Diálogo de Educação Ambiental Interbacias e Recursos Hídricos	2003	CENP
Rede do Saber	2003	CENP
Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas e Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente MEC	2003	CENP
Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável	2004	CENP
A Saúde Começa na Escola	2004	CENP / FDE
Descubra a Orquestra	2004	CENP
Educarede: Comunidade Minha Terra 2009	2004	CENP
Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio	2004	CENP
Cine-Educação na Cinemateca	2005	CENP
Empresa Educadora	2005	FDE
Escola de Tempo Integral	2005	CENP
Cuidar do que é de Todos	2006	FDE
Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania	2006	FDE / CENP / CEI (Coordenadoria de Educação do Interior) / COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) / Poder Judiciário
Monitor Ambiental Mirim	2006	Base Operacional de Avaré do 2º Pelotão da 3ª Companhia do 1º Batalhão de Policiamento Ambiental do Comando de Policiamento Ambiental da Polícia Militar do Estado de São Paulo
OYE: Espanhol para professores	2006	CENP
Superação Jovem	2006	CENP
Bolsa Escola Pública e	2007	FDE

Universidade na Alfabetização		
Jornada de Matemática	2007	CENP / CRE (Centro de Referência em Educação Mário Covas)
Acessa Escola	2008	FDE
Ler e Escrever	2008	FDE / CENP / COGSP / CEI
Programa Nacional do Livro Didático	2008 (âmbito nacional)	CENP
PREAMB: Projetos de Estudos Ambientais	-----	Polícia Militar Ambiental

Pode-se perceber a grande responsabilidade dos órgãos internos da SEESP – FDE e CENP –, que, juntamente com os órgãos COGSP, CEI e CRE Mário Covas, dominam as políticas de programas sociais educacionais do Estado de São Paulo. Vale ressaltar que no endereço eletrônico da SEESP também constam informações sobre programas que foram desativados, ou seja, não mais são implementados nas escolas da Rede Estadual de Ensino. No total, o número de programas inativos é de vinte e um. Os programas sociais inativos são apresentados na tabela a seguir também em ordem cronológica.

Quadro II – Projetos e Programas Sociais Inativos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo⁴

Projetos e Programas Sociais Inativos	Início	Órgão/Instituição Responsável
Keep Learning	1994	CENP e FDE
Aprendendo com a Natureza	2000	CENP
ABC na Educação Científica - Mão na Massa	2002	CENP
Cultura Ambiental nas Escolas: Lixo	2002	CENP
Concurso a Saúde Bucal	2003	CENP
Interaction Students	2004	CENP e FDE
Números em Ação	2004	CENP e FDE

⁴ Idem.

Trilhas de Letras	2004	CENP e FDE
Cidadão de Futuro	2006	Associação Pró-Cidadão do Futuro - ACF
Curso de Especialização - Tecnologias na Educação	2006	FDE
Em Nome da Vida	2006	CENP
PEC - Municípios - 2a. edição	2006	FDE
Programa de Formação Continuada Mídias na Educação - MEC/SEED e SEE/SP-FDE	2006	FDE
Água Vida	2007	Secretaria de Educação de São Paulo e Polícia Militar Ambiental
Escrevendo o Futuro	2007	CENP e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – ONG)
Se toque com o Câncer de Mama – Instituto se Toque	2007	CENP e FDE
Traços e Passos - Museu Lasar Segall	2007	CENP e FDE
Visitas Escola-Museu – VEM – Pinacoteca do Estado de São Paulo	2007	CENP e FDE
Viva Japão	2007	CENP
Alimentação para a Saúde	2008	Secretaria de Educação e Secretaria da Saúde de São Paulo
Programa Comunitário de Conscientização Ambiental - PROCCAM	2008	Secretaria de Educação de São Paulo e 3º batalhão da Polícia Ambiental

Podemos observar que a criação de programas sociais (tanto ativos quanto inativos) pela SEESP começa a crescer em 1995 e intensifica-se no ano de 2002. Nos anos de 2003 e 2006, conjuntamente, vinte programas sociais foram iniciados.

Diante da dificuldade de examinar todos os programas da SEESP, optou-se pela seleção de cinco dos programas atualmente ativos, que contemplassem temas, objetivos e concepções semelhantes, para fins de análise.

Desse modo, selecionamos para este estudo os seguintes cinco programas da SEESP, implementados de 1995 a 2008: O Programa Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo (PEF); o Programa Superação Jovem (PSJ); o Programa Justiça e Educação: parceria para a cidadania

(PJE); o Programa Escola em Parceria (PEP) e o Programa Comunidade Presente (PCP).

Todos os programas selecionados têm em comum o fato de: (i) se realizarem no âmbito da educação, (ii) terem como público alvo os jovens, (iii) apontarem para a participação da comunidade e (iv) estarem voltados para a construção de uma cidadania ativa em busca da paz. É interessante observar que estes objetivos são também comuns a uma série de ONGs, que têm sido chamadas para o papel de parceiras nestes programas.

Especificamente, os Programas Escola da Família (PEF) e Superação Jovem (PSJ) representam parcerias entre a SEESP e, respectivamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – parceria que durou até 2006, o que enfraqueceu o programa em termos de dimensão e alcance – e a ONG Instituto Ayrton Senna (IAS).

Algumas questões se apresentaram inicialmente e motivaram a elaboração deste trabalho. A primeira é relativa ao fato de todos os projetos apresentarem como tema a cidadania e estarem voltados para a paz ou para o controle da violência social. Parece que se parte de um diagnóstico que concebe que há um estado de guerra ou elevado grau de violência na comunidade onde a escola está inserida. A violência, desse modo, é tratada como uma patologia que deve ser extirpada por meio de um tratamento que, para ser efetivo, deve ir para além do próprio aluno, atingindo toda a família e a comunidade que circunda a escola.

Os programas parecem também apontar para uma separação entre a cultura local, que é tomada como espaço de violência, e a cultura escolarizada, que aponta para a inclusão social, por meio da formação para o trabalho. Tratar-se-ia, então, de uma reedição da antiga fórmula da educação liberal, segundo a qual o trabalho seria a dimensão humana que definiria a cidadania. Neste caso, os programas parecem consistir em uma forma de introdução da lógica produtiva e de mercado na esfera educacional.

Um segundo ponto a ser tratado refere-se ao papel das Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições educacionais, privadas ou confessionais da sociedade civil nos programas. É importante saber se essas organizações trazem um caráter de assistencialismo aos projetos e se elas se enquadrariam nas parcerias público-privadas. A questão aqui posta é qual a concepção de público e privado que se encontra subjacente aos programas. Procurar-se-á compreender se essas parcerias seriam decorrentes das mudanças nas políticas públicas que se configuraram a partir da década

de 1990, com o projeto de Reforma do Aparelho de Estado. Neste caso, seriam uma alternativa de financiamento por meio de uma delegação das responsabilidades estatais ao setor não público, que supriria os projetos com os recursos que faltam ao Estado, trazendo suplementarmente a vantagem da eficiência que caracteriza o setor privado. Neste sentido, também as parcerias parecem atender ao princípio que introduz a lógica produtiva e de mercado no interior da esfera educacional.

É, portanto, crucial para a realização deste trabalho a contextualização destes programas por meio da compreensão de sua articulação com as reformas levadas adiante, desde 1995, na educação paulista e que introduziram uma série de importantes mudanças no sistema educacional. Essa reforma teve como finalidade realizar um planejamento eficiente por meio de um processo de racionalização da estrutura administrativa, otimização na gestão dos recursos materiais e humanos e preparação de quadros tecnicamente preparados. O propósito explícito da reforma era a adoção de novas estratégias com a finalidade de otimizar o sistema, o que permitiria elevar sua cobertura por meio de estruturas educacionais flexíveis.

É nossa intenção averiguar se a introdução de uma política de projetos constituiria em uma destas estratégias de flexibilização e otimização que possibilitaria a descentralização, por meio dos programas sociais realizados junto aos órgãos internos da SEESP – FDE e CENP.

É necessário afirmar que não se pretende neste trabalho avaliar cada um dos programas do ponto de vista de sua eficácia, ou seja, se atingem os objetivos propostos e verificar os resultados obtidos até o momento. Nosso estudo está voltado exclusivamente para a determinação dos pressupostos comuns aos projetos, na medida em que permitirem compreender seu papel na política educacional que tem sido implementada no Estado de São Paulo no período estudado.

A fim de explicitar melhor as intenções deste trabalho, apresentar-se-á a seguir nossos objetivos gerais e específicos:

OBJETIVOS GERAIS

- a. Identificar a relação dos programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, voltados para o atendimento da comunidade, com as políticas compensatórias, voltadas para a equidade e justiça social;

- b. Analisar as concepções de parceria, cidadania e justiça social que fundamentam os programas voltados para o atendimento da comunidade, que vêm sendo implantados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
- c. Compreender as concepções teóricas que fundamentam os projetos de parceria, voltados para o atendimento da comunidade, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, de forma que se possa estabelecer sua relação e articulação com o projeto de modernização e racionalização da política educacional determinada para o sistema estadual de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Analisar cinco programas: O Programa Escola da família - Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo; o Programa Superação Jovem; o Programa Justiça e Educação: parceria para a Cidadania; o Programa Escola em Parceria e o Programa Comunidade Presente;
- b. Contextualizar estes programas e determinar seus públicos-alvo, histórico, objetivos e justificativas, de modo a se estabelecer as concepções que fundamentam cada um deles;
- c. Identificar as concepções teóricas que norteiam estes projetos e estabelecer a articulação entre essas concepções e a política educacional do governo do Estado de São Paulo apresentada nos documentos oficiais de forma a determinar como elas se articulam;
- d. Identificar o significado das concepções de parceria, cidadania e justiça social nestes programas e verificar como se articulam uns aos outros e com as concepções de modernização e racionalização que têm caracterizado a política educacional do Estado de São Paulo.

Observou-se, durante a realização desse trabalho, que as concepções de família, comunidade, bem-comum, vontade geral e participação são amplamente utilizadas no discurso dos cinco programas aqui estudados.

Apesar de o estudo dessas concepções não fazer parte de nossas proposições iniciais, sentimos a necessidade de estudá-las, conhecê-las um pouco mais a fundo, pois as consideramos como concepções complementares às escolhidas em nosso estudo, no sentido de que tentam fortalecer as concepções de parceria, cidadania e justiça social,

além de trazerem caráter religioso aos argumentos que compõem o discurso governamental dos programas. Essa constatação levou à necessidade de se apresentar um estudo mais detalhado destes conceitos. Para este fim, dedicamos uma seção ao estudo destas concepções.

Vale ressaltar que não foi possível fazer um estudo mais aprofundado das concepções mencionadas anteriormente, assim como o fizemos às concepções de parceria, cidadania e justiça social, devido a questões de tempo e abrangência de leituras necessárias para incluí-las nas concepções principais do trabalho.

O procedimento teórico-metodológico deste trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica e documental. Alguns dos documentos utilizados na análise documental foram obtidos junto à SEESP e a seus órgãos internos, FDE e CENP, mas a maioria deles estavam disponíveis nas Oficinas Pedagógicas das cidades de Jaú e de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, nos endereços eletrônicos oficiais do governo estadual e das instituições parceiras. As referidas Oficinas Pedagógicas foram escolhidas devido à sua proximidade ao pesquisador deste trabalho.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos o referencial teórico desenvolvido por Max Weber (2009) relativo ao papel da racionalidade técnica e substantiva na constituição do capitalismo ocidental e do Estado Moderno. Em especial, são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa os conceitos e categorias relativos à racionalização administrativa, racionalidade formal e substantiva.

Além disso, o conceito de processo civilizador, de Norbert Elias (1994), em sua obra *O Processo Civilizador* foi essencial para articularmos as principais concepções deste trabalho, as quais pretendemos analisar, com a finalidade de compreendermos o papel que os programas sociais desempenham na política educacional paulista.

Concomitantemente, foram de grande importância para a categoria “parcerias comunitárias” referenciais teóricos como Bresser-Pereira, referentes à Reforma do Aparelho do Estado intensificada em 1995 no Brasil, e outros, como: Silva Jr (2002c), Tenório (1997), Martins (s/d), Fernandes (1994), etc.

Foi analisada a concepção de justiça social à luz das obras de John Rawls, em seu artigo *A justiça como equidade* (2003) e seu livro, um clássico da filosofia política, *Uma Teoria da Justiça* (2008). Rawls é um dos principais autores que tratam das questões de desigualdades sociais e equidade, no campo da política. Tiveram importância para esta concepção também os autores: Dubet (2008), Estevão (2001), etc.

A categoria cidadania foi abordada tendo como referência, principalmente, as obras de Marshall (1967), Carvalho (2004), Arroyo (1988), entre outros.

Foi de grande validade para a análise das categorias deste trabalho as obras de BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINO (1998), BOTTOMORE e OUTHWAITE (1996) e o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2001).

Para atingir nossos propósitos, expomos em nosso trabalho seis seções. Iniciamos o estudo com a apresentação do trabalho nesta introdução. Na segunda seção, apresentamos os programas da SEESP objeto desse estudo, suas características, objetivos e justificativas, bem como uma síntese dos cinco programas, a qual nos permitiu elencar suas características comuns e as concepções de parceira, cidadania e justiça social, principais concepções comuns aos programas e que embasam o discurso governamental da SEESP. As informações apresentadas nessa seção nos serviram de material (fonte) documental para as análises das concepções de parceria, cidadania e justiça social em cada programa.

Na terceira seção, abordamos as concepções de parceira, cidadania e justiça social, expondo, respectivamente: (i) a concepção de parceria nos programas, suas intenções e quais os parceiros escolhidos na busca de seus objetivos. Abordamos as características das ONGs e das empresas privadas que fazem “trabalhos sociais” em parceria com os programas; (ii) a concepção de cidadania apresentada nos programas, sua origem conceitual e sua vinculação à estratificação ocupacional do mundo do trabalho, ao trabalho social voluntário (solidariedade social) e à busca de uma cultura de paz e não violência; (iii) a concepção de justiça social exposta nos programas segundo a teoria da “justiça como equidade”, de John Rawls, e expomos observações sobre a igualdade equitativa de oportunidades, a fim de entendermos como a concepção de justiça social dos programas da SEESP imbrica-se às concepções anteriormente analisadas.

Ainda na terceira seção, expomos uma análise conjunta das principais concepções de análise deste trabalho à luz do conceito de processo civilizador, de Elias (1994), a fim de compreendermos o papel dessas no discurso governamental da SEESP na política educacional paulista.

Na quarta seção, abordamos a origem do caráter místico-afetivo, que se aproxima do religioso, das concepções de família, comunidade, bem-comum, vontade geral e participação por meio de seu relacionamento com a influência da Democracia Cristã em projetos sociais e expomos, de maneira breve, nossas análises sobre essas

concepções, que entendemos como complementares às nossas, no sentido de que embasam e sustentam os argumentos dos programas da SEESP, ao mesmo tempo em que permitem uma imersão dessas concepções em conteúdo místico de fundo religioso.

Por fim, apresentamos na quinta seção nossas conclusões sobre as concepções dos programas da SEESP e seu papel na política educacional paulista.

Nossos referenciais bibliográficos, expostos na sexta seção, foram separados em duas categorias: teóricos e documentais. Tal separação parece importante para que o leitor possa diferenciar o que foi considerado em cada análise e entenda melhor o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, nossas conclusões.

SEÇÃO 2 – OS PROGRAMAS

Nesta seção, expomos, inicialmente, apresentações individuais dos programas sociais da SEESP objeto deste estudo – a saber: Programa Escola da Família – Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo; o Projeto Superação Jovem; o Projeto Justiça e Educação: parceria para a Cidadania; o Projeto Escola em Parceria e o Programa Comunidade Presente – a fim de expormos seus históricos, objetivos, justificativas e metodologias.

Posteriormente, apresentamos uma breve síntese dos cinco programas a fim de levantarmos suas características, objetivos e metodologias comuns, que permitiram a observação das concepções de parceria, cidadania e justiça social como principais concepções dos programas e de sua importância no discurso governamental da SEESP nos programas sociais.

Um levantamento inicial mostrou a existência de mais de uma dezena de programas sociais da SEESP voltados para a participação da comunidade ou para a parceria com o setor privado na educação, demonstrando a importância que este tipo de iniciativa tem adquirido no âmbito da educação paulista; por isso, foram escolhidos apenas cinco projetos para a realização desse estudo, a fim de atingir aos objetivos propostos.

As constatações que se apresentaram inicialmente e motivaram a elaboração deste estudo foram: (i) todos os programas apresentarem como tema a cidadania e considerarem-se voltados para a paz ou para o controle da violência social e para a inclusão social; (ii) os programas parecem apontar para uma separação entre a cultura local e a cultura escolarizada, que aponta para a inclusão social, por meio da formação para o trabalho; (iii) o importante papel atribuído às organizações não governamentais (ONGs), instituições educacionais, privadas ou confessionais da sociedade civil nas parcerias intersetoriais propostas pelos programas, se essas parcerias trazem um caráter de assistencialismo aos programas e se seriam decorrentes das mudanças nas políticas públicas que se configuraram a partir da década de 1990, com o projeto de Reforma do Estado.

As concepções de cidadania e justiça social foram inicialmente escolhidas para o estudo por parecerem ser aquelas colocadas no centro dos projetos e por traduzirem as finalidades a serem atingidas. Estes conceitos parecem ser articulados pela concepção de que a formação para o trabalho garantiria a inclusão social e a constituição de uma

sociedade mais pacífica e justa. Cidadania e paz social seriam alcançadas por meio da inserção no mercado de trabalho. Não obstante, a priorização do setor não público para a parceria parece apontar para a ideia de que essa colaboração abriria maiores chances de inserção no mercado de trabalho.

A seguir, expõem-se as características, públicos-alvo, histórico, objetivos e justificativas dos cinco programas estudados, a fim de que essa exposição auxilie a compreensão e contextualização desses programas e para que se possa identificar as concepções que fundamentam cada um deles. As informações apresentadas advêm dos materiais disponíveis na *internet* – no endereço eletrônico oficial da SEESP e nos sites oficiais dos programas, os quais são expostos abaixo – sobre os projetos e programas da SEESP escolhidos para este estudo e de materiais disponíveis nas Oficinas Pedagógicas.

2.1. Programa Escola em Parceria (PEP)⁵

Em folheto informativo sobre o Programa Escola em Parceria (SÃO PAULO, s/d (a)), a SEESP afirma que a responsabilidade pela qualidade da educação colocou-a diante de uma série de desafios que poderiam ser compartilhados por outras instâncias da sociedade civil organizada. Com isso, o Governo estadual, alegando preocupação em construir uma escola que atenda às reais necessidades e expectativas do aluno, criou, em 1995, o Programa Escola em Parceria (PEP) – sob o governo de Mário Covas, que teve como Secretária de Estado da Educação de São Paulo Rose Neubauer. Sob responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão interno da SEESP, o PEP foi criado com o objetivo de sistematizar formas para mobilizar parceiros, desencadeando um processo de recuperação da qualidade de ensino aliado à necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local. Dessa forma, Estado e sociedade promoveriam um trabalho conjunto para o fortalecimento da escola.

Segundo os documentos sobre o programa, a criação do PEP ocorreu em 1995 em concomitância a proposições do Governo Estadual de uma série de iniciativas no sentido de fortalecer as ações em parceria empresa-escola; tais proposições foram normatizadas na Resolução SE nº234, publicada em Diário Oficial de 2/10/95. A

⁵ Informações disponíveis em:
<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=escparc>. Acesso: 17/08/2010.

Resolução SE nº234⁶, que regulou a implementação do PEP até 2005, considera a “importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do Estado” e expõe a “necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão a nível local”. Por meio das Associações de Pais e Mestres (APMs), as escolas podem desenvolver ação conjunta à comunidade (entidades representativas da sociedade civil, empresas, comércio, etc.) com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino.

Nota-se nos objetivos do PEP (bem como nos demais programas deste trabalho) a descentralização da responsabilização pelas políticas públicas educacionais para o nível local (comunidades que circundam as escolas e ONGs que pretendem representá-las), com vista à autogestão comunitária.

Portanto, segundo os documentos do PEP, tem-se como objetivo definir formas para mobilizar parceiros com o objetivo de contribuir para que a escola se torne cada vez mais atrativa e, principalmente, integrada com um universo amplo de conhecimentos. Pretende-se promover a realização de projetos educacionais por meio de parcerias entre a SEESP e os diferentes setores da sociedade, ampliando e incentivando a participação da sociedade na gestão das escolas públicas e incentivando a aplicação de recursos não públicos em benefício da escola pública. O projeto pretende também coordenar diferentes ações propostas pelas diversas instituições da sociedade civil, tais como empresas privadas, ONGs e outras associações, com vistas a fortalecer o projeto pedagógico da rede escolar, por meio de ações complementares.

Nessas parcerias, compete à SEESP constituir um grupo interórgãos articulador das ações do PEP com vistas a: garantir que os projetos estejam condizentes às diretrizes educacionais da SEESP, definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação dos projetos, estimular a autonomia de gestão promovendo projetos de parcerias descentralizadas e compatibilizar as ações entre os órgãos da SEESP, a fim de torná-las complementares e integradas.

Por sua vez, cabe aos representantes da sociedade civil parceiros: firmar protocolo de intenções, elaborar junto às Unidades Escolares projetos condizentes com o objetivo do PEP, aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos, para a realização dos projetos e participar do gerenciamento desses recursos e acompanhar o

⁶ Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/234_1995.htm?Time=7/3/2009%209:37:55%20AM. Acesso: 03/08/10.

projeto, tendo em vista uma avaliação de resultados. A resolução também se refere a casos omissos que eventualmente possam surgir na vigência do acordo. Estes devem ser solucionados por consenso dos participantes, em termo aditivo.

Dessa forma, projetos elaborados por empresas e ONGs que afirmem estar dispostos a atuar no espaço público podem ser realizados por meio do estabelecimento de parceria regulada pela SEESP e seus órgãos internos e da participação voluntária dos cidadãos nos projetos com vistas à avaliação dos planejadores e financiadores.

Posteriormente, a Resolução SE nº24/05⁷ revogou a Resolução SE nº 234/95 e fez poucas alterações na Resolução de 1995, as quais são irrelevantes para o nosso estudo.

As áreas de atuação referidas no protocolo de parceria da Resolução SE nº 234 envolvem: (i) provimento de recursos humanos (sem vínculo empregatício), materiais e financeiros (cujas responsabilidades de administração é das APMs) para programação de atividades didático-pedagógicas que envolvam melhoria do ensino, de atividades de assistência às escolas nas áreas sócio-econômica e de saúde, de atividades culturais e de lazer que envolvam participação de pais, equipe escolar, aluno e comunidade, (ii) fornecimento de mobiliário, equipamento, livros para o acervo da biblioteca, materiais em geral e demais recursos físicos, (iii) conservação e manutenção do prédio, das instalações e do equipamento da escola.

As formas de atuação das parcerias podem ser localizadas – iniciativas locais dirigidas a uma ou poucas escolas – ou abrangentes – iniciativas centralizadas dirigidas à parte significativa ou total da rede escolar.

Em um dos folhetos informativos sobre o PEP (disponível nas Oficinas Pedagógicas), ressalta-se a importância da qualidade da educação e da participação de todos na conquista de uma escola que atenda às demandas e expectativas dos alunos. Em suma, “ações compartilhadas entre Estado e demais segmentos da população vêm contribuindo para uma Educação voltada à cidadania e à modernidade” (SÃO PAULO, s/d(a)).

São expostas, em escritos da secretária de educação em 1995, Rose Neubauer, em folheto informativo do PEP, parcerias consideradas muito importantes, já realizadas, que constituem “caminhos para a integração entre Escola e sociedade civil”,

⁷ Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/24_05.HTM?Time=5/12/2010%206:42:29%20AM.
Acesso: 03/08/10.

a saber: parceria com a ABRAVEST (Associação Brasileira do Vestuário), com a FIAT e com a Fundação Victor Civita. Não obstante, em outro folheto informativo do PEP, as parcerias em evidência são: (i) a Empresa *Nissim-Ajinimoto*, junto à CENP, presenteou alunos, no seu trigésimo aniversário, com material (kit) confeccionado pelos alunos – sobre os temas ecologia, educação, alimentação e informática –, que foram distribuídos nas escolas estaduais; (ii) a Pizza Hut Internacional, junto à CENP, doou 500 coleções de livros “Bicho Falante” para as Oficinas pedagógicas da Secretaria de Educação.

Do mesmo modo, expõem-se como ações localizadas de sucesso: (i) a Câmara Americana do Comércio que capacita professores e avalia alunos em quatro escolas da região sul da cidade de São Paulo; e (ii) a Consultoria Júnior da faculdade Getúlio Vargas que realiza projeto de autogestão na Escola Caetano de Campos.

Desse modo, vimos que o Programa Escola em Parceria, criado em 1995 pela SEESP, visa estimular, criar e regular parcerias entre o sistema educacional paulista (seus órgãos internos, Diretorias de Ensino e Unidades Escolares) e instituições do setor privado e público não estatal (Organizações Sociais).

2.2. Programa Comunidade Presente (PCP)⁸

Em 1998, a SEESP criou o Programa Comunidade Presente (PCP) – sob responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) – que teria como finalidade estimular a escola a se firmar como espaço para debates de questões sociais, tais como: cidadania, participação, comunidade e boa convivência por meio das DEs, das escolas, das APMs, dos Conselhos de Escolas (CEs) e dos Grêmios Estudantis (GEs). O programa pretende promover a interação das escolas com a comunidade, de modo a mediar as diversas manifestações de violência no contexto escolar, pois entende que “a busca de melhoria da qualidade da Escola depende da ação conjunta entre Governo, ONGs, empresas, universidades, associações e Comunidade. São essas parcerias que fortalecem o trabalho da Escola” (SÃO PAULO, s/d (e), p. 25).

Segundo os documentos do PCP, o programa tem como objetivos implementar discussões e ações de caráter preventivo que proporcionem soluções para algumas das

⁸ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso: 17/03/2009.

questões mais emergentes da sociedade, tais como: participação, cidadania, comunidade e violência. Pretende, ainda, possibilitar que o espaço público seja apropriado de maneira saudável pela comunidade.

O PCP visa ajustar as demandas do projeto à Proposta Pedagógica das escolas, articuladas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), particularmente nos conjuntos referentes aos temas transversais, enfatizando as questões relacionadas ao convívio escolar, e contribuir, por meio de publicações e troca de experiências, para o fortalecimento das estratégias que são desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual, envolvendo todos os segmentos, voltados para a reversão das diversas manifestações de violência, no cotidiano escolar.

O Programa utiliza muitos materiais na capacitação de professores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais de São Paulo. Apresentamos em seguida os materiais de maior importância para nosso estudo, a saber: (i) a obra “Educação, Um Tesouro a Descobrir”, de Jacques Delors – relatório escrito para a UNESCO pela Comissão Internacional para a Educação do século XXI; (ii) o livro “A Família Contemporânea em Debate”, de Maria do Carmo Brant de Carvalho, no qual comenta-se a dificuldade de refletir e trabalhar sobre a instituição “família”; (iii), o livro “Os Direitos Humanos na Sala de Aula”, de Ulisses F. Araújo e Júlio G. Aquino, que aborda a construção de uma escola alicerçada na justiça, na liberdade, no respeito e na solidariedade – é considerada importante obra para a realização de projetos e atividades na salas de aula; (iv) o livro “10 Novas Competências para Ensinar”, de Phillippe Perrenoud, que aponta competências que remodelam a atividade docente – apontadas em Genebra em 1996. Além destes, também o livro “Gestão Educacional na perspectiva do Terceiro Setor: caminhos da parceria público-privado para o fortalecimento da escola pública”, de Fábio Ribas Jr. (SÃO PAULO, 2002).

Nos documentos do PCP, aponta-se a violência como um dos grandes problemas da vida dos cidadãos e reconhece-se que a pobreza e a exclusão social são fatores que facilitam e propagam sua manifestação. Assim, os idealizadores do PCP sugerem como soluções: (i) a responsabilidade do governo no resgate social dos menos favorecidos e nas políticas públicas de educação, saúde, e promoção social; (ii) a responsabilidade da sociedade em participar e implementar programas preventivos que envolvam desde as famílias até os governantes; (iii) o restabelecimento das relações de confiança e convivência recíproca de crianças, adolescentes, famílias e comunidade em geral.

Os idealizadores do PCP pretendem atingir seus objetivos por meio da identificação de ações violentas nas escolas e em seus arredores, levantamento da posição da escola frente a esses problemas, proposição de novas medidas e estratégias que promovam a socialização e a convivência – por meio de atividades culturais, esportivas e de lazer – e implantação de ações que a comunidade e a escola julguem necessárias.

Por essa razão, o PCP tem como objetivo fortalecer – por meio das Diretorias de Ensino, escolas, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos Escolares e dos Grêmios Estudantis – a interação da escola com a comunidade, a fim de tratar de diferentes formas a violência e ressaltar a importância da comunidade como prática no processo de construção da cidadania. O Programa, desse modo, visa capacitar assistentes técnico-pedagógicos, diretores, vice-diretores, professores-coordenadores, professores, funcionários, pais ou responsáveis e alunos, a fim de sensibilizá-los e capacitá-los para enfrentarem o problema da violência na comunidade intra e extraescolar. Por sua vez, as escolas devem fazer diagnósticos de suas situações particulares (UE e comunidade), levantando os níveis e tipos de participação comunitária existentes e os problemas relacionados à violência, e propor ações e projetos que visem resolver esses problemas. Estas ações são avaliadas e, se aprovadas pela SEESP, têm acompanhamento permanente.

A ideia central do PCP é a interação/integração da escola com a comunidade, visando desenvolver uma cultura de paz não só na escola, mas também na comunidade do seu entorno (SÃO PAULO, 2006(b)).

A ausência de uma prática participativa, assim como a desorganização e a desintegração de ações das instituições sociais facilitam o domínio dos chamados agentes de violência, que aprofundam a ruptura dos laços sociais no seio da família e da comunidade. (...) As possibilidades de *exercício pleno da cidadania* são fundamentais à construção de uma *nova ordem social*, com base no respeito aos direitos civis e sociais. (SÃO PAULO, s/d(c), p. 03; grifos do autor).

Assim, os documentos do PCP, baseando-se na obra “10 novas competências para Ensinar”, de Philippe Perrenoud, ressaltam que uma “educação coerente com a cidadania” (SÃO PAULO, 2002, p. 34) deve, entre outros, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e a sentimento de justiça. Para tanto, dentre vários apontamentos – considerados “estratégias de inclusão, negociação e/ou mediação” –,

ressalta-se os seguintes: (i) negociar com a comunidade e parceiros locais regras de ações que possam mobilizar a sociedade a assumir a responsabilidade social com a educação; (ii) considerar as possibilidades e iniciativas de abertura de escolas em finais de semana, canalizando e apoiando a participação de voluntários, ONGs, empresas, etc. (SÃO PAULO, 2002).

É possível notar no PCP uma contradição entre suas proposições declaradas sobre as causas sociais da violência e suas ações para diminuí-la, pois ao mesmo tempo em que entende que o governo deve responsabilizar-se pela pobreza, desigualdade social e pelas políticas sociais, o programa tem como foco principal o chamamento da comunidade à participação local nas escolas por meio de voluntarismo em ações dentro de ONGs, além de buscar parcerias intersetoriais para buscar financiamento, capacitação e elaboração de políticas públicas, todos exteriores ao governo, com vistas a promover a paz social, entendida como controle social, já que as causas da pobreza e da desigualdade não são debatidas pelo programa.

Para os agentes do PCP, o conjunto da escola pública que forma a “comunidade escolar” constitui-se do diretor, dos professores, dos funcionários, dos alunos e das pessoas da comunidade. Para a participação da comunidade na escola, o PCP aponta as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis. Não obstante, o Programa apresenta como meio, entre outros, para atingir seus objetivos, a dinamização dos espaços escolares como locais de aprendizagem, de respeito, de justiça, de solidariedade e de diálogo, pois a escola é considerada

um local privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, e constitui, portanto, em espaço vital para a construção de conhecimentos que possibilitam a discussão de valores morais e éticos nas relações sociais. (SÃO PAULO, 2002, p. 33).

Como critérios de avaliação e acompanhamento do PCP, estão relacionados, entre outros, o compromisso com um “conceito emancipador de cidadania” e o “enriquecimento do trabalho educativo na escola”. O primeiro deve revelar o compromisso do PCP com a promoção da cidadania democrática, com o fortalecimento da comunidade e/ou estreitamento das relações entre a escola e a comunidade. O segundo diz respeito ao valor que o PCP agrega à formação de professores e alunos para a prática pedagógica – especificamente, ampliação das percepções sobre a realidade social e sobre ações sociais para a cidadania e compreensão de questões que envolvem

direitos humanos, ética, justiça social, tolerância, paz, diversidade sociocultural e preconceitos (SÃO PAULO, 2001, p. 38).

O PCP, segundo a documentação estudada, corrobora com a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) na ideia de que:

A escola deve ser entendida como pólo de mobilização da comunidade e de estabelecimento de parcerias para enfrentar suas demandas, da comunidade e da região. (...) A escola deve ser um *locus* excelente de educação para a participação e esta, a expressão maior da cidadania ativa. (SÃO PAULO, 2001, p. 06-07).

Ressalta-se também nas informações sobre o PCP como tópico a ser discutido na capacitação dos representantes das equipes escolares e das comunidades a “participação/cidadania”, que se subdivide em vários itens, sendo os mais importantes para o nosso estudo os seguintes: (i) “a participação social como exercício pleno da cidadania”; (ii) “as diferentes formas de participação e inclusão social”; (iii) “a cidadania: direitos e deveres”; (iv) “participação X marginalização”; (v) “a necessidade de articulação social e construção de parcerias (ONGs, empresas privadas, universidades, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal de Entorpecentes, Conselhos de Direito, Conselhos Municipais de educação e outros)” (SÃO PAULO, s/d(b), p. 11-12).

O PCP integra-se a vários outros programas da SEESP e a parceiros governamentais e não-governamentais, como: Ministério da Justiça, Ministério da Educação, Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania, Instituto Sou da Paz, Programa Parceiros do Futuro, Programa Prevenção Também se Ensina e Programa de Formação Continuada – Circuito Gestão (SÃO PAULO, 2002). Posteriormente, o Programa fez parceria com a Associação Palas Athena e com a UNESCO. Vale ressaltar que o PCP considera como projeto articulado ao seu o Projeto Amigos da Escola.

Pudemos verificar, então, que o Programa Comunidade Presente visa diminuir os índices de violência que caracterizam o entorno das comunidades escolares por meio de debates sobre temas que podem conscientizar os alunos e membros das comunidades sobre comportamentos, valores e atitudes que constituiriam um cidadão consciente e participativo, além de promover parcerias intersetoriais para que a iniciativa privada e as organizações sociais participantes (consideradas representantes dos cidadãos) possam fazer sua parte na constituição da qualidade da educação e de uma cultura de paz.

2.3. Programa Escola da Família - Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo (PEF)⁹

Sob responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) – órgão interno da SEESP –, o Programa Escola da Família (PEF) tem a abrangência de quase 13 mil jovens universitários, de todo o Estado de São Paulo que dedicam seus finais de semana ao PEF e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do país, realizado em convênio com duzentas e trinta e quatro Instituições particulares de Ensino Superior. Esses convênios garantem aos universitários 100% de gratuidade nos seus cursos, sendo 50% da mensalidade paga pelo Estado (limitada a um teto de R\$ 267,00/mês, renovável semestralmente) e o restante financiado pela própria faculdade. De acordo com os documentos do PEF, os universitários contemplados com a bolsa regressam à origem – a escola pública – e contribuem com seu empenho e dedicação para o crescimento da comunidade local e tornam-se educadores universitários. Tal observação acaba por apontar a escola como propiciadora de um sentimento de comunhão próprio de indivíduos inseridos numa comunidade e/ou em uma família.

O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de 2.335 escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centros de convivência, com atividades voltadas às áreas de esporte, cultura, saúde e trabalho. O PEF tem como públicos-alvo o cidadão, a criança, a comunidade local, o adolescente e o estudante e busca com suas ações desenvolver uma cultura de paz, por meio da realização de atividades sócio-educativas aos finais de semana nos espaços das escolas públicas do Estado de São Paulo, a fim de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Segundo os documentos do programa, quando formados, esses jovens universitários participantes do PEF já terão no currículo uma experiência profissional, enriquecida por valores como a responsabilidade social e a participação comunitária. Nesta observação, nota-se claramente a noção de educação como ação que forma as novas gerações segundo valores morais (dentre outros valores) que levariam à socialização e à cooperação social.

⁹ Informações disponíveis em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>. Acesso: 17/08/2010.

O PEF teve início em 2003 durante a gestão do ex-secretário de Estado da Educação Gabriel Chalita, e faz parte de um projeto maior, lançado em 2000 pela UNESCO em parceria com a Fundação Vale¹⁰, intitulado “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, que tem por objetivo a abertura das escolas públicas aos finais de semana com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura, etc. Por sua vez, o Programa Superação Jovem (PSJ), do Instituto Ayrton Senna (IAS), integra-se ao PEF como idealizador das atividades propostas nas Unidades Escolares (UEs) abertas.

Em publicação da revista *Idéias*, de 2004, da FDE, sobre o Programa Escola da Família (PEF), Gabriel Chalita expõe na apresentação da publicação o seu entusiasmo e o que ele chama de “nova história da educação paulista”, que ofereceria oportunidades de aprendizado e convivência harmoniosa entre alunos da Rede Estadual de Ensino, seus familiares, amigos e as comunidades a que pertencem por meio do PEF.

Na mesma publicação, Jorge Werthein (representante da UNESCO no Brasil à época) ressalta a ênfase que a organização dá à educação como “um direito universal, um bem inalienável e uma condição fundamental para o alcance de um desenvolvimento sustentável e socialmente justo” e valoriza o PEF como uma política de aproximação das comunidades às escolas, estas consideradas espaços de interação social e de redução da violência intra e extraescolar: “Educação de qualidade somada à cultura de paz: é nisso que a UNESCO acredita” (SÃO PAULO, 2004(b)).

As atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos nas unidades escolares (UEs), obedecendo a uma grade básica de atividades que incluem:

- a) **Esportes:** Jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; ginástica e artes marciais. Exemplos: xadrez, futebol de salão, pingue-pongue, skate, judô, boxe, taco, entre outros.

- b) **Cultura:** Música; teatro; artes plásticas; dança clássica e danças populares/folclóricas; gincanas; feiras; leitura; exibição de vídeos/filmes. Exemplo: capoeira, hip-hop, canto coral, gibiteca, mostras de poesia, rádio comunitária, jornal impresso ou eletrônico, etc.

¹⁰ A Fundação Vale foi criada pelo governo brasileiro em 1942 com o nome de Companhia Vale do Rio Doce e em 1997 tornou-se uma companhia privada. Atualmente, é uma empresa que atua em cinco continentes, mas possui sua sede no Brasil. A Vale é líder mundial na produção de minério de ferro, e segunda maior produtora de níquel (www.vale.com/pt-br/Paginas/default.aspx).

- c) **Saúde:** Formação de multiplicadores para ações preventivas diversas; palestras e encontros sobre temas variados. Exemplos: planejamento familiar, prevenção ao uso indevido de drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis, primeiros socorros, cuidados na gravidez e puericultura, responsabilidade na criação de animais domésticos, etc.

- d) **Trabalho:** Informática; idiomas; curso pré-vestibular; cursos básicos de qualificação profissional. Exemplos: noções básicas de Windows, Internet, marcenaria, confeitaria, culinária, cerâmica, pintura, aulas de inglês/espanhol, etc.

Segundo a documentação estudada, o PEF pretende-se constituir como um espaço para o exercício da cidadania e uma possibilidade para a ampliação de horizontes culturais das comunidades; por meio disso o programa justifica ter o voluntariado como um de seus pilares, o qual representaria o verdadeiro exercício da cidadania. Além disso, segundo os dados coletados, ao atuar no campo da cidadania, o voluntariado aprofundaria o compromisso das pessoas com a coletividade (cooperação social em favor do bem-comum), fortaleceria as políticas públicas e contribuiria para ampliar as perspectivas de vida das comunidades, disseminando uma cultura de paz. Dentre as atividades apresentadas nos documentos oficiais estão, por exemplo, a realização de cursos e oficinas, a colaboração em atividades administrativas, etc., por pessoas de diferentes idades, da comunidade ou de empresas. Nota-se neste argumento do PEF a ideia de que o voluntariado garantiria a participação das comunidades (sendo ambos considerados semelhantes), as tornaria mais críticas (dar-lhes-ia “perspectivas”) e corresponsáveis pelos problemas que enfrentam, representaria o exercício pleno da cidadania, entendida como solidariedade social, e fortaleceria as políticas públicas, pois parte (apenas parte – a execução das políticas) do processo é designada à população.

A multiplicidade das atividades oferecidas pelos voluntários é muito grande. De acordo com a necessidade da comunidade, elas são rapidamente adaptadas, pois, para os idealizadores do PEF, educadores e voluntários, juntos, teriam autonomia para a realização das ações.

Estas atividades, abertas ao público, contam com equipes permanentes em cada unidade escolar que administram o seu espaço, bem como o desenvolvimento destas. Estas equipes são formadas por um diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico da

escola em questão (o gestor), um professor educador (o educador profissional), estudantes de graduação de universidades privadas do Estado de São Paulo vinculadas ao PEF (os educadores universitários) e, em diversas UEs, conta-se com a permanência de professores de Educação Física ou de artes plásticas que administram oficinas dentro das suas áreas de conhecimento (equipe de fortalecimento). Profissionais ligados à área da educação e que teriam conhecimento das suas comunidades também comporiam as equipes de cada escola (monitores educacionais). Por fim, para o PEF, pessoas que teriam interesse em ensinar e/ou desenvolver projetos sociais seriam parte das equipes educacionais como voluntários (educadores voluntários).

Afirma-se nos dados do programa que a abertura das escolas aos finais de semana garante um espaço público que estimula a participação cidadã no desenvolvimento de atividades sociais, possibilita que a própria comunidade possa gerir-se (corresponsabilidade) e fomenta sua presença na construção e condução do PEF, aliando forças entre a sociedade civil e o Poder Público. O voluntariado no PEF está regulamentado pela Lei Nº 9.608/98 e a formalização de sua atuação com a assinatura de um termo de adesão. Não obstante, as prefeituras municipais devem ter cadastro junto à FDE para poderem desenvolver o PEF em suas escolas estaduais.

De acordo com os documentos analisados sobre o PEF, o programa conta, atualmente, com quatro mil e seiscientos profissionais da educação, dezoito mil quinhentos e quarenta e oito estudantes universitários e vinte mil oitocentos e oitenta e cinco voluntários. Estas pessoas, dados os objetivos declarados pelo programa, estariam atuando para criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de sete milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo.

Os quatro pilares da educação do relatório de Jacques Delors (aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a fazer) integram-se às bases teóricas do PEF, que se tornou o maior projeto da UNESCO nesta categoria de integração entre escola e comunidade. A criação do PEF, segundo os dados analisados, deu-se dada a demanda pela diminuição da violência, ampliação da participação popular (comunidade), melhora do convívio escolar, criação de espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer, sendo considerado o PEF uma “possibilidade de aproximar o cidadão da escola, junto com seus filhos e netos, todos fazendo parte do mesmo núcleo, no qual se trocam experiências e se constroem saberes” (BARBOSA, 2004, p. 28).

O PEF estabelece parcerias: institucionais (promovidas pela Coordenação Geral), regionais (estabelecidas pelas Diretorias de Ensino) e locais (formadas pelas unidades escolares). Estas parcerias oferecem recursos humanos, como o voluntariado corporativo, e ações pedagógicas e recursos materiais que possibilitariam um maior envolvimento da sociedade com a educação. A SEESP regulamenta o estabelecimento de parcerias pela Resolução SE 24/05 e a formalização é feita por meio da assinatura de um protocolo de intenções.

Segundo Barbosa (2004, p. 29), o Programa Escola da Família contava, à época de sua criação, com parceiros como a UNESCO, o Instituto Faça Parte, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e com trezentas e onze instituições privadas de Ensino Superior. Entretanto, a parceria junto a UNESCO teve fim em 2006, o que enfraqueceu o PEF, reduzindo o número de UEs participantes e de bolsas concedidas.

Diante do exposto neste item, tem-se que o Projeto de Cooperação Técnica, firmado em 2003 entre a SEESP e a UNESCO, intitulado *Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo* enseja a participação da comunidade intra e extraescolar, contando com o apoio e o estabelecimento de parcerias com os diversos segmentos da sociedade civil, caracterizando-se como resultado da conjugação de esforços de todos os atores sociais na construção de valores comuns que enriqueceriam o conjunto das ações, pois o desenvolvimento da cultura de paz só poderia ocorrer com a participação de toda a sociedade civil.

2.4. Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania (PJE)¹¹

O Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania (PJE) é voltado para resolução de situações de conflito que ocorram dentro do ambiente escolar e busca promover a reunião de todas as partes afetadas ou conflituosas com a finalidade de que lidem com os resultados e implicações desta situação no futuro.

Em agosto de 2006, ano de início do PJE, a Secretaria de Educação paulista investiu na ampliação da proposta, por meio da FDE e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para que, junto ao Poder Judiciário,

¹¹ Informações disponíveis em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=justeduc>. Acesso: 17/08/2010.

ocorresse a implantação de Práticas Restaurativas em vinte UEs de Ensino Médio nas regiões de Heliópolis e Guarulhos.

Para os idealizadores do PJE, o sucesso das ações do programa, aliado à necessidade de se pensar em práticas que contribuam para que as escolas e comunidades, que vivenciam situações de violência, transformem-se em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos, fez com que suas ações fossem ampliadas.

De acordo com a documentação do PJE, sua ampliação e seu fortalecimento nas escolas e regiões nas quais já vem se desenvolvendo foram de suma importância para a melhoria das relações interpessoais nas escolas. As partes atuantes do programa esperam que, aos poucos, possam irradiar essas melhorias de relacionamento para outros setores da vida dos estudantes que conviveram com essa forma de resolução de conflitos em sua trajetória escolar.

No Brasil, processos voltados para a Justiça Restaurativa começaram a ser implementados em 2003, tendo sido introduzida formalmente em 2004 pelo Ministério da Justiça, por meio de sua Secretaria da Reforma do Judiciário, com o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”. Este projeto, desenvolvido em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apoiou três projetos-piloto de Justiça Restaurativa, sendo um deles o Programa Justiça e Educação no Estado de São Paulo, na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul, em parceria com a SEESP, intitulado “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania”, sob a coordenação do juiz Eduardo de Mello. Em 2006, o Programa ampliou-se para vinte escolas de Ensino Médio, englobando duas Diretorias de Ensino (DEs).

O PJE admite como eixos da Justiça Restaurativa: a reparação de danos (aceitação de responsabilização, troca de experiências e construção de relações); o envolvimento dos afetados e membros da comunidade (participação do culpado, da vítima e da comunidade na construção da justiça, o que promoveria a redução do medo e o aumento de bem-estar); a transformação do papel governamental e da comunidade e mudança sistêmica (fortalecimento das redes de comunicação, quebra da burocracia, criação de Círculos Restaurativos e pretensão de estimular as organizações voltadas aos direitos de crianças e adolescentes, a fim de desenvolver responsabilização para com os problemas comunitários).

O PJE tem por objetivo preparar em cada uma das escolas de Ensino Médio lideranças educacionais e capacitar supervisores e assistentes pedagógicos em cada uma

das DEs participantes do PJE para que possam apoiar a implementação de Círculos Restaurativos – que são, segundo a documentação do programa, espaços abertos ao diálogo e à adoção de soluções negociadas para o entendimento entre os envolvidos em conflitos ocorridos na comunidade escolar – nas UEs. A intenção seria garantir espaço e tempo para o seu funcionamento, bem como as condições organizacionais necessárias para que essa inovação possa incorporar-se ao projeto político pedagógico da escola e fortalecê-lo.

O programa pretende implementar nas escolas um grupo de facilitadores das práticas restaurativas para a condução dos Círculos Restaurativos no espaço escolar e estimular a reflexão de juízes, promotores, conselheiros de Direito e Tutelares, técnicos das Varas da Infância e Juventude sobre seu papel, visando ampliar uma postura inclusiva e participativa na resolução de conflitos envolvendo adolescentes em conflito com a lei, encaminhando-os aos Círculos Restaurativos com envolvimento comunitário e acolhendo os planos de ação construídos.

Notamos nas intenções do PJE uma nítida descentralização do Poder Judiciário para dentro das escolas; nelas, o programa pretende fazer “justiça” por meio de agentes educacionais capacitados pelo próprio Judiciário para resolverem conflitos que porventura necessitassem do julgamento deste Poder. Não obstante, os envolvidos nos conflitos e os capacitados para resolvê-lo teriam a oportunidade de “fazer justiça” (vê-la sendo feita).

Além disso, o Programa Justiça e Educação visa oferecer instrumentos a diferentes organizações e segmentos das comunidades, para que possam cooperar na criação de ambientes seguros para alunos, educadores e famílias, por meio de encontros com representantes do Poder Judiciário, da rede de atendimento à criança e ao adolescente e da comunidade em geral. Dá-se importância também ao registro da implementação das experiências do PJE, que é parte de sua implementação, a fim de produzir materiais para a capacitação de novos participantes.

Pode-se observar como a capacitação dos agentes que atuarão nos Círculos Restaurativos é de suma importância para que, a partir de um determinado momento, tenham condições de autogestão, o que corresponderia ao objetivo do PJE, bem como dos demais programas objeto deste estudo, de proporcionar a autogestão e a corresponsabilidade da comunidade e, conseqüentemente, o livramento das responsabilidades sociais das autoridades responsáveis (Estado, Poderes, etc.).

De acordo com os documentos do programa, o PJE busca a transformação de escolas e comunidades que vivenciam situações de conflito e violência em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos, tornando-as espaços democráticos de construção de uma cultura de paz. No âmbito do Judiciário, o PJE visa contribuir para o aperfeiçoamento do Sistema de Justiça da Infância e Juventude. Além disso, propõe-se o deslocamento do espaço de resolução dos conflitos do Poder Judiciário para o ambiente escolar, o que, segundo o PJE, provoca maior proximidade entre a justiça e a vida do adolescente. Além disso, a SEESP visa também articular o PJE com o Programa Comunidade Presente (PCP).

Segundo a documentação relativa ao PJE, a justificativa para a implantação do Programa é o grande número de escolas paulistas, em especial na capital e nos arredores, nas quais se constata a existência de inúmeras situações de violência. A pressão da população que exigia do Governo, e em especial da SEESP, intervenções radicais como, por exemplo, a colocação de grades nos corredores e janelas, a instalação de câmeras de vigilância, o aumento da metragem dos muros, etc. teria incentivado a adoção de outras medidas mais efetivas para a resolução da questão.

A SEESP, por sua vez, por meio da Diretoria de Projetos Especiais da FDE, afirma procurar implementar alternativas como o Programa Justiça e Educação, o qual, segundo a Secretaria, apóia as escolas na transformação de um ambiente de tensão para um espaço onde seja possível exercer a democracia e construir uma cultura de não-violência e contribui para a redução da violência nas escolas por meio de ações educativas integradas entre essas áreas envolvendo educadores e a comunidade na adoção dos Círculos Restaurativos, ou seja, instâncias de discussão de conflitos voltadas à prática da Justiça Restaurativa.

Os idealizadores do PJE entendem por Justiça Restaurativa:

um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva. (...) Os valores que regem a Justiça Restaurativa são: empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento, na responsabilização pelos danos causados, mas também na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito. Esses valores têm demonstrado a possibilidade de se alcançar o restabelecimento do senso de justiça, dignidade e segurança – daí seu nome ‘restaurativa’ – em termos diferentes daqueles que levaram à situação de conflito. (EDNIR, 2007, p. 13).

Além disso, segundo a apresentação do programa, na Justiça Restaurativa, promove-se o encontro entre aquele que praticou o ato que gerou dano e aquele que foi prejudicado por esse ato, a fim de se identificar o porquê do ato cometido, restaurar danos materiais e emocionais causados e defrontar o acusado com as consequências de seu ato, colocando a vítima em posição central na resolução de conflitos; o encontro é baseado na ética do diálogo e visa à responsabilização, e não à punição.

Se manter a disciplina, dizem as pesquisas, é um dos maiores problemas dos professores, a introdução de um modelo como este, de justiça restaurativa, implicaria em fazer com ela deixe de ser imposta (heterodisciplina), procurando, pelo contrário, investir no desenvolvimento de autodisciplina (*self mastery*). Se o sistema disciplinar da escola espelha a justiça tradicional, punitiva e estigmatizadora, o projeto pretende contribuir para reeducar as escolas e os educadores para um modelo dialógico, mais inclusivo e mais democrático, prevenindo que da indisciplina se chegue ao cometimento de atos infracionais. (MELO, 2006, p. 657).

Verifica-se, a partir disso, que a busca explícita pela formação do indivíduo autodisciplinado, pelo autocontrole desenvolvido, acaba por constituir-se num processo civilizador segundo o qual as ações dos indivíduos devem orientar-se pela contenção das emoções e da violência, pela regulação das sensações e pela uniformidade das reações, numa autossupervisão constante que visa à automatização, como expõe Norbert Elias (1994) em sua obra *Processo Civilizador*.

Na verdade, foi todo o molde social, o código de conduta, que mudaram e, de acordo com as mudanças, não apenas esta ou aquela forma específica de conduta, mas todo o padrão, toda a estrutura da maneira como indivíduos pautam sua vida. (...) Uma compulsão ou pressão altamente previsíveis, exercidas de grande variedade de maneiras, são constantemente aplicadas sobre o indivíduo. Em grau considerável, elas operam tendo por meio as reflexões dele próprio. Essa compulsão, em geral, está presente apenas potencialmente na sociedade, como uma agência de controle. A compulsão real é a que o indivíduo exerce sobre si mesmo, seja como resultado do conhecimento das possíveis consequências de seus atos no jogo de atividades entrelaçadas, seja como resultado de gestos correspondentes de adultos que contribuíram para lhe modelar o comportamento em criança. (ELIAS, 1994, p. 200-201)

Os Círculos Restaurativos, por sua vez, são apresentados pelo PJE como espaços de diálogo que visam à resolução não-punitiva dos conflitos, tendo como foco as causas que provocaram os conflitos e o envolvimento da comunidade em corresponsabilização, e não os envolvidos específicos dos conflitos. Os Círculos Restaurativos possuem três fases: o Pré-Círculo (onde se pontua o foco do conflito a ser trabalhado, se estabelece

quem participará do encontro e sua organização); o Círculo Restaurativo (o qual é realizado por meio de técnicas organizadas de comunicação, mediação e resolução de conflito de modo não violento); e o Pós-Círculo (onde se verifica se o acordo elaborado no Círculo Restaurativo foi cumprido ou não e, caso não tenha sido solucionado, buscasse identificar quais as causas deste descumprimento).

Segundo Ednir (2007), coordenadora pedagógica do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) – ONG parceira do Programa Justiça e Educação –, o PJE percebe que apesar de serem necessárias as medidas para conter atos violentos na sociedade, essas não são suficientes, pois a violência é fruto da exclusão social. Contudo, a autora prioriza a prevenção da violência como forma de combate a esse fenômeno social, além do fortalecimento das relações entre pessoas e grupos e a escola, com atendimento de suas necessidades básicas de respeito e pertencimento, de reconhecimento de seus direitos de cidadania. Não obstante, a autora apregoa a política de projetos sociais como solução: “A elaboração coletiva de projetos sociais e educativos é uma forma de enfrentar a histórica contradição entre exclusão e inclusão inerente à dinâmica das cidades brasileiras e reproduzida em suas escolas” (EDNIR, 2007, p. 07). Observa-se que a autora defende a ação social por meio de projetos sociais localizados especificados de acordo às contingências de cada local e, ao mesmo tempo, propõe a elaboração coletiva dos projetos, os quais nunca serão coletivos se relacionados a problemas locais. A noção de coletividade, neste caso, é utilizada de forma controversa.

A autora ressalta a importância das atuais ações do Poder Judiciário em resoluções de conflitos pela Justiça Comunitária e pela Justiça Restaurativa, em detrimento da “cultura do litígio” e afirma que por meio dessas novas dinâmicas vai-se além da resolução de conflitos, pois se muda o foco de reafirmar normas (aplicadas como um fim em si mesmo) para a reafirmação de valores, como dignidade, integridade, igualdade, isonomia, respeito, pertencimento, reciprocidade, solidariedade, harmonia; a justiça, assim, para a autora, assume sentido ético.

(...) pode-se sugerir que, na medida em que se desenvolvam métodos de participação colaborativa como os propostos pela Justiça Restaurativa, a atividade de *fazer justiça*, dentro e fora das instituições, pode tornar a *função justiça* (e, conseqüentemente, o acesso à justiça) cada vez mais capilarizada, aberta e democrática. (EDNIR, 2007, p. 12; grifos da autora).

Neste caso, percebemos mais uma vez o apoio à cultura de uma “civilização” dos indivíduos, os quais atuarão agora baseados em valores éticos e morais que antes eram desconsiderados pelo atores nos conflitos – trata-se do autocontrole dos cidadãos civilizados.

O PJE visa capacitar como participantes dos Círculos Restaurativos diretores ou vice-diretores, coordenadores pedagógicos, representantes de professores, de alunos e de familiares dos alunos, supervisores de ensino ou assistentes técnico-pedagógicos, além dos considerados “facilitadores da Justiça”, ligados à Vara da Infância e da Juventude de São Paulo, como conselheiros tutelares, assistentes sociais, profissionais de direito e membros de ONGs – pode-se citar como ONGs que corroboram as ideias do PJE e participam de suas ações como parceiras as seguintes: Centro Internacional de Comunicação Não-Violenta (CNVBrasil), Instituto FAMILIAE, Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP). A referida capacitação dá-se em parceria com agentes da Justiça, como juízes e conselheiros de Direitos e Tutelares e Diretorias de Ensino.

Cada parceiro cuidou de uma parte do processo: a Secretaria da Educação, via seu órgão executor, a FDE, contratou uma ONG, com comprovada experiência e acúmulo de conhecimento nas áreas de educação e direitos da criança e do adolescente – CECIP, para gerenciar os recursos e operacionalizar o Projeto, com especialistas indicados pelo Judiciário. (EDNIR, 2007, p. 113).

Duas assistentes sociais da Vara da Infância e da Juventude de Guarulhos assim descrevem (em publicação da Prefeitura Municipal de Guarulhos, interior de São Paulo) sua realidade, sua visão da violência e possíveis soluções:

Em nossa prática profissional vemos estarecidas, em muitos casos, que a opressão social e a miséria material levam ao esmorecimento das relações conjugais e filiais, sendo a família relegada a um nucleamento acéfalo e sem vida. Acreditamos no potencial transformador que têm nossas crianças e jovens de gerar um tempo de convivência solidária, e pensamos que os órgãos públicos e as organizações não-governamentais têm o papel decisivo de deflagrar uma rede de trabalhos articulados (...). (EDNIR, 2007, p. 22).

Além disso, segundo os dados do PJE, para a comunidade, participação depende da ação sincera e voluntária de assumir corresponsabilidade pelo contexto em que o ato surgiu, e para ativamente promover mudanças no futuro.

Na estrutura restaurativa, a comunidade é responsável por restabelecer as forças das vítimas, facilitar resoluções responsáveis para comportamentos danosos, dar

suporte a ofensores, para que possam reparar os danos causados, estabelecer normas apropriadas para o comportamento de todos os membros e dar-se conta das causas subjacentes dos comportamentos danosos, encontrando alternativas e soluções para elas. Por isso, essa dimensão comunitária deve assomar em relevância, e a escola é o espaço primeiro em que comunidades se rearticulam (...). (MELO, 2006, p. 650).

Vemos que a descentralização promovida pelo PJE visa à autogestão da comunidade diante de seus problemas sociais, destituindo a responsabilidade dos órgãos públicos responsáveis.

Como resultados, os executores do PJE afirmam ter percebido que muitos jovens participantes dos círculos restaurativos atuaram como protagonistas em suas escolas. O potencial transformador desta proposta pôde ser percebido pelas avaliações dos participantes do PJE, comprovando que, em grande parte das situações de conflito que vivenciaram, foi possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos e restaurar as relações.

Portanto, segundo os dados analisados, o Programa Justiça e Educação visa à resolução de situações de conflito dentro do espaço escolar por meio de capacitação de diretores, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos, etc., com o objetivo declarado de trazer a justiça para mais perto do cidadão, o qual, quando infrator, perceberá as consequências de seus atos e buscará assumir, junto à comunidade intra e extraescolar, a responsabilidade diante de sua comunidade.

2.5. Programa Superação Jovem (PSJ)¹²

O Programa Superação Jovem (PSJ), um programa de Educação para o Desenvolvimento Humano (EDH) de jovens, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), tem como finalidade criar novas oportunidades educativas e desenvolver ações para o desenvolvimento da autonomia, solidariedade e competência dos participantes, oferecendo atividades contínuas de formação aos professores que aderirem ao programa e dando voz à juventude e espaço para ser protagonista de seu tempo, assumindo o jovem como solução, e não como problema da sociedade. O PSJ é de responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão interno da SEESP.

¹² Informações disponíveis em: www.superacaojovem.org.br. Acesso: 17/08/2010.

De acordo com dados do endereço eletrônico oficial do Programa Superação Jovem,

a onda jovem é um fenômeno que tomou conta do país e é nas mãos dessa juventude cheia de energia e tempo pela frente, aberta e otimista, que vai estar, nos próximos anos, o leme de uma nave gigante chamada Brasil. Mas, para isso, os jovens precisam acreditar em si mesmos e precisam também que lhes deem crédito. (www.superacaojovem.org.br).

De acordo com o planejamento do PSJ, os adultos – educadores e gestores – são preparados para lidar com a juventude de uma nova maneira: olhando o jovem pelo seu potencial, criando oportunidades educativas para que esse jovem desenvolva seus potenciais e aprenda a fazer escolhas, e assumindo uma nova pedagogia de trabalho em que o protagonismo juvenil, a educação para valores e a trabalhabilidade são tomados como caminhos educativos para transformar potencial em competências.

Segundo os dados do programa, ao assumirem a causa da juventude no PSJ, os jovens são convocados para resolver problemas que afetam suas vidas, a escola ou a comunidade em que estão inseridos, o que caracterizaria a participação almejada pelo programa e o sentido de corresponsabilidade a ser inculcado nos jovens.

O PSJ tem por objetivo levar às escolas, às ONGs e aos centros esportivos e culturais uma nova maneira de educar, em que adultos e adolescentes criam juntos oportunidades de os jovens desenvolverem autonomia, solidariedade e competências para a vida.

O Programa é um trabalho fruto da aliança entre o Instituto Ayrton Senna e o Instituto VIVO¹³ (em todo Brasil) e LIDE/EDH – Grupo de Líderes Empresariais / Empresários pelo Desenvolvimento Humano¹⁴ (no Estado de São Paulo).

¹³ Desde sua criação, em julho de 2004, o Instituto Vivo investe em projetos de educação e geração de oportunidades de trabalho e renda para jovens em todo o país. Hoje, alinhado a missão da Vivo (empresa privada de telefonia) – criar condições para que o maior número de pessoas possa se conectar, a qualquer momento e em qualquer lugar, possibilitando viver de forma mais humana, segura, inteligente e divertida –, o Instituto Vivo conecta pessoas e desenvolve redes por meio de quatro programas: Rede Vivo Educação, Rede Vivo de Inclusão Social; Rede Vivo de Voluntariado e Rede Vivo de Gestão Social. Todas as ações do Instituto VIVO estão alinhadas aos “objetivos do milênio”, criados em 2000, pela Organização das Nações Unidas (ONU) (www.vivo.com.br/institutovivo/home.php).

¹⁴ O grupo EDH – Empresários pelo Desenvolvimento Humano foi criado em setembro de 2002 após a palestra ministrada por Viviane Senna sobre "Responsabilidade Social Corporativa", durante o *Meeting* Empresarial promovido por João Dória Jr., em Santiago do Chile. Na ocasião, Viviane falou da grande distância existente entre os índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, motivando, não só a criação de um movimento inédito na iniciativa privada, o EDH, como também uma aliança com o Instituto Ayrton Senna para buscar uma solução efetiva que ajude a diminuir essas distâncias que existem no Brasil. Em 2004, o EDH passa a ser o braço social do LIDE, associação destinada a fortalecer o pensamento, o relacionamento e os princípios éticos de governança corporativa no

O Instituto VIVO é representado pela área de Responsabilidade Social da VIVO. Foi criado para cuidar dos investimentos da empresa nas áreas de educação e meio ambiente e é parceiro de grandes instituições, tanto do Terceiro Setor quanto da iniciativa pública. O Instituto VIVO também apóia iniciativas declaradas em prol do bem-estar social e desenvolve o Programa VIVO Voluntário, que integra colaboradores da empresa em torno de ações de Responsabilidade Social.

Por sua vez, o LIDE/EDH apresenta como um de seus objetivos trabalhar e lutar para que o mundo empresarial brasileiro ascenda a um patamar inédito de participação proativa, construtiva e solidária de contribuição para o enfrentamento do desafio social brasileiro. O grupo afirma nos documentos do PSJ que foi buscar inspiração na experiência de trabalho bem-sucedida do Instituto Ayrton Senna, a quem se aliou para atacar o problema social atuando na área da educação. Com isso, atua desde 2003 no estado de Pernambuco com os programas “Se Liga” e “Acelera” e ampliou sua área de atuação abarcando mais um programa em aliança com o IAS: o Programa Superação Jovem.

A missão do IAS seria criar oportunidades para que crianças e jovens possam desenvolver plenamente seus potenciais. Além do atendimento direto a crianças e jovens, desde 1994, o Instituto busca validar e transferir tecnologias sociais em conjunto com escolas, ONGs e universidades e mobilizar os diversos setores da sociedade para atuarem em defesa da causa infanto-juvenil.

O PSJ teve início em 2006 e pretende atender a necessidade de se oferecer aos alunos das escolas de Tempo Integral (Projeto Escola de Tempo Integral) e às escolas abertas aos finais de semana pelo Programa Escola da Família (PEF) atividades que objetivam o desenvolvimento de competências relacionadas ao empreendedorismo social com estratégia pedagógica própria e por meio da qual os jovens alunos são convidados a pensar soluções para situações que querem melhorar e, também, concretizar suas ideias.

Assim, no Estado de São Paulo, o PSJ é oferecido pela SEESP tanto nas escolas abertas aos finais de semana (PEF) quanto nas escolas de tempo integral (Projeto Escola de Tempo Integral). Seus recursos provêm da aliança estratégica com o LIDE/EDH e Instituto VIVO e o Instituto Ayrton Senna (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007).

Brasil. Hoje o LIDE conta com 240 empresas que representam liderança no seu segmento de mercado. Desde então, o EDH passa a denominar-se LIDE/EDH – Grupo de Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano (www.lide-edh.org.br).

O Programa Superação Jovem, assim como o Programa Escola da Família, apóia-se nos quatro pilares da educação (definidos pela UNESCO como principais aprendizagens na educação do século XXI em relatório organizado por Jacques Delors). Os jovens, público alvo do programa, são convidados a enxergar a juventude brasileira não como alienada, mas como solução para os problemas do Brasil, pois são considerados os “protagonistas” em suas escolas e em sua comunidade, que farão do Brasil um país mais “rico, justo e solidário” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 07).

Como desafio, o jovem deve pensar em como vai “viver, estudar e trabalhar” no século XXI e aprender as quatro habilidades: “ter autonomia (saber escolher seus caminhos na vida), solidariedade (saber viver junto)¹⁵, conhecimento (aprender a aprender na escola e ao longo da vida) e competência (saber fazer a coisa certa no novo mundo do trabalho)”. Para o IAS, educar para o século XXI significa:

transformar concretamente o imenso potencial que as crianças, os adolescentes e jovens trazem consigo em competências para experimentar quem são e querem ser (ser), para trabalhar pelo bem-comum (conviver), para aprender com sucesso na escola e ao longo da vida (conhecer) e para praticar as habilidades necessárias a todo profissional competente (fazer). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 08).

Para isso, é proposta uma atividade, um *game* (jogo) – considerado pelo IAS “um jogo de cidadania” –, no qual os jovens são convidados a juntarem-se em busca de projetos individuais e coletivos, simultaneamente.

O jogo *Superação*, atividade do PSJ, define seu objetivo como “pura cooperação, participação, autoconhecimento, aprendizagem e ‘mão na massa’ para enfrentar desafios da vida real”, por meio da “Educação para o Desenvolvimento Humano” – base de todos os programas e projetos do Instituto –, que, segundo o IAS, prepara os jovens para serem bem sucedidos no futuro, pois, além de aprenderem os conteúdos na escola, aprenderão na prática a serem pessoas melhores, a serem cidadãos capazes de decidir e participar de questões que afetam seu país, a serem estudantes que buscam conhecimento e que estão preparados para o mundo do trabalho.

¹⁵ Segundo a visão do “aprender a conviver” – competência objetivada pelo IAS em seus programas –, “viver a cidadania [...] é buscar relações de trocas solidárias com as demais pessoas e de co-responsabilidade em relação às questões que dizem respeito ao bem-comum, na comunidade, no país e no planeta” (ANDRÉ e COSTA, 2004, p. 77).

Nota-se, a partir dos pressupostos do IAS e do Programa Superação Jovem, bem como nos demais programas da SEESP objeto deste estudo, que a participação (local), a cidadania e a justiça social (esta resultado do sucesso das anteriores) são estratégias para que uma maior socialização dos “cidadãos” aconteça, o que garantiria a paz, a cooperação e a solidariedade sociais.

Como áreas temáticas para a realização de projetos, o PSJ disponibiliza aos jovens os seguintes temas: melhoria da qualidade do ensino escolar, leitura na escola e na comunidade, ações solidária na comunidade, arte na escola e na comunidade, comunicação na escola e na comunidade, esporte na escola e na comunidade, vida e saúde, meio ambiente, trabalho (neste tema é sugerido conhecer empresas, ONGs cooperativas, etc., que possam orientar os jovens em seus projetos), matemática na escola e na comunidade. Por fim, os grupos podem participar das etapas escolar, regional e estadual, a fim de trocarem experiências de sucesso com outras escolas participantes.

Ao observarmos o direcionamento que o PSJ oferece a seus jovens, compreendemos o caráter local da participação almejada pelo programa (presente nos demais programas analisados neste trabalho), pois se pretende, por meio da corresponsabilidade pelo bem-comum, convencer o jovem de seu dever no engajamento para resolução dos problemas locais que foram diagnosticados pela escola ou pelos idealizadores do programa e serão resolvidos segundo o conhecimento instrumental orientado pelos idealizadores do programa; estes ainda premiam as soluções oferecidas pelos jovens das escolas como boas (eficientes ou não).

No jogo *Superação*, os adolescentes são convidados a se juntarem para fazerem um projeto que, de alguma forma, resolva algum problema da escola ou da comunidade, tendo como resultado não só a solução do problema, mas “jovens mais solidários, mais competentes para estudar e para trabalhar” e com mais autonomia para suas vidas. “Mudar o mundo começa com as mudanças que estão ao nosso alcance, no nosso cotidiano e que fazem toda a diferença na hora de se relacionar com os outros, estudar, cuidar do bem-comum e trabalhar” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 56).

No jogo, são propostas seis etapas (mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados), às quais os jovens vão se identificando, a fim de participarem do jogo.

A ideia que pretendemos expor neste trabalho não é a de que a participação dos jovens nos problemas da comunidade é algo ruim ou que este tipo de participação não

traz benefício algum à comunidade ou ao jovem; buscamos perceber como os programas da SEESP interpretam esses problemas (pressupostos) e como promovem sua política educacional por meio desses programas sociais que atuam na resolução de problemas sociais. Diante disso, percebemos o reducionismo dos programas no trato desses problemas ao incentivar ações (participação) locais, sem nenhum sentido político (direitos de cidadania), utilizando valores morais e éticos como base de seus argumentos, o que acaba por imergir suas ações numa racionalidade instrumental com referente a valores e fins.

Os idealizadores do PSJ consideram como meio (estratégia) para o sucesso de sua atuação nas escolas a “Aprendizagem Colaborativa”, segundo a qual os jovens utilizarão as forças de seu “time de trabalho”, do professor e de seu projeto para: trazer ideias, participar das atividades, se comprometer com o próprio desenvolvimento, ouvir e valorizar a opinião dos colegas, cuidar do aprendizado dos colegas, contar com a colaboração do professor.

É o jovem protagonista quem definirá, com seu “time de trabalho” – formado por jovens que planejarão e executarão projetos – quais projetos colocarão em prática para ajudar a escola e a comunidade. Por sua vez, o professor assume o papel de responsável na colaboração ao “time de trabalho”, buscando ampliar os aprendizados dos participantes. Ao “time de trabalho”, sugere-se a divisão em líder e liderados, para cada atividade.

Especificamente, o jovem é visto no jogo como o protagonista.

Ser protagonista é tomar a frente das questões, decidir e planejar em equipe como enfrentá-las e agir corretamente – sendo o principal parceiro e interlocutor dos adultos – para melhorar a escola e a sociedade em que vivemos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 57).

Segundo Senna (2004, p. 104), o conceito de protagonismo juvenil difundido pelos Programas PSJ e PEF advém do “Paradigma do Desenvolvimento Humano” (PDH), proposto pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), segundo o qual o desenvolvimento de um país ou de uma comunidade é considerado para além do crescimento econômico, no “desenvolvimento das pessoas”. Não obstante, a autora entende que o protagonismo juvenil “traduz a concepção de viver a cidadania como forma de desenvolver-se como cidadão e, também, como pessoa e futuro profissional”. Neste caso, observamos que a concepção de cidadania apresenta o

significado de participação em projetos locais que visam o bem da comunidade, o que formaria uma boa pessoa, um bom cidadão.

O conceito de “Educação para o Desenvolvimento Humano” (EDH) que o Instituto Ayrton Senna desenvolve significa o desenvolvimento pleno dos potenciais dos jovens, ou seja, tem por objetivo estimular a geração de competências. Nesse processo, são quatro as competências definidas pelo IAS para o desenvolvimento de potenciais – as quais são sugeridas pelo relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, e pelo Paradigma do Desenvolvimento Humano (PDH), organizado por Antonio Carlos Gomes da Costa, no livro de Amartya Sen, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O PDH propõe que a política de desenvolvimento humano deve basear-se em quatro pilares, a saber: liberdades democráticas, transformação produtiva, equidade social e sustentabilidade ambiental. Não obstante, o IAS utiliza uma pedagogia baseada em três eixos – estes ligados ao PDH: “protagonismo juvenil, educação para valores e cultura da trabalhabilidade” (ANDRÉ e COSTA, 2004, p. 51). Além disso, o PDH propõe como ética necessária para seu exercício a corresponsabilidade.

Portanto, segundo os dados sobre o Programa Superação Jovem, os jovens seriam a solução para os problemas de suas comunidades e não o problema. Quando capacitados, teriam o potencial de projetar ações para melhorar a convivência comunitária – o que constitui, neste caso, o exercício de cidadania – e quando adaptados às mudanças do mundo do trabalho, podem vislumbrar oportunidades as quais possibilitarão sua inserção nesse mundo.

2.6. Os Programas e as Categorias de Análise

A exposição feita até o momento nesta seção foi dedicada à apresentação dos programas da SEESP objeto desse estudo no que se refere às suas características, objetivos e justificativas. Essas informações serviram de material (fonte) documental para as análises das concepções de parceria, cidadania e justiça social neste estudo. Apresentamos agora algumas considerações sobre os cinco programas, as quais determinaram as bases deste estudo e possibilitaram que se chegasse às categorias de análise.

A leitura do material documental e a análise dos programas sugeriram que seria possível defini-los segundo alguns princípios que se apresentaram igualmente em todos os programas, a saber: parceria, cidadania e justiça social. A forma como estes conceitos são tratados nos programas e como se articulam com a política estadual de ensino voltada para o gerenciamento forneceram subsídios para que se compreendesse como esses conceitos se articulam com os objetivos dos programas. Além disso, pudemos ver a ratificação desses conceitos por ONGs, empresas privadas e organizações internacionais.

Nos cinco programas, pudemos encontrar referências a parcerias da SEESP ou de unidades escolares do sistema estadual de ensino com a comunidade, com a sociedade-civil, ONGs, empresas privadas, etc.

Primeiramente, as parcerias são apresentadas como uma forma de partilha da responsabilidade de execução das políticas públicas com a sociedade civil ou a comunidade. Se, por um lado, nos programas, é reconhecida a responsabilidade do governo nas políticas públicas de educação, saúde e promoção social, ela se restringe ao diagnóstico dos problemas e planejamento das ações a serem desenvolvidas. A responsabilidade pela execução é compartilhada com a sociedade, que é chamada para participar, ser capacitada para agir e implementar os programas.

Pôde-se constatar nos documentos oficiais dos cinco programas que a ação governamental pretende atingir seus objetivos por meio (i) da identificação dos problemas das comunidades em risco, (ii) das escolas, que devem ser objeto de intervenção e (iii) da proposição, por meio de programas, de medidas de ação e estratégias para a sociedade civil.

A SEESP, por sua vez, responsabiliza-se pela capacitação de assistentes técnico-pedagógicos, diretores, vice-diretores, professores-coordenadores, professores, funcionários e agentes da comunidade com a finalidade de sensibilizá-los e capacitá-los para enfrentarem os problemas apontados por meio da compreensão da concepção de ação de cidadania apresentada pela Secretaria de Estado.

A cidadania é uma categoria incidente em todos os programas e define-se como uma prática participativa, considerado o ato de participar (entendido como voluntariado) uma solução contra a crescente violência, o consumo de drogas e a gravidez na adolescência. A violência, fenômeno social mais expresso nos documentos oficiais dos programas, é diagnosticada como uma doença que promove a ruptura dos laços sociais, atingindo a família, a comunidade e a escola. Diante disso, as vítimas da violência são

convidadas nos programas a serem participativos e buscarem capacitação, advinda de ONGs e profissionais da educação, para lidarem com os problemas que enfrentam. Neste caso, percebe-se o reducionismo no trato com a violência social e nenhuma referência aos mecanismos sociais que a geram.

A cidadania é percebida, então, como uma continuidade dessa relação, que acaba por assumir características essencialmente privadas, oriundas do espaço da família, da comunidade e da sociedade civil. Há, a partir disso, uma despolitização da concepção de cidadania, que se torna defesa dos direitos sociais e individuais e não mais assume caráter público e coletivo. Esta concepção, como veremos mais adiante, está de acordo com a concepção apresentada por Bresser-Pereira na elaboração da Reforma do Aparelho de Estado brasileiro, de 1995, que concebeu a sociedade civil na esfera do mercado, ou melhor, permitiu a introdução da lógica mercantil nos assuntos públicos.

Nos programas da SEESP, é proposta a aproximação das comunidades às escolas, consideradas espaços de interação social e de redução da violência intra e extraescolar. A escola, nesse caso, é apresentada como espaço de mediação para a resolução dos problemas sociais que a circundam e como facilitadora de uma mistura de atividades esportivas e culturais com concepções higienistas, de saúde e de formação para o trabalho. Não obstante, a escola é apresentada como capacitada a orientar os cidadãos sobre a maneira como devem agir e pensar para que os problemas comunitários e intraescolares possam ser resolvidos, deslocando por completo a questão social da política.

Os programas definem-se, nesse contexto, como espaços para o exercício da cidadania e uma possibilidade para a ampliação de horizontes culturais das comunidades. Pode-se deduzir do que é exposto nos programas que a cidadania é uma forma de inserção na vida social e comunitária e a definição de comunidade é identificada com empregabilidade. O voluntariado, por sua vez, é apresentado como uma forma de estabelecer um compromisso de cidadania dentro da própria comunidade, o que desenvolveria uma espécie de solidariedade social inserida na cooperação social em favor do bem-comum, tornando-se o voluntário agente e cidadão ativo das políticas públicas, o que designaria à inclusão social. Nota-se que a ideia de inclusão social não permeia a garantia de empregos ou as condições materiais de vida das pessoas envolvidas nos programas, mas debruça-se sobre valores morais e éticos que incentivam a participação voluntária e a solidariedade social, bem como sobre a socialização dos indivíduos inseridos numa sociedade desigual.

A função dos programas é, portanto, pedagógica, pois ensina aos membros da sociedade a comportarem-se como cidadãos por meio de sua ação como agentes das políticas públicas formuladas pelo Estado, organizados para exercer funções sociais que seriam próprias do Estado, que agora chama à participação em suas políticas públicas sociais. Há, neste caso, uma clara transferência da responsabilidade de execução dos programas sociais à sociedade civil, embora a responsabilidade pela elaboração e planejamento dessas políticas permaneça na esfera governamental.

Como será objeto de análise mais adiante, sobre este ponto, preliminarmente, apontaremos que há uma dissimulação de objetivos que são amalgamados em uma associação não muito bem definida ou esclarecida de conceitos sociais, políticos, éticos e morais. O processo de socialização é identificado, nesse amálgama, com tornar-se cidadão (inclusão social) e ambos passam a significar a execução de políticas públicas. Neste sentido, as parcerias apresentam-se como elemento de mediação e ligação entre a sociedade desorganizada e as entidades da sociedade civil organizada, principalmente as ONGs, que, pedagogicamente, ensinam (e orientam) a população como agir, o que tornaria cada indivíduo um ser social “participativo”, inserido na cooperação social de forma espontânea em favor do bem-comum, o que constituiria a plena cidadania.

Em articulação com as concepções de parceria e cidadania, encontramos a concepção de justiça social, que permite a mediação entre as esferas pública e privada por meio de uma finalidade comum – a justiça. Desse modo, responsabilidade comum e solidariedade são associadas a um sentimento de justiça.

As várias estratégias apresentadas nos programas – de inclusão, negociação e mediação – têm como objetivo a paz comunitária, que parte do princípio de que a própria comunidade e os parceiros locais estabelecem suas próprias regras de ações que possam mobilizar a sociedade a assumir a responsabilidade social, atuando em prol da solidariedade social. Assim, a ação legal de implementação da justiça, uma das principais tarefas da esfera governamental, é deslocada para a comunidade num processo considerado pelos programas como empoderamento local ou comunitário, que propiciaria a participação cidadã.

Mais que isso, pode-se observar que as concepções de parceria, cidadania e justiça social no discurso dos programas da SEESP possuem explicitamente ideias conservadoras, pois, ao mesmo tempo em que seus argumentos são imersos em valores morais e éticos para convencer tanto os profissionais da educação quanto a população em geral da necessidade da elaboração desses programas, bem como de sua útil e

indispensável aplicação nas escolas, essas ideias trazem consigo uma falsa descentralização vertical do poder que se opõem à burocratização estatal.

Além disso, nota-se que, diante dessa descentralização propalada pela SEESP, as escolas, locais de realização das atividades dos programas sociais, assumiram o papel de executoras de políticas públicas elaboradas, avaliadas e controladas tanto pelo Estado quanto por Organizações Sociais (especialmente por ONGs), empresas privadas e agências internacionais. Desse modo, a SEESP atua de acordo com uma racionalidade instrumental (orientada por estratégias de mercado e metas estipuladas por agências internacionais), priorizando índices educacionais (paulistas, brasileiros e internacionais) e sociais localizados (relativos à violência e ao comportamento social como um todo).

Todos os programas objeto deste estudo são fundamentados na concepção de “Educação para o Desenvolvimento Humano” tal como vem sendo desenvolvida pelos órgãos de cooperação internacional, em particular pela UNESCO, e sugeridos pelo relatório organizado por Jacques Delors e pelo Paradigma do Desenvolvimento Humano (PDH), organizado por Antonio Carlos Gomes da Costa, no livro de Amartya Sen, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Há nessa concepção de educação uma pressuposta vinculação direta entre a educação e os direitos dos homens, que, concebida como direito universal, inalienável e fundamental para o alcance de um desenvolvimento sustentável e socialmente justo, acaba por se tornar um objetivo não apenas do Estado, mas compartilhado por todos os cidadãos.

A concepção de “Educação para Todos” propagada pela UNESCO, bem como o Relatório Delors e as ações do PNUD, auxiliam a produção dessa racionalidade instrumental e acabam por seguir os princípios gerenciais na medida em que apontam para uma política educacional estabelecida por meio de metas e resultados que devem ser atingidos igualmente por todos os países (homogeneização). A forma apontada pela organização para se atingir estas metas é a reformulação gerencial da educação e como as concepções de gestão democrática e universalização do ensino são apresentadas não apenas como fins éticos, mas como estratégias ou meios para se alcançar outros fins, de desenvolvimento econômico, empregabilidade e modernização.

A partir desta fundamentação, pôde-se constatar o papel que a paz social e a educação devem exercer na organização social capitalista: a fim de integrar o mundo globalizado, o país deve modernizar suas relações sociais, tornando-as compatíveis com as necessidades impostas pelo campo produtivo e do trabalho. Nos programas da SEESP, as ações têm um aspecto pedagógico e visam introduzir nas comunidades,

dominadas por uma concepção ainda não assimilada ao mundo produtivo, dispositivos de introjeção e subjetivação de comportamentos apropriados ao mundo do trabalho. São fortemente recomendados, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à preparação para o trabalho produtivo. Da mesma forma, concepções como empreendedorismo, protagonismo, cooperação social, trabalho coletivo, etc., são pontos que alicerçam a nova forma flexível do trabalho.

No Programa Escola da Família, os universitários são chamados a desenvolver suas competências e contribuir com seu empenho e dedicação para o crescimento da comunidade local. Um dos pontos mais aplaudidos do programa é a possibilidade de oferecer uma experiência profissional para o currículo dos bolsistas. Não obstante, a comunidade é chamada a conhecer e fazer parte das escolas e praticar a paz ao participar das atividades aos finais de semana.

No Programa Superação Jovem, pretende-se criar oportunidades educativas para desenvolver potenciais e aprender a fazer escolhas, assumindo a trabalhabilidade como eixo norteador e o caminho educativo para transformar potenciais em competências. Seria por meio do desenvolvimento das habilidades para o trabalho que desenvolver-se-iam pessoas, cidadãos e futuros profissionais. O desafio apresentado para o jovem é pensar em como vai “viver, estudar e trabalhar” no século XXI. Para isso, ele deve pensar por meio das quatro habilidades: “ter autonomia (saber escolher seus caminhos na vida), solidariedade (saber viver junto), conhecimento (aprender a aprender na escola e ao longo da vida) e competência (saber fazer a coisa certa no novo mundo do trabalho)”. A autonomia torna-se, nesse sentido, uma falsa sensação de tomada de decisão por si mesmo, uma vez que os objetivos apresentados para se alcançar sucesso no jogo *Superação* – cooperação, participação e aprendizagem – já determinam, de antemão, onde se pretende chegar.

No Programa Justiça e Educação, que se autointitula “parceria para a Cidadania”, a concepção de pacificação social está vinculada à criação de lideranças locais que realizem a mediação entre a esfera governamental do direito e as comunidades. De natureza eminentemente pedagógica, o programa pretende disseminar uma forma de comportamento que torne a comunidade dócil, pacificadora de si mesma e, ao mesmo tempo, capacitadora de si mesma para tal comportamento. Não é apresentada na proposta do programa, entretanto, uma discussão sobre as questões sociais, econômicas e políticas que determinam os comportamentos indesejados de violência. O problema social é tratado como desarranjo entre indivíduos, doenças do

sistema, e como carência de conhecimento de como agir nas relações sociais e como alcançar a justiça. Ao contrário, o aprendizado de normas de negociação é apresentado como caminho para a justiça, a qual não é referida como redistribuição de riquezas diretamente relacionada às relações de produção e de poder.

O Programa Escola em Parceria é, de todos, o que deixa mais explícitas as intenções da SEESP: compartilhar com a sociedade civil organizada a responsabilidade pela qualidade da educação. O programa representa o início do avanço da política de projetos sociais com vistas a parcerias entre a SEESP e as ONGs e empresas privadas, pois regula todas as parcerias existentes em programas sociais desde 1995. Sua proposta de parcerias e de descentralização das ações redistribui tarefas que deveriam ser exclusivas do Estado para diferentes setores da sociedade, o que corrobora com a descentralização almejada com a reforma do aparelho do Estado, intensificada em 1995. Nessas parcerias, o Estado permanece como elaborador das políticas, garantindo que os projetos estejam condizentes às diretrizes educacionais da SEESP, do MEC e da UNESCO.

Por fim, o Programa Comunidade Presente visa tornar a escola um espaço de mediação para as diversas manifestações de violência no contexto escolar por meio da ação de parceria entre Governo, ONGs, empresas, universidades, associações e comunidade. Novamente, a ação do programa é pedagógica porque visa introduzir na comunidade o debate de temas que, segundo o programa, são emergentes da sociedade: participação, cidadania, comunidade e violência. É interessante observar que visa “possibilitar que o espaço público seja apropriado de maneira saudável pela comunidade”. O uso do termo “saudável” contradiz a concepção que fundamenta o programa: a forma como o espaço público é usado hoje denota uma doença que os programas visam eliminar.

Na seção seguinte, pretende-se apresentar uma análise das categorias escolhidas com o objetivo de verificar: como se articulam com as metas da política educacional paulista, se os programas se configuram como ações políticas de caráter compensatório na área da educação, e quais as concepções teóricas que fundamentam os programas e os pressupostos do discurso governamental da Secretaria de Educação paulista.

SEÇÃO 3 – ESTUDO DAS CATEGORIAS DE PARCERIA, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL NOS PROGRAMAS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Expomos na seção anterior as principais características dos programas sociais objeto deste estudo e pudemos verificar como as concepções de parceria, cidadania e justiça social são amplamente utilizadas e objetivadas nos programas.

A partir desta seção, apresentaremos essas concepções baseados no referencial teórico escolhido para este trabalho – Weber, Rawls e Elias – com a finalidade de analisar e compreender as concepções de parceria, cidadania e justiça social no discurso oficial dos programas.

Inicialmente, expomos o contexto histórico de mundialização do capital e a redução do aparelho do Estado brasileiro como contextos e justificativa para a criação de programas sociais por órgãos estatais, programas realizados em parceria com Organizações Sociais (OSs) e empresas privadas (Segundo Setor). Analogamente, expomos como essa reestruturação estatal afetou o papel do Estado como provedor de direitos sociais e como as concepções de parceria, cidadania e justiça social ganharam nova caracterização ou dimensão, mais social que política.

Posteriormente, apresentamos uma análise teórica das principais concepções do discurso da SEESP nos programas sociais objeto deste estudo, relacionando-as com os documentos oficiais dos programas analisados, a fim de verificar: (i) se a criação desses programas configura-se como ações políticas de caráter compensatório, (ii) a forma pela qual essas ações políticas encontram-se articuladas com o projeto de modernização e racionalização que caracterizou a reforma da educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, e (iii) esclarecer os pressupostos subjacentes ao discurso governamental da SEESP.

Para tanto, após a discussão de cada categoria, expomos breve síntese de nossas análises a fim de (i) articular as categorias em seu conjunto por meio do conceito de processo civilizador, de Elias (1994), e (ii) apresentarmos como se articulam para formar o discurso governamental dos programas da SEESP, ou seja, o estudo dessas concepções visa estabelecer as diferentes acepções e significados que estes conceitos podem adquirir e o sentido empregado nos textos dos programas.

3.1. Contexto de Criação dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Neste item, expomos breve análise do contexto histórico mundial de reformulação do modelo administrativo, cuja mudança ocorreu no papel que o Estado desempenhava frente aos direitos sociais dos cidadãos. Apresentamos a reforma do aparelho de Estado brasileiro, em curso desde 1995, e suas implicações nas políticas públicas sociais, principalmente as educacionais, bem como o papel das Organizações Sociais e do Segundo Setor nesse redimensionamento dos papéis sociais. Nossa intenção é expor o contexto mundial e nacional de criação dos programas sociais da SEESP a fim de averiguar se esses corroboram ideias e concepções neoliberais, de descentralização e ressignificação de concepções como parceria, cidadania, justiça social e participação.

Concordamos com a concepção de Offe (1990), para quem não se pode analisar de modo adequado as funções sociais do sistema educacional a partir das intenções declaradas e finalidades estabelecidas pelos profissionais da educação em geral ou organizações ativas na política da educação, porque há três fatores importantes que, quando não analisados, podem gerar erros: (i) a existência de uma discrepância entre fins declarados e os critérios e pontos de vista que se fazem presentes na prática; (ii) uma suposição de autonomia e poder do sistema educacional (superestima desse sistema), o que resulta na efetiva possibilidade de realização dos fins por ele declarados; e (iii) uma valorização das intenções explícitas de atores do sistema educacional. Neste sentido, com nosso estudo, pretendemos não só perceber os motivos pelos quais são formuladas as políticas educacionais paulistas referentes a programas sociais (objetivos, metodologias, justificativas, etc.), mas sua objetivação no cotidiano dos cidadãos, mais especificamente, dos agentes das instituições educacionais que respondem às políticas da SEESP.

Além disso, nenhuma interpretação, por mais evidente que seja quanto ao seu sentido, pode pretender ser a “interpretação causal válida”, pois nada mais é do que uma “hipótese causal de evidência particular” (WEBER, 2008, p. 07), isto é, em alguns casos: (i) motivos ou outros dados podem ocultar a compreensão do real sentido da ação; (ii) manifestações de ações consideradas iguais ou semelhantes podem relacionar-se com sentidos ou conexões de sentidos diferentes e vice-versa; (iii) os agentes

humanos estão em constante “luta de motivos”¹⁶, isto é, são expostos a impulsos contrários (entretanto, compreensíveis) que engendram antagonismos complexos de compreender.

Segundo a interpretação sociológica das ações, formações políticas, como o Estado, e sociais, como a nação, as cooperativas, as fundações, as famílias, entre outros, são desenvolvimentos e articulações de ações específicas de indivíduos, pois estes são portadores de ações orientadas por um sentido. Assim, essas formações referem-se a determinado curso de ação social dos indivíduos. Portanto, a interpretação de suas ações deve levar em conta que essas formações coletivas são “representações de algo que existe e em parte pretende vigência”¹⁷, que se encontram na mente de pessoas reais [...] e pelas quais se orientam suas ações” (WEBER, 2009, p. 09), o que denota sua importância no desenrolar das ações dos indivíduos.

Por meio dessas constatações, pretendemos compreender, em nosso trabalho, como os pressupostos parceria, cidadania, justiça social e participação, propalados pela SEESP em seus programas sociais, pretendem vigência no cenário social, incentivando e enaltecendo o voluntarismo e a solidariedade social, entendidos como ações voltadas para o bem-comum articuladas num sentido de justiça social e igualdade.

Não obstante, Santos (1994) nos lembra que a análise de políticas públicas consiste em nova rotulagem para o exercício de investigação e formulação de teorias sociais, ou seja, a análise dessas políticas trata das temáticas clássicas das teorias sociais, a saber: a distribuição e a redistribuição de poder, o papel do conflito, os processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais, etc.

As relações de poder e conflito, os ganhos e perdas sociais, a estabilidade ou instabilidade da ordem social não se dão apenas, nem se resolvem nunca, no círculo rarefeito dos elegantes sistemas conceituais, mas na efetiva disputa em torno de políticas específicas. (SANTOS, 1994, p. 12).

Em primeiro lugar, é sabido que nos princípios e fins da educação nacional, a LDB segue a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ao Plano Nacional de Educação no que tange à educação:

¹⁶ Por “motivo”, Weber (2009) compreende uma conexão de sentido que, para o agente da ação, constitui a razão do comportamento.

¹⁷ Segundo Weber (2009), toda ação pode ser orientada pela representação da existência de uma “ordem legítima”. A probabilidade de isso ocorrer o autor denomina vigência. A vigência de uma ordem (ação que se orienta por máximas indicáveis) dá-se pelo credo em sua obrigação ou seu padrão (modelo a ser seguido).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, artigo 2º)

Esse marco histórico da educação brasileira, a elaboração da LDB de 1996, fez com que o sistema educacional assumisse funções sociais que antes não lhe pertenciam. O papel social da escola ganha, a partir de então, novas dimensões e obrigações que acabaram por extrapolar a educação escolar (formal), buscando atender novas demandas sociais. Pode-se tomar como exemplos a publicação dos PCNs e seu direcionamento para os temas transversais (temas a serem desenvolvidos juntamente com o conteúdo das disciplinas em toda a Educação Básica) e os programas sociais e índices educacionais de qualidade, tanto de iniciativa pública quanto privada, voltados para a educação e para o atendimento das comunidades. Neste sentido, as instituições educacionais passam a desempenhar novo papel na racionalidade estatal, cumprindo fielmente metas e seguindo diretrizes expostas por novas agências, tanto nacionais (Organizações Sociais) quanto internacionais (UNESCO, por exemplo), assumindo o papel de executora de políticas pré-determinadas, em detrimento de seu papel de formuladora e única responsável por essas políticas.

Podemos observar esse redimensionamento em publicação do Programa Justiça e Educação (PJE), na qual se aponta a educação e a escola como os principais instrumentos para as resoluções de conflitos:

De fato, à escola tende todo o processo socioeducativo. É para lá que se busca o retorno do adolescente em conflito com a lei. Ainda que o ato infracional não tenha sido cometido no entorno daquela escola, sendo o adolescente oriundo de tal escola, será no contexto dela que haverá de seguir sua vida e é nela que haverá de encontrar o espaço de acolhimento e de reflexão sobre as razões e conseqüências de seu ato, reavaliando sua conduta e seu modo de ação no mundo. Tomar então a escola ao mesmo tempo como o ponto de partida e de chegada desse processo de inclusão e de emancipação simboliza ao adolescente, de modo mais concreto, o sentido da atuação da justiça na resolução de conflitos. (MELO, 2006, p. 649).

Entretanto, apesar de o Estado assumir o dever de atender ao ensino público referente à Educação Básica, nota-se na LDB uma abertura do sistema educacional para uma maior expansão do setor privado, que, por meio de seus parâmetros de gestão, valoriza e incentiva a competitividade, a eficiência, a qualidade e a busca por resultados.

A LDB trata, em seu artigo 77, do incentivo e regulação dos recursos públicos destinados aos órgãos públicos não-estatais; o artigo relata:

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (BRASIL, 1996, artigo 77).

Assim, juntamente com o fortalecimento dos movimentos democráticos no Brasil (que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988) e a defesa de uma escola pública de qualidade, garantida e mantida pelo Estado, surge um embate entre o público e o privado nas políticas educacionais, principalmente após a reforma do aparelho do Estado, que permitiu ao setor privado vislumbrar um novo campo no qual poderia instituir sua lógica de mercado e expandir-se.

Como resultado da adoção de um Estado mínimo (em substituição ao Estado de Bem Estar Social) e seu deslocamento da esfera econômica estatal para a social, é fortalecido o papel das organizações públicas não-estatais, as Organizações Sociais (OS), no inter-relacionamento das esferas pública e privada.

Para compreendermos o papel assumido pelas OSs na esfera social após a reforma do aparelho de Estado, exporemos brevemente os principais tipos de administração pública que antecederam o modelo mínimo de Estado (modelo gerencial) e suas principais características.

A Administração¹⁸ Tradicional teve origem com Frederick Winslow Taylor (1856-1915) – engenheiro norte americano –, quem propôs a ideia de que a

¹⁸ Em sua origem, o termo administração tinha sentido eminentemente político, significando a administração da coisa pública, incluindo-se a obtenção de recursos para o Estado, sua conservação e

produtividade poderia ser radicalmente elevada com a decomposição de cada parte do processo de produção em movimentos menores. Assim, a organização da produção basear-se-ia na fragmentação e seria medida segundo um padrão rigoroso do tempo como forma de tornar o processo produtivo mais eficiente. O objetivo era, portanto, organizar e enquadrar a produção, possibilitando atingir os resultados previstos com o maior índice de eficiência. Também Henry Ford, proprietário de uma indústria automobilística, desenvolveu, em 1914, “um modelo de padronização e simplificação da produção por meio de uma linha de montagem de alta produtividade que exigia a especialização do trabalhador para operação do sistema” (RISCAL, 2011a, no prelo).

Entretanto, ocorre uma reestruturação econômica mundial, que se fez necessária com o final da Segunda Guerra. Essa reestruturação promoveu um processo de vinculação das economias locais à economia dos países desenvolvidos por meio do Plano Marshall (plano norte americano de ajuda financeira aos países cuja econômica tinha sido destruída pela guerra) e por meio da inserção de multinacionais que se beneficiavam dos baixos salários e rígido controle político contra greves propiciado pelos regimes militares nos países subdesenvolvidos.

A partir disso, gerenciar e racionalizar recursos passa a ser mais importante do que produzir, dada a queda de produtividade e estagnação econômica dos países; tais fatos determinaram, respectivamente, o início de problemas fiscais, que foram sanados com uma aceleração inflacionária, e o impedimento da flexibilidade de planejamento, que presumia um crescimento estável e controlado em mercados de consumos, dadas as características da produção Fordista, com uma política econômica baseada na rigidez de taxas e investimentos (RISCAL, 2011a, no prelo).

A crise levou as corporações a entrarem em um novo período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho e ocorreram mudanças nas estruturas produtivas e de acumulação de capital, sendo que a nova concepção se apoiava na flexibilização dos processos e mercado de trabalho e na utilização de novas tecnologias no processo produtivo.

Um vasto movimento no setor de serviços (Terceiro Setor) e nos processos produtivos foram considerados cada vez mais como individuais e adaptáveis às mobilidades e contingências. Além disso, as mudanças no processo de produção

distribuição. Na concepção *taylorista* de administração científica, a administração apresenta como objetivo fundamental constituir um novo tipo de organização voltada para a elevação da produtividade.

exigiram profissionais capazes de adaptarem-se rapidamente às novas tarefas e adotarem uma postura flexível diante do mercado em movimento.

Simultaneamente, no campo político, o neoliberalismo nasce como reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, o qual foi considerado responsável pela crise econômica, dados o poder excessivo dos movimentos sociais, que haviam minado as bases de acumulação capitalista com reivindicações por direitos sociais, e a intervenção do Estado na economia, o que não permitia a flexibilização e autocontrole do mercado e teria provocado grande queda do nível de lucros das empresas e desencadeado processos inflacionários que teriam levado a uma crise generalizada das economias de mercado.

A proposta neoliberal – Administração Gerencial – seria reduzir o papel das organizações da sociedade civil que atuavam politicamente junto aos Estados por meio de reivindicações e garantir a estabilidade monetária por meio de uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos. Para tanto, propôs-se privatizações de empresas estatais, a redução do papel do Estado a administrador das relações e a transferência da sua responsabilidade por oferecer direitos sociais para o mercado, por meio de parcerias junto a Organizações Sociais, organizações de caráter privado, mas com finalidades sociais públicas, como saúde, educação, cultura, etc. A partir disso, o papel do Estado passa a ser o de regulador do oferecimento desses direitos, considerados agora como serviços disponibilizados a uma clientela, o “antigo cidadão de direitos”. O mercado, por sua vez, junto às OSs, adquire responsabilidade na esfera social na oportunização de direitos sociais, os quais adquirem caráter mais individual que coletivo.

Entretanto, as consequências desse modelo administrativo foram: elevação do desemprego e das desigualdades sociais, elevados índices de violência, criação de novos mecanismos de exclusão social, fragmentação e individualização da capacidade de reivindicação (o atendimento das demandas específicas são encaminhadas para as Organizações Sociais), elevado investimento e financiamento de instituições internacionais, etc.

As Organizações Sociais (OSs) atuariam no setor definido como não-exclusivo do Estado. Constituir-se-iam, assim, em uma forma de possibilitar que certas atividades que o Estado deve desempenhar, pois são consideradas obrigações do Estado, mas não

exigem os poderes específicos de Estado para regular, punir, controlar, fiscalizar etc., pudessem ser executadas em parceria com a sociedade (ou possam ser publicizadas¹⁹).

Os países emergentes, durante a década de 1990, aderiram aos parâmetros da flexibilização de suas economias, ajustando-se às novas demandas e reestruturando-se quanto às suas arrecadações fiscais, a fim de ampliarem sua presença no mercado produtivo mundial, ou seja, de adequarem-se ao processo de mundialização do capital (SGUISSARDI e SILVA JR, 2009).

Para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para sociedade civil, daí o elogio às organizações não governamentais, que foi chamada de democrática descentralização. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte, ou seja, produzir centralizadamente as políticas em todos os setores do Estado, daí tal instituição maior em um estágio societal ter de estabelecer rumos e metas para a sociedade. Forte também diante da transferência de responsabilidades na área social para a sociedade civil segundo políticas pré-estabelecidas. Tudo isso exigia, além de radicais mudanças em instituições, também transformações de instituições em organizações, bem com a valorização das ONGs. (SILVA JR, 2002c, p. 47)

No Brasil, foram grandes as pressões do capital nacional e internacional (organismos financeiros) para uma maior abertura da economia, exigindo um novo acordo entre o Brasil e os mercados mundiais, tendo em vista o progresso, mesmo que subordinadamente, no capitalismo globalizado. O discurso governamental para a justificação da reforma do aparelho do Estado baseava-se na alta inflação e na crise fiscal que o Brasil enfrentava à época e na possibilidade de estabilização e crescimento econômico sustentado do país.

Entretanto, tal integração à globalização é impossível, pois o padrão que a regula perpetua o crescimento das desigualdades, que passam a gerar mais violência e resultados sociais negativos. “O termo globalização carrega consigo uma imagem ilusória de integração e homogeneidade. Esta imagem não tem a ver com os processos de fragmentação e desintegração social que mobiliza” (DEL PINO, 2001, p. 74).

Analogamente,

(...) em certo sentido, a globalização implica um acesso mais amplo, mas não equivalente para todos, mesmo em sua etapa historicamente mais avançada. Do mesmo modo, os recursos naturais são distribuídos de forma desigual. Por tudo

¹⁹ O processo de “publicização”, termo criado pelo Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, corresponde à descentralização, para o setor público não-estatal, da execução de serviços do setor não-exclusivo que não envolvem a atuação do Estado, mas são subsidiados por ele.

isso, acho que o problema da globalização está em sua aspiração a garantir um acesso tendencialmente igualitário aos produtos em um mundo naturalmente marcado pela desigualdade e pela diversidade. (HOBSBAWM, 2009, p. 66).

O Plano Diretor, instrumento demarcador que orientou a reforma brasileira, define o novo formato do Estado e permite a participação do setor privado nos assuntos públicos, optando pelo modelo de Administração Gerencial. No Plano expõe-se que:

nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. (BRASIL, 1995, p. 13).

Pode-se notar, então, que a descentralização vertical almejada pela reforma visou à desresponsabilização do Governo Federal por assuntos considerados não exclusivos do Estado, como educação, saúde, cultura, pesquisa, etc., sem diminuir sua governabilidade, pois ao descentralizar tais serviços sociais às unidades federativas e aos municípios, manteve-se regulador dos processos. Com relação à educação, por exemplo, é por meio dos PCNs, do Programa Nacional do Livro Didático, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros, que as regulações federais e intervenções acontecem.

Em um dos objetivos globais do Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, pode-se observar tal condução:

Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada. (BRASIL, 1995, p. 45).

Vale ressaltar que o Plano Diretor enfatiza a necessidade de uma reforma, mas do aparelho do Estado, em diferenciação ao próprio Estado, isto é, reformar-se-ia a organização da administração pública a fim de torná-la mais eficiente e voltada para a cidadania e não a organização do Estado propriamente dita (organização burocrática, cujo poder baseia-se na soberania – autonomia de auto-organização e legislação –, no

monopólio da violência legal e no poder de legislar e tributar a população de um determinado território), com seus diferentes tipos de poderes e níveis.

Com a retração do Estado, políticas compensatórias²⁰ de inserção social voltadas aos excluídos do mercado de trabalho – excluídos dos direitos sociais – foram implementadas e ampliadas a fim de atenuar a retirada do Estado de setores como educação e saúde. Nesse cenário, amplia-se nos anos 1990 o Terceiro Setor, que passa a desempenhar o papel de mediador entre o Estado e a sociedade e assume um espaço de referência aos grupos carentes ou excluídos pela crise econômica, pelo desemprego, etc. Os direitos passaram, então, a ser entraves a redução do Estado e ao desenvolvimento do mercado – este agora sendo uma “instância substitutiva da cidadania” (DAGNINO, 2004) – e à modernização. Não obstante, Dagnino (2004) afirma que a redução do Estado frente aos direitos sociais e a crescente política de criação das OSs acabaram por adquirir características comuns, como o reconhecimento (i) de uma “nova sociedade civil” que deve ser mobilizada para atuar diante de seus problemas, (ii) de um Segundo Setor que pode beneficiar-se ao atuar em setores antes exclusivos do Estado, e (iii) de um Estado mais abrangente e eficiente e menos responsável pelas políticas sociais públicas, que divide sua responsabilidade na retórica da corresponsabilidade. Trataremos das conclusões da autora no próximo item.

A adoção destes princípios passa, então, a ser a tônica das políticas públicas brasileiras e no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso passam por uma reelaboração que permitiu seu uso sem que com isso se ferissem os princípios constitucionais (RISCAL, 2011a, no prelo).

Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais de caráter e contexto histórico semelhantes à ocorrida no Brasil implantadas pela América Latina foram marcadas pela

padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos, apresentando duplicidade de enfoque: uma ‘educação dirigida à formação para o trabalho e uma educação orientada pela gestão da pobreza’, na retórica da busca pela cidadania, conforme orientação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em Março de 1990. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

²⁰ Concordamos com Santos (1994) em nosso estudo no entendimento de políticas compensatórias como sendo as que correspondem a medidas governamentais que visam remediar desequilíbrios engendrados pelo processo de acumulação, sem, no entanto, alterar os mecanismos do processo de acumulação que geram esses desequilíbrios.

Silva Jr. (2002b) afirma que a reforma do Estado foi uma estratégia liberal que, entre outras consequências, submeteu a educação às regras de mercado, desinstitucionalizando-a da esfera pública, transformando-a em objeto de consumo individual e a expondo a mais controle. Tal desinstitucionalização ocorreu, principalmente, por meio das parcerias entre o setor público e os demais setores.

A reforma do Estado brasileiro também representou para o autor uma intervenção consentida e efetivada pelos dirigentes da educação brasileira que submetiam a educação a um processo de mercantilização e privatização:

Os direitos sociais são agora mercantilizados pelas organizações não governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers* educacionais. A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência da sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental. (SILVA JR, 2002c, p. 35)

Imersa numa concepção gerencial de gestão, a escola assume como seu principal objetivo o cumprimento de metas que são estabelecidas cientificamente a partir de indicadores que refletem as metas econômicas, sociais e políticas (com vistas a elevar a posição das escolas nos resultados de avaliações nacionais e internacionais). A educação é concebida, neste sentido, como “treinamento, adestramento ou ajustamento ao sistema”, constituindo-se, desse modo, em processo de homogeneização pelo processo de transmissão instrucional de informações, no qual o aprendizado baseia-se em técnicas (racionalidade instrumental) e “a tecnologia é concebida como o meio mais eficaz de obter a maximização da produção e otimização do funcionamento da sociedade” (RISCAL, 2011a, no prelo) e o papel da escola passa a ser incentivar o processo de aquisição de competências (capacidade necessária para a realização de tarefas), habilidades (saber fazer) e conhecimentos específicos, considerados úteis e necessários para que os indivíduos se integrem no moderno e dinâmico sistema social global.

Além disso, possibilita-se ao setor privado ampliar seu mercado ao incidir sobre a esfera pública, na mesma medida em que esta transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada e às organizações públicas não-estatais e é esse conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades

previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas, que deflagra a natureza das parcerias almeçadas pelo Estado (ADRIÃO et al., 2009) e adquire o caráter cidadão e participativo propagado pelas instituições estatais, mais especificamente, as instituições educacionais públicas.

Ainda na proposta de reforma do Estado com a adoção do modelo gerencial, o cidadão é considerado como cidadão-cliente, o que, de acordo com as leis do mercado, transforma os direitos em privilégios e mercadorias individuais a serem adquiridas pelo cidadão consumidor. Além disso, tal caracterização não inclui todos os cidadãos na obtenção dos direitos, pois os clientes dos serviços do Estado seriam apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas do Estado. Não obstante o mercado flexível, o Terceiro Setor em expansão não rompe com o diagnóstico neoliberal de redução do papel do Estado frente aos direitos constituintes da cidadania, pois o setor, por meio da capacitação dos cidadãos, assume o papel de executor e avaliador das políticas estatais, o que, segundo o discurso governamental e do próprio setor, lhe confere caráter cidadão, participativo e democrático, voltado para o bem-comum e a justiça social.

Podemos ver, a partir do exposto, que a adoção do modelo gerencial na reforma do aparelho de Estado permitiu que outros agentes sociais (o Segundo e Terceiro Setores) fizessem parte de assuntos antes considerados estatais. As políticas não exclusivas do Estado, a partir disso, adquiriram novas dimensões, características e objetivos das políticas sociais.

3.2. A Concepção de Parceria

Vimos no item anterior o contexto histórico mundial que levou à adoção pelos países do modelo gerencial de administração frente às pressões internacionais para a globalização da economia mundial e como essa adoção teve efeitos descentralizadores sobre as funções do Estado, recharacterizou a cidadania e as instituições formadas pela sociedade civil organizada e incentivou parcerias entre o mercado e essas instituições na aplicação de políticas públicas sociais.

Neste item, nossa atenção está voltada à concepção de parceria; analisaremos de forma a compreender o papel que ela assume nos programas estudados, inserido no contexto exposto no item anterior, e em que medida se articula com os objetivos mais

gerais do projeto educacional da SEESP, que embasa esses programas. Em nossa análise, buscamos constatar o papel das Organizações Não Governamentais (ONGs) e das empresas privadas (principais instituições chamadas à parceria) nas parcerias com a SEESP.

Além disso, buscamos averiguar se a introdução de uma política de projetos constituiria em uma estratégia de flexibilização e otimização do sistema educacional, que possibilitaria a descentralização, por meio dos programas sociais realizados junto aos órgãos internos da SEESP – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o termo parceria designa uma quase total ausência de diferença, sociedade, cumplicidade, companheiros de jogos, danças, etc. No campo social, o termo designou durante muito tempo, no Brasil, uma forma de sociedade pela qual um proprietário fornece terra roçada, queimada, arada e sementes a um parceiro, que deve realizar o plantio, limpa, e colheita para cultivo, dividindo o direito ao produto em duas partes iguais (MELLO E SOUZA, 2010).

A concepção de parceria adquiriu com a concepção gerencial uma nova dimensão, designando a repartição das responsabilidades e tarefas com um agente externo. No caso das empresas privadas, as parcerias têm como finalidade otimizar os recursos e reduzir os custos. No caso do setor público, as parcerias podem ser o resultado de contratos terceirizados ou da divisão de responsabilidades em tarefas públicas ou a concessão para instituições sem fins lucrativos de serviços de atendimento ao público de responsabilidade do Estado.

Pôde-se observar na seção anterior que as parcerias objetivadas pelos programas visam o relacionamento entre o setor público, representado pelas UEs e a própria SEESP e seus órgãos internos, e o segundo e terceiro setores, representados, respectivamente, por empresas privadas (mercado) e ONGs. Não obstante, é intenso o clamor a toda população, designada por “comunidade”, na resolução dos problemas que afligem o contexto intra e extraescolar.

Em folheto informativo sobre o Programa Escola em Parceria, datado de Setembro de 1995, a secretária de educação à época Rose Neubauer afirma que “as múltiplas dificuldades e demandas sociais que envolvem a Educação determinam a impossibilidade de o poder público continuar sendo o único provedor de suas necessidades e soluções”, o que demonstra explicitamente a assunção de dificuldades de

gestão dos assuntos da educação por parte do Estado, corroborada pela SEESP, ou seja, o Estado assume não dar conta de responsabilizar-se sozinho pelo sistema educacional e suas novas demandas. Em contraposição, no mesmo folheto, afirma-se que os projetos firmados nas escolas pelas parcerias incentivadas pelo PEP não devem ter caráter assistencialista.

Todos os programas da SEESP objeto deste estudo entendem o conceito de “parceria”, como uma “aliança social estratégica”, segundo o autor Antonio Carlos Gomes da Costa, que define parceria como “relação de interdependência e complementaridade operacional, técnica ou financeira, onde, muitas vezes, cada parceiro cuida de uma parte do processo em curso” (EDNIR, 2007, p. 33); o autor também define como características básicas da parceria: (i) o propósito comum; (ii) o propósito ético-político para enfrentá-lo; (iii) o conhecimento de que a parceria ultrapassa as forças individuais dos envolvidos; (iv) o compartilhamento pelos parceiros de interesses, valores e crenças; e (v) a coordenação e integração de resultados, mantendo-se os propósitos comuns.

A fim de retomar algumas afirmações dos programas sobre as parcerias, ressalta-se, por exemplo, que são objetivos oficiais do Programa Escola em Parceria promover a realização de projetos educacionais por meio de parcerias entre a SEESP e demais setores da sociedade; possibilitar, ampliar e promover a participação da sociedade na gestão das escolas públicas; trazer recursos não-públicos à escola pública; e promover a autonomia da escola por meio da interação com a comunidade.

Analogamente, com relação aos parceiros envolvidos nas escolas públicas que implementam o Programa Escola da Família, Barbosa (2004, p. 33) expõe que as empresas, ao possibilitarem atividades nas escolas, recebem a alegria dos grupos inseridos nas escolas e partilham de um mesmo sonho: “ver a comunidade progredir, crescer e educar-se”.

Os documentos do Programa Comunidade Presente, por sua vez, explicitam que um clima de cooperação, solidariedade, diálogo e responsabilidade só pode prevalecer no cotidiano escolar se educadores, alunos e comunidade estabelecerem pactos ou contratos (possibilidades de relacionamento entre escola e comunidade na criação de projetos) que garantam a sustentabilidade das ações educativas.

(...) quando alunos, professores e comunidade se reconhecem como produtores e protagonistas das ações, a escola passa a ser um centro de referência no bairro e/ou região e um espaço de pertencimento, aprendizagem e exercício da

cidadania. A inclusão e a ampliação de novos parceiros no âmbito educacional ainda requerem uma sistematização e novas formas de negociar. Saber negociar alternativas de atuação nesses novos cenários é talvez um dos grandes desafios das instituições sociais. Compete à escola parte desses desafios. (SÃO PAULO, 2002, p. 32).

Abordaremos, a partir de agora, o papel das ONGs junto à responsabilização pela educação, advinda de parcerias, e o papel das empresas privadas na educação, cuja atuação nos setores social é denominada de Responsabilidade Social.

As ONGs (nome originário das nomenclaturas do ONU), tipo de Organização Social²¹, são a novidade do setor público não-estatal que se revestem de caráter público na medida em que se dedicam a causas, problemas e demandas sociais, complementando, sem vinculação, a ação do Estado. São organizações sem fins lucrativos, não pertencentes ao Estado, que se baseiam em valores como solidariedade, confiança mútua e trabalho voluntário; são financiadas, em parte ou na totalidade, por agências de cooperação internacional e nacional e, às vezes, pelo próprio Estado, para executar serviços sociais nas áreas de saúde, educação, proteção ambiental, cultura, pesquisa científica, etc. O Estado exerce o controle de resultados via contrato de gestão e a instituição é a executora, definindo as regras de gestão, controle e administração.

De acordo com Martins²², o contrato de gestão das OS estabelece metas de desempenho, prevê o aporte de recursos necessários à consecução dos objetivos estabelecidos no momento da parceria, que pode ser orçamentário ou patrimônio do Estado e estabelece os mecanismos de controle de resultados. O financiamento dessas organizações se dá por meio de subvenções orçamentárias, doações e contribuições e seu patrimônio pode ser próprio ou público, podendo deter o usufruto.

²¹ As Organizações Sociais são regulamentadas pela Lei federal 9.637, de 15 de Maio de 1998 e são geridas segundo as regras do contrato de gestão e as de direito privado aplicado na espécie. À Administração Pública cabe, quando interessada em fazer parceria, apenas qualificar como OSs as instituições que se ajustarem às exigências desta lei (natureza social dos objetivos, inexistência de fins lucrativos, obrigatoriedade de investimentos excedentes em suas atividades, possuir conselho de administração e uma diretoria, obrigatoriedade de participação no órgão superior do Poder Público, etc), sendo que o descumprimento dessas pode levar à desqualificação como OS. No Estado de São Paulo, a Lei Complementar n. 846, de Junho de 1998, dispõe sobre a qualificação de entidades como OS. Por outro lado, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) são regulamentadas pela Lei federal 9.790, de 23 de Março de 1999 (regulamentada pelo Decreto 3.100, de 1999, e pela Portaria 361, de 1999), que atribui *status* de OSCIP a pessoas jurídicas criadas de acordo com o Direito Privado. Essa Organização também não deve objetivar lucros e deve ter como finalidade, por exemplo, a promoção da assistência social, da cultura, do voluntariado, da defesa do meio ambiente, etc. Ressalte-se que tanto as OSs quanto as OSCIPs são consideradas entidades de cooperação; sua diferenciação se dá, pois as OSCIPs têm a outorga de seu *status* vinculada, não celebram contrato de gestão, o Poder Público não participa de sua administração ou direção, têm objetivos mais amplos e não se destinam a substituir o Poder Público na prestação de certos serviços públicos (como as OSs têm) (GASPARINI, 2006).

²² Disponível em: http://hfmartins.sites.uol.com.br/Publicacoes/publi_17.pdf. Acesso: 10/04/2010.

Como observa o autor, os recursos humanos de uma OS podem ser servidores estatutários cedidos pelo Estado como também podem pertencer a quadros próprios do regime da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). As OS têm regulamentos próprios de compras, pessoal e administração financeira, sujeitando-se apenas à prestação anual de contas dos recursos públicos utilizados perante os órgãos do controle do Poder Público²³.

Em breve histórico sobre a presença das ONGs pelo mundo, Tenório (1997, p. 11- 12) afirma que após a II Guerra Mundial, com as grandes transformações ocorridas na realidade global (emergência de novos mercados e centros econômicos, revolução tecnológica, aumento produtivo agrícola e industrial e crescimento populacional e urbano), os problemas sociais tornaram-se globais e de magnitudes nunca antes vistas: crescimento da violência, da pobreza e da miséria, da ocorrência de doenças, da poluição e de conflitos de ordem religiosa, étnica e social.

Diante disso, a necessidade de integração e articulação sociais, de maneira organizada, deu origem às ONGs; estas, num primeiro momento, possuíam caráter assistencialista de grupos fechados (principalmente religiosos) e visavam, com ações inicialmente filantrópicas, localizadas e de pequenas proporções, à priorização de resolução das questões sociais. A perspectiva dos agentes inseridos nas ONGs, com a ampliação de seu espaço de atuação, pretendia maximizar a participação cidadã no processo democrático, direcionando o foco do desenvolvimento para o aspecto social.

As primeiras ONGs da América Latina surgiram como alternativas para soluções locais, sem vinculação institucional, complexidade burocrática ou pretensões de longa duração (FERNANDES, 1994).

Na década de 1970, as ONGs, nos países da América Latina, caracterizaram-se pelo empenho na redemocratização dos mesmos, assolados por regime ditatoriais. Já na década de 1980, as ONGs viram-se em choque, pois seu modelo de gestão colidia com as altas taxas de inflação, com a implantação de políticas neoliberais (que agravavam a pobreza), com o crescimento do setor informal e com o novo incentivo pelo Banco Mundial (BM) às ONGs como solução dos problemas sociais (TENÓRIO, 1997). Assim, não só os padrões de gestão das ONGs se modificaram, mas o número dessas organizações cresceu muito por toda a América Latina.

²³ Idem.

Na década de 1990, essas organizações buscaram redefinir e ampliar suas missões assistencialistas, agora para o setor público, e modificar seu modelo de gestão, pois seus trabalhos agora seriam permeados por metas, cálculos, avaliações, índices, etc. Desse modo, os conceitos e instrumentos das ONGs foram carregados da lógica de mercado das organizações empresariais – as quais prepararam e ainda preparam as anteriores para a “missão”.

O “novo associativismo civil” das ONGs²⁴ teria como características: horizontalidade das relações institucionais; espontaneidade na formação das organizações e seus objetivos; legitimidade emanada da participação voluntária dos membros; comunicação advinda de uma esfera pública na qual os membros buscam o entendimento mútuo; e intermediação societária mais direta e legítima e próxima da sociedade (AVRITZER, 1997). As ONGs, nesse contexto, passaram a representar para as empresas os parceiros ideais na realização de seu “lado social”.

A questão social e, também, a educação, nessa relação, impõem a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o Terceiro Setor, em geral, não tem condições de autofinanciamento, e “esta transferência é chamada, ideologicamente, de 'parceria' entre o estado e à sociedade civil, com o estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (MONTAÑO, 2002, p. 1999).

²⁴ Para Rousseau (1973), com o pacto social e a propriedade privada nasce a sociedade civil, cuja função é ser a expressão da vontade geral do povo. A soberania do povo seria o fundamento do Estado democrático. A soberania é, para o autor, indissociável da vontade geral porque é desta vontade que retira seu fundamento e essência. A democracia seria uma forma de governo por executar a lei e a vontade soberana e a instituição da sociedade política decorria de um pacto social inicial, expressão da vontade geral que tem como fundamento um povo soberano. Analogamente, a instituição da propriedade privada é o primeiro passo para a criação de dependência mútua e das necessidades recíprocas geradoras da submissão entre os homens, pois acaba por excluir parte dos bens comuns para proveito individual, o que engendra a desigualdade social e a necessidade de regras de justiça sobre a partilha de bens (VALDEMARIN, 2000). A participação política aparece no momento de instituição do Estado, para Rousseau, quando o povo se constitui como corpo político ativo e soberano. Pelo fato da sociedade civil ser produzida pelo contrato social que, enquanto ‘associação’, reúne a “multidão” e a transforma em “povo”. Para Rousseau, “a sociedade civil organizada politicamente por meio da soberania tem a forma de República e se caracteriza por ser o povo soberano na forma de corpo político. A República é, portanto, a forma democrática do Estado” (RISCAL e GANDINI, 2010). Mais especificamente, o termo “sociedade civil” invadiu o vocabulário latino-americano nos final da década de 1970, assim como sua correlata, a “cidadania”. Em primeiro lugar, a palavra “cidadão” expressou à época a não alusão a uma classe específica de indivíduos, como os negros, as mulheres, etc., e ganhou mais expressão nos movimentos democráticos latino-americanos da década de 1980. Em segundo lugar, o adjetivo “civil” fazia contraste ao “militar”, opondo as leis à força (FERNANDES, 1994). As organizações populares (principalmente sindicatos), cassadas no regime militar, ao ganharem gradual abertura no regime democrático, permitiram, concomitantemente, que o termo “organizações populares” cedesse lugar ao termo “sociedade civil”, mais homogeneizador, opositor ao regime autoritário do Estado e que apaga, propositalmente, as relações de produção de seu discurso (LEHER, 2001). Trataremos das concepções de vontade geral e participação mais adiante neste trabalho.

Entretanto, recentemente, em movimento conjunto à sua expansão, alguns escândalos envolvendo OSs saíram à tona e revelaram problemas graves de gestão ou direcionamento do dinheiro público por partes dessas organizações. Foram divulgadas no jornal Folha de São Paulo duas reportagens datadas de 20 de Julho de 2009 e 09 de Abril de 2010, respectivamente, nos cadernos “Cotidiano” e “Ilustrada”, de autoria de Ângela Pinho Simone Iglesias e Fabio Victor e intituladas “MEC pagou por escolas que ficaram no papel” e “Organizações sociais recebem R\$340 mi / Legalidade das OS será examinada”.

Na primeira reportagem, a acusação recai sobre o programa PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que funcionou de 1998 a 2007, criado pelo ex-ministro da educação Paulo Renato Souza (1995-2002), secretário da Educação do Estado de São Paulo de 2009 até Dezembro de 2010, em parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). O programa previa repasse de recursos (R\$ 257 milhões) pela União a entidades comunitárias que deveriam em troca oferecer cursos técnicos com 50% de suas vagas gratuitas. Entretanto, após primeira fiscalização realizada tardiamente, constatou-se que apenas uma das 98 entidades havia cumprido o contrato. Outras 20 entidades o haviam cumprido parcialmente e um total de setenta e sete entidades apenas realizaram obras inacabadas ou nunca construídas, inauguraram cursos técnicos sem vagas gratuitas e até mesmo uma universidade privada.

Na segunda reportagem, o jornalista Fabio Victor expõe que, atualmente, todos os equipamentos culturais da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo são administrados por OSs (as contratações começaram em 2004) e que os valores dos repasses individuais anuais às OSs aumentam a cada ano, chegando a dezenas de milhões de reais. Na reportagem, o promotor Silvio Marques afirma:

Está havendo uma sangria de dinheiro público, porque essas OS cometem irregularidades e o acompanhamento, na maioria dos casos, é falho. O TCE (Tribunal de Contas do Estado, a quem cabe a fiscalização externa) não tem condições de verificar todos os contratos e todos os atos de todas as OS. (VICTOR, 2010, p. 04)

Nota-se que, na tentativa de flexibilizar a gestão (redução dos gastos estatais, transferência de responsabilidade estatal e otimização do sistema), o Estado abre mão da responsabilidade do cuidado com o dinheiro público ao repassá-lo às OSs e não tem atentado à fiscalização do uso adequado desses recursos, previamente destinados ao interesse público, possibilitando práticas patrimonialistas.

Simultaneamente às ONGs, foi crescente a adoção de investimento por parte de empresas privadas em assuntos públicos (consequência da adoção da administração gerencial), investimentos estes vulgarizados como práticas de responsabilidade social. Tais práticas são expressamente defendidas pelos proprietários das empresas por ligarem-se diretamente ao setor estratégico empresarial, tanto pela rentabilidade quanto pelo valor comercial da organização; em suma, responsabilidade social empresarial está diretamente ligada ao crescimento empresarial sustentável.

Segundo estudo de Rocha (2009), sobre escolas de educação infantil em Campinas, interior de São Paulo, o novo modelo de gestão adotado pela prefeitura e pela Secretaria Municipal de Educação baseia-se na parceria com entidades assistenciais e organizações sociais que recebem prédios e recursos públicos e se responsabilizam pelo atendimento das crianças. Não obstante o estudo de Rocha, estudos como o de Adrião et al (2009) expõem a adoção pelas prefeituras de material apostilado feito por empresas particulares, o que conferiria melhor qualidade ao ensino municipal.

Para Barbosa (2009), as parcerias intersetoriais – entre os três setores: Estado, mercado e Terceiro Setor – parecem uma opção para o mercado executar seu “ativismo social” empresarial e para suprimir a política como esfera pública de manifestação de reivindicações. Por meio de organizações como o GIFE²⁵ (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e a ONG Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social²⁶ (criada por empresários em 1998) e de publicações como o *Guia de Boa Cidadania Corporativa*, da revista Exame, as empresas buscam, desde a década de 1990, estimular a prática da responsabilidade social no mundo empresarial, tanto em grandes quanto em microempresas.

²⁵ “O GIFE é uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública. Sua missão é aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum, contribuindo assim para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica dos investidores sociais privados. Além disso, o GIFE também organiza cursos, publicações, pesquisas, congressos, Grupos de Afinidade, Painéis Temáticos, Debates e outros eventos” (<http://site.gife.org.br/>).

²⁶ “O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como Oscip (organização da sociedade civil de interesse público). Sua missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável. Criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos oriundos da iniciativa privada, o Instituto Ethos é um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. É também uma referência internacional nesses assuntos, desenvolvendo projetos em parceria com diversas entidades no mundo todo” (www.ethos.org.br).

Nesse sentido, as parcerias intersetoriais propõem ao Estado, ao mercado e à sociedade civil organizada, respectivamente: incentivar e regular ações socialmente responsáveis; disponibilizar conhecimentos técnicos e instrumentais (*know how*) de gestão para execução e avaliação de projetos sociais; e indicar problemas sociais e incentivar ações de voluntariado. Essas parcerias permitem, segundo o discurso governamental, vislumbrar o alcance do desenvolvimento social.

Segundo Barbosa (2009, p. 331), o GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social oferecem cursos sobre gestão voltados a projetos sociais com os seguintes títulos: Cenário Social e Legislação para o Terceiro Setor; Elaboração de Projetos; Avaliação de Análise de Recursos; Comunicação e Marketing para Organizações da Sociedade Civil; Sustentabilidade e Captação de Recursos; Desenvolvimento e Gestão de Programas de Voluntariado; Gestão de Parcerias e Alianças.

O Segundo Setor (mercado)²⁷, por meio de atribuição da incapacidade do Estado de prover as necessidades sociais, imputa à sociedade civil a responsabilização pelos problemas sociais, capacita-a com técnicas de gestão empresarial (racionalidade instrumental) para atuar em prol dos problemas que circundam as comunidades (problemas locais) e, ao mesmo tempo em que adquire caráter solidário, educa as massas a resolverem seus problemas por meio de mecanismos de gestão empresarial.

Os principais retornos que as empresas podem ter com seu “ativismo social” são: proteção e fortalecimento da imagem da empresa, desenvolvimento de habilidades e competências nos voluntários atuantes nos projetos, maior adesão organizacional à empresa pelos funcionários e incentivos fiscais advindos de leis que geram retorno tributário (BARBOSA, 2009).

Assim, as ONGs, principais organizações do Terceiro Setor convocadas pelo Estado e pela iniciativa privada no setor social a cumprir seu papel social frente às carências sociais, tornam-se qualificadas com conhecimentos técnicos de gestão²⁸ –

²⁷ O Ocidente foi o primeiro a conhecer as empresas racionais capitalistas, o trabalho livre, a organização capitalista do trabalho (formalmente de caráter voluntário e de provimento das massas, com expropriação do trabalho), o mercado monetário, as associações monopolistas organizadas racionalmente segundo a economia aquisitiva para a produção de bens (WEBER, 2009).

²⁸ Weber (2009, p. 38-40) esclarece que a técnica designa a soma dos meios empregados em uma ação com dado fim (portanto, em oposição ao fim da ação propriamente dito). Assim, a técnica racional consiste na aplicação (baseada na experiência, reflexão e pensamento científico) de meios planejados. O autor expõe que o critério de racionalidade para a prática consiste no “princípio do esforço mínimo”, segundo o qual se busca o resultado ótimo em comparação aos meios a serem aplicados. Para o autor, o fator principal para o desenvolvimento técnico é a orientação econômica; sem a calculabilidade racional

sem, de fato, ter conteúdos ou reivindicações políticas – e podem, um dia, sozinhas, assumir a própria gestão (autogestão), completando os objetivos das empresas parceiras. Neste sentido, interesses capitalistas estão bastante envolvidos na propagação dessa ação social²⁹. As ações das empresas e das ONGs, então, podem ser denominadas, segundo Weber (2009), respectivamente, de “ações sociais racionais referentes a fins” e “ações sociais racionais referentes a valores”.

As ações de responsabilidade social empresarial, portanto, não são políticas – não veem os cidadãos como dotados de direitos –, mas são de gestão, uma vez que reconhecem apenas clientelas carentes. As ONGs, no chamamento à participação das comunidades na resolução de problemas sociais localizados, pautam-se pela solidariedade social, em detrimento da cidadania e da justiça social, que eram as bandeiras dos atualmente enfraquecidos movimentos sociais em suas ações políticas.

Diferentemente dos seus antecessores (ainda ativos) – movimentos sociais populares, sindicatos, etc. –, que combatiam o Estado na busca por seus direitos, esse setor vem para implementar e executar políticas sociais, as quais, devido à reestruturação das políticas públicas, passam a ser geridas também pela sociedade civil, fato este amplamente divulgado com a expansão do Terceiro Setor. Entretanto, essa é apenas uma das dimensões dessa expansão, a qual também conta com a necessidade de organização da sociedade, de participação, entre outros.

Devido ao contexto dessa expansão, o Terceiro Setor trabalhou e trabalha com entidades criadas com princípios neoliberais, que seguem a lógica de mercado e utilizam atores e conceitos que abarcam a pluralidade dos indivíduos e dos valores morais em suas intenções, mas não questionam o modelo de produção vigente e os fatores geradores da exclusão social (GOHN, 2001). Com isso, vê-se pouco ou nenhum interesse em ações políticas na busca por transformações sociais; pelo contrário, as entidades do Terceiro Setor atuam pela inclusão no sistema econômico atual, de forma

com base na economia, não haveria técnica racional. Assim, o grau de cálculo tecnicamente possível e realmente aplicado por uma gestão econômica corresponde à racionalidade formal.

²⁹ Para Weber (2009, p. 15), ação social é uma ação que se refere ao comportamento de outros (qualquer comportamento) e que se orienta por este. Essa pode ser determinada de modo: “racional referente a fins”, “racional referente a valores”, “afetivo” e “tradicional”. A primeira é orientada pela expectativa quanto ao comportamento de objetos ou pessoas, este utilizado como condição para fins próprios. O agente, neste caso, orienta suas ações pelos meios, fins e consequências. A segunda, pela crença no valor (religioso, ético, estético, etc.) absoluto ou inerente a determinado comportamento, o que caracteriza a ação como pautada na própria convicção de dever, da dignidade, etc., sem medição das consequências. Essa ação dá-se segundo exigências que o agente crê dirigidas a ele e, quando relacionada à ação racional referente a fins, é considerada irracional (ao elevar o valor da ação, minimiza a reflexão sobre seus resultados. A terceira orienta-se pelo afeto e estados emocionais, em buscar de satisfação. A quarta, por fim, pelo costume.

diferenciada – precária e sem direitos – os excluídos do sistema econômico. As ONGs, assim, pautam-se por reivindicações pragmáticas, demandas técnicas e ações gerenciais e captam recursos tanto do mercado quanto do Estado.

As novas entidades reformistas do Terceiro Setor são organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de uma forma assistencial. Os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor. (GOHN, 2001, p. 95)

Não obstante as ONGs trabalhem com problemas, objetivos, resultados e projeções pontuais ou locais, o que permite uma participação da sociedade civil também local e, no caso, despolidizada, sua autonomia política faz com que suas obrigações passem a ser para com as organizações internacionais que as financiam e com o Estado que as contrata para serviços, e não com a população a qual representam. Por essa razão, os movimentos sociais³⁰, que não prescindem de base popular, deixaram de ser opção de parceria ao Estado, às organizações internacionais e às empresas privadas. Assim, o projeto de igualdade política e de justiça social cede diante de um discurso que não vê alternativas fora da lógica de mercado.

Nos documentos do Programa Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna, expõe-se que as intervenções sociais e educativas devem organizar-se de forma a “responder, de fato, aos desafios sociais, políticos e econômicos de sua *clientela* e de nossa sociedade, buscando sempre *parceria* e interlocução com escolas, comunidade, famílias e educandos, assim como com empresas, governos, ONGs e também agentes sociais” (ANDRÉ e COSTA, 2004, p. 105; grifos meus). Não obstante, o IAS é uma ONG que já passou pelo processo de instrumentalização empresarial³¹ (como se pôde

³⁰ No Brasil, assim como em grande parte da América Latina, nas décadas de 1970 e 1980, ocorriam os primeiros passos em direção à suas conquistas sociais por meio do fortalecimento dos sindicatos e movimentos sociais que reivindicavam direitos de cidadania frente aos Estados ditatoriais. Entretanto, concomitantemente, o chamado mundo globalizado redefinia a função do Estado como executor de políticas sociais e os direitos duramente conquistados com muitas lutas dos trabalhadores ficaram cada vez mais ameaçados.

³¹ O Instituto Ayrton Senna possui um sistema próprio de cadastro das informações relativas à educação, o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI). Os dados sobre o desempenho dos alunos, frequência dos alunos e professores e o cumprimento das metas dos alunos e dos professores são repassados mensalmente. As escolas enviam os dados para a Secretaria Municipal que repassa ao SIASI. “O Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI) registra as informações educacionais dos estados e municípios parceiros por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação. O sistema permite a rápida tomada de decisão a partir de relatórios de análise

notar na seção anterior, em sua apresentação). O IAS inculca no jogo Superação (i) a lógica de mercado, com seus planejamentos, execuções e avaliações, (ii) a importância da autogestão (gestão de si como agente social responsável por sua situação), o que diferencia as pessoas pelo mérito e (iii) a participação voluntária em ações solidárias que correspondem à corresponsabilidade pela comunidade, objetivando que os jovens criem projetos para a resolução de problemas de sua comunidade.

Na primeira etapa (mobilização) do jogo Superação, por exemplo, os jovens devem identificar-se com os objetivos do Projeto Superação Jovem, respondendo à pergunta: “Você quer ser protagonista do Game Superação Jovem?”. Dentre as cinco opções de resposta, tem-se “Não estou nem aí” e “Não quero”. A cada resposta escolhida, o jogo expõe “dicas” aos jovens. Nesse caso, a dica aos jovens que escolheram as duas opções anteriores é:

Você é uma pessoa que precisa valorizar mais as oportunidades que aparecem na sua vida, especialmente as educativas! Procure onde está sua força para reverter essa situação. Comece convivendo mais com seus colegas e aceitando a ajuda de seu grupo, mesmo que ainda não queira dar nada em troca. O segredo é não ficar sozinho, não ter medo, nem desistir das coisas que ainda não experimentou! (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 21).

Na etapa “planejamento” do jogo, apesar da ênfase dada à busca de um projeto de vida que envolva o tipo de pessoa, de cidadão e de estudante que o jovem deve pensar em querer ser, ênfase maior é dada ao sucesso profissional dos jovens, sendo este resultado de longo projeto de vida. O exemplo dado pela revista é a de uma menina de quatorze anos que quer ser médica e, para isso, em seus planos de vida, deve estudar bastante e abrir mão de algumas coisas (não explicitadas), prestar vestibular e cursar o nível superior para ser uma boa profissional.

Ainda sobre o Programa Superação Jovem, vale fazer duas observações: (i) a capacidade de resiliência³² (flexibilidade), ou seja, de “resistir e crescer nas adversidades”, por meio, dentre várias indicações, de seu projeto de vida, da fé em

e de intervenção, visando à melhoria da aprendizagem e o sucesso do aluno” (<http://siasi.redevenecer.org.br/loginredevenecer.aspx>).

³² Segundo Serrão (2004, p. 118; grifos meus), “o termo ‘resiliência’ em sua origem, surge no âmbito da engenharia e se refere à capacidade de um material de *recobrar sua forma original após ser submetido a uma pressão deformadora*. Ampliado para o campo das ciências sociais e humanas, passou a designar a capacidade do indivíduo de fazer as coisas bem e realizar ações de forma socialmente aceitável em um contexto adverso que implica alto risco de efeitos negativos”.

valores, da “capacidade de curtir as pequenas alegrias”, do senso de humor³³, etc., é muito objetivada pelo PSJ (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 64); (ii) na etapa “avaliação”, o valor enfatizado como importante para realização da etapa é a perfeição, conquistada quando o jovem coloca suas melhores competências a serviço do seu time e para ser “mais e melhor em tudo o que realizar na vida” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 51).

Assim, pode-se observar uma disseminação da ideia de que as condições materiais e a realidade social que cerca a comunidade, bem como suas transformações, são de responsabilidade da própria comunidade, e é isso que a responsabilidade social empresarial tem por objetivo, capacitá-las com suas competências para que os indivíduos sejam atores de seus destinos, autônomos e solidários. Não obstante, a ideia de que o jovem deve manter fortes as suas crenças (fé) em valores e buscar destacar-se dos demais por meio da resiliência (autocontrole ou gestão de si) remete às ideias de mérito ou prestígio social e de cidadão civilizado, que controla suas ações com vistas à realização de seu projeto de vida (capacidade de previdência) (ELIAS, 1994).

Neste cenário, por sua vez, o Estado, por um lado, regula parcerias que promovem o engajamento da sociedade em organizações despolitizadas e que prescindem de base popular, as ONGs, as quais não apresentam nenhum contraponto às ideias hegemônicas de relações de poder e relações de produção e, por outro, aceita como legítimas somente as reivindicações que acontecem dentro dos limites de suas normas jurídicas. Diante disto, as ONGs apenas têm ações de correção de danos causados pela lógica capitalista, ou seja, caráter compensatório. Simultaneamente, ao mercado interessa um tipo de aliança que insira socialmente as pessoas no acesso ao consumo e ao crédito, sem, necessariamente, ampliar a esfera pública e o exercício de uma cidadania crítica; neste caso, as ONGs são parceiras perfeitas para suas parcerias intersetoriais. “Acreditamos que essas organizações detêm conhecimento e estão mais próximas dos públicos alcançados”, explica João Luis Barroso, diretor geral de Relações Institucionais da VIVO e supervisor das atividades do Instituto, o qual é parceiro do Instituto Ayrton Senna na implementação do Programa Superação Jovem.

³³ Para Serrão (2004, p. 119), o senso de humor (termo expresso pelos Programas Escola da Família e Superação Jovem) que o jovem deve desenvolver envolve a capacidade do jovem de enxergar espaços de dificuldade com humor e oportunizar a redução do sofrimento: “Aceitação de fracassos, reconhecimento do sofrimento, ternura pelo imperfeito, capacidade de brincar, criatividade e o poder de rir de si mesmo são atitudes facilitadoras de resiliência”.

Abordaremos mais profundamente a questão da cidadania no Brasil e o inculcamento da cultura da trabalhabilidade nos programas sociais da SEESP no próximo item. Suas referências neste momento foram necessárias dado o imbricamento das concepções analisadas neste trabalho.

Para entender, de fato, o ponto de vista empresarial sobre a responsabilidade social, exporemos agora as opiniões de Martinelli (2004), consultor em cidadania empresarial e conselheiro do GIFE e sênior *fellow* do Instituto Synergos em 2004, que escreveu capítulo na revista “Idéias”, da FDE, sobre o Programa Escola da Família.

Em seus escritos iniciais, Martinelli ressalta que o século XXI será o século das alianças, no qual as alianças entre as empresas e as OSs crescerão estrategicamente. Primeiramente, escreve sobre parcerias com uma visão, ao mesmo tempo, moderna, biológica e sagrada das novas ‘alianças estratégicas’, remetendo-as a aspectos familiares, à vida privada:

A parceria começou no paraíso terrestre, com Adão e Eva. Nós existimos por conta da parceria de nossos pais. O ser humano se dá conta de sua limitação e anda sempre em busca de uma complementação. Está embutida no conceito de parceria a consciência de limitações. O impulso gregário é o caminho para a complementação. (...) A busca de parceria se dá tanto no plano individual como no plano das organizações. A globalização é a exacerbação dessa tendência. (MARTINELLI, 2004, p. 155)

O consultor de cidadania empresarial também distingue os papéis da empresa e da escola num projeto social e especifica as ações correspondentes ao Estado, à iniciativa privada e à sociedade civil organizada. Para ele, a empresa deve planejar o projeto social e definir o foco de sua ação, “com o mesmo cuidado que planeja seus negócios”; a escola, por sua vez, deve fazer diagnóstico de suas necessidades e demandas, sem esquecer-se da missão da empresa no projeto social. A partir desse pensamento, ao Estado cabe atuar na definição das políticas públicas; à iniciativa privada como um todo se relaciona “o desenvolvimento e a geração de riquezas” e ao Terceiro Setor a responsabilidade de “procurar dar conta, autonomamente, de algumas de suas próprias demandas” (MARTINELLI, 2004, p. 156).

Nota-se, na divisão de papéis nas parcerias, um explícito papel de destaque das empresas como oportunizadoras do desenvolvimento social, pois elaboram os projetos sociais, ao mesmo tempo em que é designada à sociedade civil organizada a “missão” de resolver seus próprios problemas – gestão da pobreza pela pobreza.

Em consonância a esse cenário, pode-se tomar como exemplo o Programa Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna. Em depoimentos e perguntas feitos por jovens na revista “Game Superação”, são apontados como possíveis projetos dos jovens: organizar e recuperar bibliotecas, reformar quadras esportivas, levar leitura, arte e tecnologia aos alunos, embelezar os muros e jardins da escola, dar aulas aos menores, ajudar os professores na dinâmica das aulas, entre outros.

Analogamente, como projetos na comunidade, onde os jovens descobrirão o valor da solidariedade, pode-se: ensinar adultos a ler e escrever, ajudar na reciclagem de lixo, realizar campanhas de arrecadação de alimentos, apoiar creches e asilos, melhorar a saúde da população, ajudar a despoluir rios, fazer rampas para deficientes físicos; em suma, agir para o bem-comum. Essas ações mostram explicitamente como se almeja nos programas sociais da SEESP que os membros das comunidades busquem resolver problemas pontuais que os circundam, pois a resolução desses problemas e as ações dos indivíduos para resolvê-los significam, para os idealizadores dos programas, respectivamente, qualidade na educação e cidadania participativa por meio da corresponsabilização.

Não obstante, em publicação do Instituto Ayrton Senna (2007, p. 05-10), elaborada em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o IBOPE³⁴, sobre o Programa Superação Jovem, ratifica-se a diferenciação entre os jovens que participam do programa dos que não participam, sendo que os primeiros, após a “transformação” que o projeto realiza, transformam-se em pessoas com “sensibilidade social aguçada” e capacidade de ação para solucionar problemas das suas escolas, famílias e comunidades. É exposto na publicação, por exemplo, que os participantes do Programa Superação Jovem, em relação aos não participantes, são mais orgulhosos de serem brasileiros (45% versus 3%), acreditam na participação política do jovem (77% versus 48%), são usuários da internet (78% versus 21%) – este dado parece ser um dos mais vagos da publicação, pois pouco acrescenta aos argumentos do programa e nada discute sobre as condições dos jovens participantes da entrevista sobre sua possibilidade de acesso à internet –, e participam mais das decisões na família (essa informação aparece não quantificada, o que, por um lado, demonstra a dificuldade que seria tentar mensurar tal hipótese e, por outro, denota o quão vazia é a utilização desse argumento na publicação).

³⁴ O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) é um instituto brasileiro que realiza pesquisas em vários ramos no Brasil e em mais onze países da América Latina.

Ainda sobre a responsabilidade social, ao se referir à ‘consciência social’ das empresas, o conselheiro do GIFE afirma que elas (as empresas) começaram a perceber que “podem fazer mais pela sociedade, além de cuidar de seus números e negócios”, e que elas têm substituído as doações, consideradas meras caridade “sem compromisso nem envolvimento social”, pelas parcerias, estas um “continuum, que cresce qualitativamente”. Também as descreve como um estágio que envolve participação integrada e consenso de objetivos – ou seja, um trabalho que se realiza por projetos – e dá relevo à tomada de consciência social das empresas nos últimos anos, pelo seu compromisso com o bem-comum, em detrimento de sua visibilidade e do modismo de fazer doações.

Além disso, o sênior *fellow* do Instituto Synergos mostra as vantagens das parcerias para as empresas ao citar John Whitehead (ex-presidente da *Goldman Sachs*), quando o último afirma que a parceria recompensa de imediato a empresa que tem responsabilidade social, pois ela atrairá melhores funcionários, as cotações de suas ações subirão e boa sorte e boas oportunidades lhe aparecerão. Como conclusão, “deduz-se que as empresas socialmente responsáveis são mais estáveis e eficazes. Pode-se concluir que ser ético e socialmente responsável é também lucrativo” (MARTINELLI, 2004, p. 157).

Reforçando a ideia anterior, Martinelli expõe um estudo feito nos Estados Unidos com cento e oitenta e oito empresas que apresentou que os funcionários das empresas que se envolviam com as comunidades tinham melhor autoestima e apreciação do clima organizacional da empresa, concluindo que:

Cada vez mais consumidores e candidatos a emprego estão preferindo empresas socialmente responsáveis, que tenham projetos sociais, por serem mais confiáveis. Nos EUA, uma empresa dificilmente consegue êxito na captação de recursos na Bolsa sem apresentar um nutrido portfólio de projetos sociais (...). (MARTINELLI, 2004, p. 161).

Para dramatizar mais a exposição, em subtítulo denominado “Um negócio onde todos lucram”, na mesma revista “Idéias”, da FDE, o empresário afirma a predominância do modelo de parcerias e como funciona o ganho das empresas parceiras:

A empresa que investe em projetos sociais vem sendo cada vez mais valorizada e isso está se instalando de maneira *irreversível*. Muitas empresas começaram

até de uma maneira muito ‘marqueteira’, esperando resultados comerciais a curto prazo, mas estão se convencendo de que no *investimento social o ganho é de médio e longo prazos*. (MARTINELLI, 2004, p. 161; grifos meus).

As parcerias também proporcionariam, segundo Martinelli, uma integração da escola – esta considerada alienada – na sociedade do conhecimento, a qual é repleta de tecnologias que somente revolucionaram o ambiente empresarial. Assim, “para poder responder às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, [a escola] precisa estar integrada nessa corrente, por meio de parcerias, e tomar iniciativa nessa empreitada” (MARTINELLI, 2004, p. 159).

Desse modo, a exposição do autor vem corroborar nossa hipótese de que a concepção de modernização da educação, reiterada pela SEESP, baseia-se no uso das novas tecnologias em correspondência à adoção de um modelo de educação que seria apropriado à nova etapa da civilização globalizada e que exigiria a inserção em um sistema internacionalizado no qual o mundo do trabalho e da produção encontra-se dominado por novas tecnologias e, em especial, pelas tecnologias da informação.

Por fim, o “parceiro” Martinelli defende o Programa Escola da Família em sua exposição não somente pela cessão de espaço físico das escolas às comunidades, mas como transformador da escola em promissora “incubadora de parcerias”. Para ele, a parceria entre a escola e a empresa é como um “ato de sedução”, no qual a escola deve ter a iniciativa de apresentar, e não pedir, suas propostas tendo sensibilidade às demandas da empresa, pois deve haver consenso de objetivos nas parcerias. “No caso, [a escola] deve procurar descobrir, dentro de limites, em que uma parceria beneficiaria a empresa. A parceria deve ser um bom negócio para ambos os lados”.

Assim, percebemos que a adoção de estratégias gerenciais de governo baseadas na distribuição de tarefas de gestão de serviços públicos para setores não públicos e ao setor privado correspondeu, desse modo, à limitação do gasto público para redução do déficit fiscal e constituiu uma das medidas para regular os gastos do Estado.

Além disso, a ação do Estado passou a se desenvolver por meio de projetos localizados e fragmentados de acordo com as especificidades, o que também acaba determinando a fragmentação e individualização da capacidade de reivindicação – cada vez mais regionalizada e voltada para os problemas localizados.

Concomitantemente, as ONGs converteram-se em espaços democráticos de participação da sociedade civil que visam ao empoderamento dos indivíduos na tomada de decisões tanto dos problemas comunitários quanto das políticas públicas

(abordaremos a questão da participação em momento posterior). Entretanto, a participação do cidadão restringisse à execução e à avaliação das políticas públicas pré-estabelecidas pelo Estado.

Privilegia-se, desse modo, a ação do Estado como gestor do processo de atendimento das demandas, ação desenvolvida na forma de ação social em parcerias com instituições da sociedade civil denominadas OSs e com empresas privadas, as quais atuam na esfera pública por meio da moderna responsabilidade social.

Neste sentido, também as parcerias parecem atender ao princípio que introduz a lógica produtiva e de mercado no interior da esfera educacional. Revela-se, com isso, a adoção de princípios gerenciais nas políticas educacionais da SEESP e a reformulação (adaptação) de seus órgãos internos – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – à reestruturação estatal e sua desresponsabilização pelos serviços sociais.

A priorização do setor não público e privado para a parceria parece apontar para a ideia de que essa colaboração abriria maiores chances de inserção no mercado de trabalho, garantindo a empregabilidade, mas, na verdade, não o emprego. O caráter não assistencialista que Rose Neubauer pretendia com a criação do Programa Escola em Parceria não pode se concretizar, dados os parceiros escolhidos.

A reforma da educação, parte de um conjunto de reformas nas políticas sociais, adquiriu modernidade no discurso e caráter empresarial (como de uma reforma empresarial) na implantação; independentemente dos fins antagônicos que têm – a primeira, o bem-estar público e a cidadania, e a segunda, lucros e interesses de mercado –, a reforma educacional acometeu-se de alta velocidade (tempo do mercado), modernização, racionalização de recursos e eficiência, em detrimento do tempo de absorção e realização comuns em políticas sociais (GOHN, 2001).

Dados os dois processos apresentados até aqui – o processo de alargamento da democracia brasileira, que se deu com a criação de espaços públicos de participação da sociedade civil e que visava elevar o grau de participação política dos indivíduos na tomada de decisões tanto dos problemas comunitários quanto das políticas públicas, em espaços de gestão democrática criados a partir de então (por exemplo, os orçamentos participativos, os conselhos de gestão, etc.) e o processo de redução do Estado (ajuste neoliberal), que se fez “necessário” no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1989) e se intensificou em 1995, o qual reduz a obrigação do Estado na garantia

de direitos sociais e sua transferência para a sociedade civil – e suas consequências sociais, temos o que Dagnino (2004) chama de “confluência perversa”.

A autora expõe o processo de alargamento da democracia (de origem popular), que se expressou na criação de espaços públicos de participação – onde o princípio de participação da sociedade tornou-se central no projeto democrático –, na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas (gestão democrática), alavancados pela Constituição de 1988, e o processo de encolhimento do Estado (ajuste neoliberal) e da transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil como projetos antagônicos e, ao mesmo tempo, confluentes. Antagônicos, pois vislumbram, respectivamente, a criação de espaços públicos de participação nas decisões políticas e a redução do papel do Estado como garantidor de direitos e da transferência de responsabilidades a sociedade civil. Confluentes, pois “ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004, p. 97). Daí a perversidade da confluência desses projetos deflagrada pela autora, que também afirma:

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO, 2004, p. 97)

A autora elucida que a perversidade se dá na prática pelas parcerias entre o Estado e os movimentos sociais, representantes da sociedade civil nos Conselhos Gestores e membros das ONGs, os quais apostaram no potencial democratizante que trariam. Entretanto, percebe-se é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto democratizante de participação como um mecanismo de aprofundamento democrático e de redução da exclusão possa acabar servindo aos objetivos do projeto neoliberal.

A década de 1990, no Brasil, caracteriza-se por essa inflexão nas relações entre o Estado e os setores da sociedade civil (antes antagônicos) comprometidos com o projeto participativo democratizante, apostando na possibilidade de uma atuação conjunta com o Estado. A partir disso,

grande parte da interlocução entre o projeto neoliberal, que ocupa majoritariamente o aparato do Estado, com o projeto participativo se dá justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajam nessa aposta e passam a atuar nas novas instâncias de participação junto ao Estado. (...) Assim, o que essa ‘confluência perversa’ determina é um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa. (DAGNINO, 2004, p. 99).

Assim, ambos os projetos (neoliberal e democrático) acabam por visar a uma sociedade civil participante, a qual é explicitamente seduzida à participação local por termos e concepções familiares e teológicas e apelos éticos e morais. Noções como as de sociedade civil, participação e cidadania constituem-se como elementos centrais desse deslocamento de significados, que busca engajar os membros das comunidades locais nas atividades das ONGs – sua nova escola de cidadania – que visem melhorar a vida da comunidade por meio de ações solidárias.

Concomitantemente, é crescente a identificação entre “sociedade civil” e ONGs – as quais passam a se constituir nos principais locais de participação cidadã – onde o significado de “sociedade civil” se restringe a designar essas organizações e mesmo o Terceiro Setor. Para Dagnino (2004), a expansão e predomínio das ONGs expressa tanto a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal quanto com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais das décadas anteriores.

As ONGs, dotadas de competências técnicas oriundas do mundo empresarial, constituíram-se nos principais e confiáveis interlocutores e parceiros não só do Estado, mas das organizações internacionais e das empresas privadas em geral, para, respectivamente, transferir suas responsabilidades sociais e executar ações de responsabilidade social. Tal escolha dá-se pelo caráter apolítico que essas organizações têm; por essa razão, os movimentos sociais não foram a escolha para a execução do projeto neoliberal.

[...] tratadas estritamente sob o ângulo da gestão técnica ou filantrópica, a pobreza e a desigualdade estão sendo retiradas da arena pública (política) e do seu domínio próprio, o da justiça, igualdade e cidadania. (DAGNINO, 2004, p. 107).

Portanto, diante do contexto de criação dos programas da SEESP e dos objetivos declarados pelos mesmos na busca de parcerias intersetoriais a fim da expansão do setor

público não-estatal e da descentralização do Estado nessas áreas, o sistema educacional paulista assume, nos dias atuais, a lógica de mercado em seu modelo de gestão, em busca de eficiência e resultados guiados pelo setor privado.

Além disso, as parcerias seriam uma alternativa de financiamento por meio de uma delegação das responsabilidades estatais ao setor não público, que agora assume o papel de suprir os programas sociais com os recursos que faltam ao Estado, trazendo suplementarmente a vantagem da eficiência que caracteriza o setor privado.

A estratégia de busca por parcerias no discurso governamental e nos programas da SEESP corresponderia, desse modo, a (i) uma expansão da concepção de esfera pública, que passa a abarcar também a ação de setores da chamada sociedade civil e do mercado, (ii) uma estratégia governamental orientada por organizações internacionais que visam à redução dos Estados na provisão de direitos sociais e na intervenção no mercado e (iii) uma transferência de responsabilidade pelos direitos sociais para a comunidade, que deve gerir-se melhor e agir solidariamente aos problemas que a circundam. Estas ações corresponderiam a uma nova concepção de ação cívica, não dirigida para questões propriamente políticas, como participação de movimentos de reivindicações com fins eleitorais, luta por participação política, liberdade, democracia, mas baseada numa concepção de atividade cidadã, que se amplia para o campo das ações individuais voltadas ao atendimento de necessidades coletivas e à solidariedade social.

3.3. A Concepção de Cidadania

A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente. (CARVALHO, 2004, p. 07).

No item anterior, pudemos verificar, além da assunção de princípios neoliberais por parte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em seu incentivo por parcerias intersetoriais, como a cidadania é entendida apenas com um caráter participativo nos programas sociais locais, que proporcionariam uma participação política da população na tomada de decisões também locais. Assim, ações socialmente solidárias seriam, de fato, entendidas como cidadania.

Neste item, aprofundaremos a questão da cidadania no Brasil relacionada a direitos e deveres e exporemos a visão dos programas da SEESP sobre a cultura da trabalhabilidade como pré-requisito à cidadania a fim de esclarecer a concepção de cidadania exposta no discurso oficial dos programas da SEESP.

Para atingir nossos objetivos, expomos, de maneira breve, a concepção de cidadania que emergiu com a Revolução Francesa, em 1789, e sua ampla ligação com a educação dos homens, considerados iguais, abordando o papel da cidadania e da educação no racionalismo iluminista. Em seguida, expomos a análise de Marshall (1967) sobre o surgimento dos direitos civis, políticos e sociais na Inglaterra para, analogamente, podermos constatar (e comparar com) a construção histórica da concepção de cidadania no Brasil, apresentada por Carvalho (2004).

Nossa intenção nesse breve retrospecto histórico é verificar se a concepção de cidadania que subjaz os programas da SEESP corrobora com os ajustes neoliberais do Estado brasileiro (adotados, principalmente, a partir de 1995) e redefine o cidadão brasileiro (e a cidadania), destituindo-o de direitos, o que caracterizaria os programas sociais da SEESP como ações políticas de caráter compensatório. Partimos, portanto, da ideia de Carvalho (2004) de que não há uma pré-noção estabelecida do que venha a ser uma concepção de cidadania ideal, pois essa concepção é um fenômeno histórico, que pode possuir diferentes significados e pressupostos em diferentes sociedades e em diferentes tempos históricos.

Analogamente, expomos a ligação entre a concepção de cidadania e o mundo do trabalho, relação que se dá pela introjeção da primeira no segundo e é expressa nos programas da SEESP, o que determina seu posicionamento favorável ao remodelamento do mercado mundial numa postura mais flexível e competitiva.

Primeiramente, o pensamento liberal emergente da crise do absolutismo e da ascensão do Estado nacional burguês – que pretendia criar uma complexa teoria racionalista para superar o Antigo Regime e implantar um Estado voltado aos seus próprios interesses econômicos e sociais (VAIDERGORN, 2000) – teve grande influência no estabelecimento de códigos de direitos e obrigações, representantes de uma boa cidadania.

Observa-se, então, que a cidadania desenvolveu-se inserida no fenômeno Estado-nação, numa luta política nacional. Além disso, as transformações decorrentes da revolução da manufatura, da forma das forças de trabalho e dos instrumentos de produção – parcelamento e expropriação do trabalho – permitiram o avanço da indústria

e da máquina e com elas a especificidade da produção capitalista. Advém dessas mudanças a formação do Estado moderno, da ciência moderna e da escola moderna, com novos métodos que visavam, respectivamente, à universalização da política, à experimentação e à razão – experiência na natureza – e à igualdade dos homens.

Naquele contexto, encaradas a igualdade e a liberdade dos homens, via-se útil um mínimo educacional, uma formação específica para cada classe social e, ao mesmo tempo, para todas as pessoas, os quais considerados trabalhadores em potencial; uma educação para todos, que formaria o cidadão prestativo e atento ao seu trabalho e ao seu Estado. A educação para todos que brotara da igualdade entre os homens era nivelada, pois o trabalho na manufatura foi nivelado e ao novo trabalhador cabia a disciplina, a disposição ao trabalho diligente e a frugalidade. Assim, o momento para vincular educação, cidadania, participação e liberdade era oportuno para a burguesia, pois necessitavam constituírem-se como trabalhadores disponíveis, livres e cívicos as massas.

Naquele período, começa a ser introduzida uma nova concepção de participação política articulada com o conceito de cidadania. Essa concepção desenvolve-se no mesmo movimento que instituiu os direitos do cidadão (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e promulgando a Constituição), pois passa a ser concebida como a essência da definição do que é ser membro de uma comunidade política. “Seu resultado foi a formulação da concepção moderna de homem que se confunde com a própria definição de cidadania” (RISCAL e GANDINI, 2010). Nesta definição, o homem moderno se define essencialmente como cidadão por meio de sua participação na constituição política. Na concepção desenvolvida a partir do século XVIII, participação política refere-se sempre à participação dos cidadãos na vida pública, uma atividade concebida como cívica.

Durante e após o período iluminista (século XVIII), pensadores como Immanuel Kant (1724-1804) reforçaram a vinculação da educação com a “maioridade do homem” e sua única responsabilidade por essa transformação; agora, como sujeito histórico, o homem devia, por meio de sua consciência e liberdade, modificar a realidade (imagem do mundo torna-se empírica). Com isso, as diferenças sociais passam a ser justificadas pela diferenças de capacidade.

A preguiça e a vileza são as causas pelas quais tão grande parte dos homens, depois que a natureza há muito tempo os liberou da heterodireção (*naturaliter*

minorennnes), ainda permanecem de bom grado em estado de menoridade por toda a vida; e esta é a razão pela qual é tão fácil que outros se erijam como seus tutores. É tão cômodo ser menor. (KANT, 1784).

Nesse contexto, a tarefa pedagógica passa a ser libertar o homem de si mesmo, a fim de torná-lo capaz de ser cidadão, de utilizar a razão e a consciência, de adentrar no mundo da política e da liberdade, de ser humano (ARROYO, 1988). O autocontrole e a capacidade de previdência constituíram-se como valores indispensáveis ao sucesso do homem (cidadão) civilizado (ELIAS, 1994).

Desse modo, o racionalismo iluminista fortaleceu a vinculação entre educação e cidadania, reiterou a centralidade da cidadania no plano circular da história entre súditos e servos e alimentou a força centrípeta entre a educação (racionalidade) e o centro do plano.

Contudo, a burguesia, sem deixar de equacionar a organização social com a econômica e fazer do resultado um elemento a seu favor e da ordem capitalista, minimiza o grande poder dado à razão para a transformação dos homens, pois seus interesses eram manter súditos os que já o eram, mesmo após a reforma almejada. O ideário burguês buscava a transformação, a liberdade e o progresso, mas, respectivamente, da propriedade, das forças produtivas e da economia.

No controle do poder econômico, a burguesia francesa buscava instaurar a democracia burguesa, declarando, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e promulgando a Constituição de 1791, ambas de inspiração iluminista. Os documentos defendiam os direitos de liberdade, de propriedade e a igualdade perante a lei como direitos naturais e imprescritíveis dos homens. Outras declarações posteriores também ratificavam os mesmos direitos. Desse modo, a propriedade foi, explicitamente, sendo incorporada ao conceito de cidadania, o que acabou por tornar a primeira critério para a segunda.

Adam Smith (1983) retratou, na Inglaterra, a mesma necessidade burguesa de ordem, que decorreria de uma nova educação, pois, para ele, há enorme conveniência ao Estado na iniciativa de educar num mínimo essencial (leitura, escrita, números e operações, etc.) toda a população; essa ação, com potencial eficiência, segundo o autor, mostrou-se benéfica à ordem, à superioridade legítima e às desilusões e descrenças que engendram a desordem.

Na Inglaterra, segundo Marshall (1967), os direitos relativos à cidadania surgiram em ordem cronológica e lógica, qual seja: direitos civis, políticos e, por fim,

sociais. Baseados nos direitos civis, os ingleses reivindicaram direitos políticos, o que, posteriormente, permitiu a investidura no poder de operários do Partido Trabalhista, os quais introduziram os direitos sociais no país. O autor ressalta que, em consonância a essa sequência, está a expansão da educação popular, considerada direito social, mas que existiu desde o início e teve papel decisivo na tomada de conhecimento e iniciativa de organização popular pelos ingleses. Desse modo, a ausência de uma população educada é sempre obstáculo à construção da cidadania civil e política.

Segundo Vaidergorn (2000), os direitos de cidadania plena de Marshall representam a predominante nova demanda econômica e social da burguesia emergente e da Revolução Industrial (século XVIII).

Em comparação com o modelo inglês, os direitos no Brasil seguiram cronologia diferente – com precedência e forte ênfase aos direitos sociais –, engendrando concepções e valorizações diferentes dos direitos que compõem a cidadania plena, o que demonstra que a ideia de cidadania é um fenômeno histórico. O ideal de cidadania plena – liberdade, participação e igualdade –, desenvolvido no Ocidente, foi (e é) utilizado como parâmetro para a qualificação da cidadania de cada país em cada contexto histórico, de forma que um cidadão pleno exerceria direitos civis, políticos e sociais – desdobramentos da cidadania plena.

Neste trabalho, utilizamos o entendimento de direitos civis, políticos e sociais de acordo com o estudo de Carvalho (2004), para quem direitos civis são “os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”, que representam a liberdade individual – o direito de ir e vir, de manifestação do pensamento, de escolha do trabalho, da inviolabilidade do lar e da família, de organização e de julgamento legal. São direitos baseados na existência de uma “justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos” e que oportunizam a existência da sociedade civil e suas relações.

Os direitos políticos, por sua vez, dizem respeito à “participação do cidadão no governo da sociedade” – em geral expressa pelo direito de voto, mas representa também o direito de organização política e candidatura. A relação entre direitos civis e políticos dá-se apenas em sentido único, qual seja: só existem direitos políticos se existirem direitos civis – sendo a recíproca inválida. O sentido da relação é expresso pela necessidade de liberdade, principalmente de organização e expressão da opinião, para valerem os direitos políticos e para que estes não existam de forma superficial.

Por fim, os direitos sociais referem-se “à participação na riqueza coletiva” e permitem a redução de desigualdades geradas pelo capitalismo e um mínimo de bem-estar social para todos; abarcam os direitos à educação, ao trabalho, ao salário, à saúde, à aposentadoria. Assim, são direitos dependentes da eficiência administrativa do Poder Executivo e baseiam-se na ideia de justiça social. Sua relação com os direitos civis e políticos é difusa: não exigem a existência desses para obterem alcance e conteúdo, mas, na sua ausência, podem tornar-se arbitrários.

Assim, a concepção de cidadania moderna abarca as concepções de cidadania formal e cidadania substantiva, que representam, respectivamente, o pertencimento (ser membro) a um Estado-nação e a posse de direitos civis, políticos e sociais. Ambas as concepções desenvolveram-se historicamente durante o século XX, principalmente após a II Guerra Mundial, a qual engendrou grande imigração de povos para outros países, o que tornou necessário aos países receptores dos povos refugiados desenvolverem uma política de cidadania formal, necessária frente à grande imigração. Além disso, o desenvolvimento do sistema capitalista durante o século XX, juntamente com suas crises e disputas com ideologias rivais (comunismo russo, principalmente) foram universalmente contextos históricos do desenvolvimento da cidadania substantiva (como exemplo, tem-se a criação do Estado de Bem-Estar Social, em muitos países) (BOTTOMORE, 1996).

Para que se compreenda o processo de constituição da concepção de cidadania no Brasil, far-se-á a seguir breve exposição sobre o desenrolar dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil – a partir da Independência do país –, suas aparições e desaparecimentos no contexto dos brasileiros, segundo a obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, de Carvalho (2004).

Segundo o histórico apresentado por Carvalho (2004), os direitos políticos dos brasileiros (mais especificamente, o direito de votar por representantes) estiveram presentes e ausentes de maneira alternada desde o período pós-independência até os dias atuais. Em alguns momentos históricos, sua presença constituiu-se em poderes políticos locais de coação e exclusão; em outros, sua ausência significou repressão contra os cidadãos brasileiros. Os direitos sociais, por sua vez, ganharam destaque em meados do século XX e assumiram importante papel no diálogo entre governos ditatoriais e cidadãos brasileiros. Os direitos civis, por fim, sempre foram minimizados e nunca completamente garantidos.

No contexto brasileiro pós-independência (Constituição de 1824), os direitos políticos pouco avançaram. Os direitos sociais eram praticamente inexistentes e haviam permanentes limitações aos direitos civis.

Somente no início do século XX, o crescimento das cidades e o surgimento das classes operárias urbanas significaram avanço dos direitos, sobretudo civis, pois seus movimentos os almejavam; entretanto, essas conquistas não tiveram efeito sobre os direitos políticos. Até aquele momento, os direitos sociais eram pouco comentados – consequência da precariedade dos direitos civis e políticos.

Os direitos sociais começaram a avançar no Brasil somente após 1930 – período de instabilidade entre regimes democráticos e ditatoriais – com a legislação trabalhista e previdenciária e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943.

Nesse momento histórico conhecido como Estado Novo (período ditatorial sob o comando de Getúlio Vargas), que durou até 1945, os direitos civis, apesar de figurarem na Constituição ditatorial de 1937, foram suspensos – dentre eles a liberdade de organização e expressão. Os direitos sociais, no período estado-novista, ganharam destaque na legislação, ao contrário da participação política e dos direitos civis. Essa inversão à lógica de origem dos direitos tornou pouco democrática sua conquista e minimizou sua participação na construção de uma cidadania ativa.

Segundo Carvalho (2004), a política social desse período adquiriu caráter de privilégio e não de direito, pois não beneficiava a todos – eram favorecidos, principalmente os ligados aos sindicatos regulados pelo Estado, considerados órgãos de cooperação entre operários, patrões e o Estado; trabalhadores rurais foram esquecidos pela legislação pela impossibilidade de sindicalização, só conquistada na ditadura seguinte, a militar.

A interferência governamental na regulação das relações sociais no Brasil (assim como em vários países) teve início após a crescente intensidade de conflitos engendrados pela ideologia capitalista mercantil, a qual, por meio da forma industrial de produção e acumulação de bens, fez de todas as relações sociais contratos livremente ajustados entre indivíduos formalmente iguais e, portanto, submetidos aos códigos de direito privado. O Estado, em virtude desses conflitos, passou a inferir, primeiramente, nas relações de trabalho e, posteriormente, na criação da legislação previdenciária.

Os defensores do mercado à época estimavam, com a organização da sociedade a partir de indicadores do próprio mercado, somente que a distribuição de benefícios de uma sociedade deveria refletir as capacidades e talentos diferenciados dos indivíduos e

não que seu resultado final fosse uma sociedade mais igualitária, na qual todos, iguais, recebessem as mesmas parcelas de benefícios e serviços. Segundo essa ideia de mérito, o problema da igualdade correspondia à possibilidade de que todos tivessem acesso aos mesmos meios (recursos) necessários para enfrentarem a competição do mercado, o qual, por meio da oferta e da procura, premiaria os mais capacitados. Nesse pensamento reside a ideia de uma suposta desigualdade natural inerente aos homens, que o mercado é capaz de valorar e julgar e o Estado não é responsável por remediar.

Diante desse contexto, fica evidente, segundo Santos (1994, p. 28), que ao Estado brasileiro cabia zelar por maior justiça no processo de acumulação, enquanto que às associações privadas cabia garantir mecanismos compensatórios das desigualdades criadas pelo mesmo processo.

Posteriormente a ditadura de Vargas, o general Eurico Gaspar Dutra, eleito presidente, assumiu em 1946 e manteve em seu governo as conquistas sociais dos anos anteriores e garantiu os direitos civis e políticos antes perseguidos.

Segundo Santos (1994, p. 68), o principal conceito para entender a política econômica e social pós-1930 e a transição da esfera de acumulação para a de equidade é o de cidadania. Nesse período, especificamente, houve uma cidadania regulada – enraizada num sistema de estratificação ocupacional definido legalmente, com pouca referência a valores políticos. Isto significa que cidadãos eram aqueles alocados em postos de trabalho reconhecidos e definidos pela lei. Assim, a extensão da cidadania se fez via regulamentação de novas profissões e direitos associados a elas, o que designa profunda vinculação entre cidadania e profissão e confunde (e restringe) os direitos do cidadão com os direitos profissionais do posto que ocupa no processo de produção. Com efeito, os que ocupavam postos de trabalho “desconhecidos” pela lei eram considerados “pré-cidadãos” (no contexto pós-1930, eram os trabalhadores rurais e trabalhadores urbanos com empregos não regulados pela lei). A associação entre cidadania e ocupação proporcionou as condições institucionais para que os conceitos de marginalidade e de mercado informal de trabalho ganhassem relevo na sociedade – essas categorias incluíam os desempregados, os subempregados e os empregados instáveis e aqueles cujas ocupações, mesmo regulares e estáveis, não tinham regulamentação estatal.

Para Ferreira (1993), a cidadania brasileira sempre teve caráter mais passivo que ativo devido ao estabelecimento de relações paternalistas com o povo, no estilo burocrático-patrimonialista, por parte das instituições públicas. Esse caráter seria uma

espécie de herança cultural que a sociedade brasileira herdou do tipo de colonização a que o país foi submetido.

Santos (1994) ressalta que mesmo após 1945, com o fim do Estado Novo, de Vargas, e a volta da democracia no Brasil, a cidadania continuara regulada, pois, no período, institucionalizou-se fortemente a divisão social do trabalho. No curto período democrático anterior ao golpe militar, os conflitos sociais agravaram-se, especialmente dada a crescente demanda e intolerância dos diferentes atores sociais a um Estado em decadência, incapaz de compatibilizar produção industrial elevada com distribuição de recursos, demonstrando a incompatibilidade da prática democrática (relativa) à cidadania regulada.

O fim da democracia no Brasil ocorrera em Março de 1964, após um golpe de Estado, quando os militares tomaram o poder. Observou-se o início de mais um período ditatorial e a regressão dos direitos e liberdades, agora controlados pelos militares. Contudo, os direitos sociais ganharam destaque na política militar; o período se assemelhou muito ao da ditadura varguista neste aspecto.

Em 1969, o general Garrastazu Médici promulgou nova Constituição, que incorporava os atos institucionais, instrumentos legais, os quais foram cassando, um a um, os direitos de cidadania dos brasileiros.

Em 1974, o general Ernesto Geisel dava indícios de disposição à volta da democracia no Brasil, o que se chamou “abertura” política. Os motivos da “abertura” seriam: um interesse pelo fim do regime militar, desde o início pensado como provisório por Geisel e Castelo Branco, primeiro presidente militar, e a gravidade da situação brasileira frente à crise do petróleo em 1973 (CARVAHO, 2004).

Com a “abertura” política, houve a retomada dos movimentos de oposição, com destaque para a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, por militantes da Igreja Católica, intelectuais importantes e sindicalistas, principalmente metalúrgicos paulistas. O auge da campanha popular pela democracia foi a campanha pelas eleições diretas, em 1984, conhecida como “Diretas Já”.

Com o fim do período ditatorial militar, foi promulgada em 1988 a atual e vigente “Constituição Cidadã” – nos dizeres de Ulysses Guimarães – de caráter liberal e democrático, que universalizou o voto direto e facultou-o aos analfabetos.

Segundo Carvalho (2004), no novo período republicano, apesar dos direitos políticos terem atingido amplitude nunca antes vista na história do país, com a continuação dos problemas econômicos (desigualdade e desemprego) e sociais (saúde,

saneamento e educação), os direitos civis foram pouco segurados, principalmente no tocante à segurança individual, à integridade física e ao acesso à justiça. Desse modo, a Constituição de 1988 apenas teria tirado das forças militares o controle da polícia militar, passando-o para os governadores dos estados. Não obstante, o descumprimento pelo Poder Judiciário do acesso à maioria da população à justiça continuou e a educação popular referente aos seus direitos e as condições de fazê-los valer não foram proporcionadas. Com isso, a descrença na democracia e a percepção de uma justiça elitista no país ganha campo no pensamento popular.

Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os ‘doutores’, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. (...) Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de ‘cidadãos simples’, de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. (...) Finalmente, há os ‘elementos’ do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande população marginal das grandes cidades (...). Esses ‘elementos’ são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela política. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis. (CARVALHO, 2004, p. 216).

Pode-se verificar, portanto, neste histórico brasileiro sobre os direitos que compõem a cidadania, retrações e alargamentos desses em curtos e longos períodos de tempo, o que caracteriza, segundo a lógica de Marshall, a criação da concepção de cidadania dos membros de um Estado-nação.

Carvalho (2004) expõe, diante disso, que a lógica exposta por Marshall teve ordem inversa no Brasil. Enquanto na Inglaterra emergiram os direitos civis e, posteriormente, os direitos políticos e sociais, no Brasil foi dada maior ênfase inicialmente aos direitos sociais, principalmente em períodos de supressão dos direitos civis e políticos (ditaduras), os quais assumiram valor de troca ou valor paternal no contexto da população brasileira e não valor de direitos legítimos; posteriormente aos direitos sociais, foram garantidos e difundidos os direitos políticos, mais ressaltados no período democrático pós-1988. Os direitos civis, por fim, sempre sofreram e ainda sofrem supressões pelos governos e órgãos policiais, sendo inacessíveis à grande parte da população.

Com a maior valorização dos direitos sociais no Brasil como principais direitos a serem garantidos aos cidadãos, percebe-se, como consequência, uma excessiva

valorização do Poder Executivo pelos brasileiros, pois, entendidos com valor de troca – frutos de negociações – ou valor paternalista, os direitos sociais acabaram por construir uma centralidade do Executivo.

Essa orientação para o Executivo reforça longa tradição portuguesa, ou ibérica, patrimonialismo. O estado é sempre visto como todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores. A ação política nessa visão é sobretudo orientada para a negociação direta com o governo, sem passar pela mediação da representação. [...] Essa cultura orientada mais para o Estado do que para a representação é o que chamamos de ‘estadania’, em contraste com a cidadania. (CARVALHO, 2004, p. 221).

Agrava-se o fato com as reformas administrativas dos Estados pelo mundo todo (ajuste neoliberal) na insistência da importância do mercado como regulador econômico e social, na redução do papel do Estado e na implementação da administração gerencialista. Desse modo, o cidadão torna-se consumidor, distante das questões políticas e comuns à sociedade. Como consequência da fragmentação estatal, há fragmentação da identidade nacional e um falso empoderamento democrático, sem embasamento político e legal.

Portanto, não só fatos históricos dentro do contexto nacional brasileiro influíram na concepção de cidadania entendida e divulgada no Brasil, mas também o contexto internacional, principalmente a partir da década de 1950, o qual permeou concepções globais de mercado, justiça e cidadania; fatos importantes que deflagram o exposto são: a criação da ONU, a Guerra Fria, a crise do petróleo na década de 1970 e a mundialização do capital.

Para SILVA JR (2002a), houve um enfraquecimento das políticas sociais em meados do século XX, quando o social passou a ser porta de entrada para propostas e opressões internacionais apenas em favor do fortalecimento e acumulação do capital financeiro.

Com esse movimento econômico, houve um estreitamento da cidadania, posto que os direitos sociais tornaram-se mercadorias para as esferas sociais e políticas. A cidadania tornou-se, assim, uma cidadania produtiva e a exclusão social cresceu e marginalizou indivíduos sociais, principalmente crianças e adolescentes que, inseridos no espaço público sem função e rumo, cercam-se de meios como a violência e suas variantes para exigir seus direitos e se fazer notar.

Como exposto no histórico anterior, a transição para a democracia, no Brasil, com a Constituição de 1988, trouxe a legitimação dos direitos dos cidadãos e incentivou a participação destes no progresso do país. Tal Constituição é marcada intensamente pelos direitos sociais e pelo incentivo à participação coletiva nos assuntos públicos, pela inserção dos excluídos socialmente nos diversos ramos sociais (comunidade, mercado de trabalho, etc), suscitando a construção da cidadania.

Entretanto, segundo Arroyo (1988), um dos grandes problemas da vinculação entre educação e cidadania encontra-se arraigado na longa história global de disseminação e afirmação das máximas antagônicas submissão-liberdade, exclusão-participação, absolutismo-república, barbárie-civilização, racionalidade-irracionalidade, saber-ignorância, modernidade-tradição como coordenadas políticas; para o autor, a pedagogia moderna, de origem iluminista ou renascentista, também o faz e contribui para legitimar e ocultar os verdadeiros pólos antagônicos.

Desse modo, a educação moderna representa ora instrumento de ampliação da liberdade, participação e cidadania, ora mecanismo de controle e dosagem de liberdade, civilização e racionalidade; estas últimas submetem às novas formas de produção industrial e às novas relações sociais entre homens. Consequentemente, a educação pode ser encarada como incentivadora das novas formas de submissão e controladora da liberdade dos cidadãos – classes trabalhadoras –, ao mesmo tempo em que possui ares, sobretudo modernos e progressistas, de salvadora do mundo, de conciliadora dos homens e necessária à inserção no mercado econômico, social e político.

Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base. É o que vem se tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como pré-condição para a cidadania. (ARROYO, 1988, p. 47).

Tal relação acabou por obter os mesmos efeitos excludentes da propriedade privada quando relacionada à cidadania: somente o homem educado e moderno, civilizado e racional, é apto à participação no convívio social; a vinculação entre cidadania e educação mostra-se, portanto, protagonista da exclusão cívica. Essa vinculação permitiu (e ainda o faz), na história do Brasil, a descaracterização de seu povo como sujeito social e político – derrotado pela barbárie e irracionalidade –, justificou a exclusão da cidadania e tachou de inaptas à civilidade as camadas

populares; a nova ordem política e social é crida impossível na ausência da educação, requisito da anterior.

Nos programas sociais da SEESP objeto deste estudo, pudemos constatar semelhante vinculação. É interessante observar, por exemplo, que Barbosa (2004, p. 30), na revista “Idéias”, da FDE, sobre o Programa Escola da Família, afirma que

cidadania se aprende na escola (...). A escola está envolvida no processo e aprendeu que a escola [ela mesma] é um lugar a ser preservado, um espaço de todos. Com isso, os índices de violência, pichação, roubo, invasão e depredação das unidades diminuem mês a mês. (BARBOSA, 2004, p. 30).

Além disso, os objetivos do Programa Escola da Família propõem a educação para a cidadania por meio da escolha individual dos alunos e membros da comunidade nos cursos que as escolas oferecem e da análise das atividades que realizarão para refletirem os valores de cooperação, ética e solidariedade, isto é, conhecerem e respeitarem o mundo em que vivem.

A partir dessas observações, pode-se constatar a ênfase dada pelo PEF na preservação física das escolas, na diminuição da violência e no convívio pacífico dos membros da comunidade como resultados de sucesso, considerando que tais atitudes são as reais características da cidadania a serem divulgadas nas escolas. Além disso, observa-se que o PEF não faz alusão alguma aos direitos que dizem respeito aos cidadãos, ou seja, reduz a questão da cidadania à resolução de problemas oriundos da violência que circunda a comunidade escolar, sem ao menos questionar a origem desse fenômeno.

Observa-se também no discurso dos programas da SEESP um favorecimento dos projetos da ONU e UNESCO voltados à educação e uma vinculação aos mesmos, na crença de que os problemas de exclusão social e violência existentes nas sociedades democráticas dos países emergentes são resolvidos com a abertura de espaços de confraternização dos membros da comunidade para que participem de cursos e pratiquem esportes (utilização “saudável” do tempo livre), sendo considerado o PEF uma importante experiência para a redução dos índices de violência e melhorias na qualidade do ensino.

Tem-se, com isso, além de um reducionismo da questão da violência, um desvio significativo do real problema da desigualdade e exclusão sociais nas sociedades democráticas, que, segundo o PEF, podem ser solucionadas, aparentemente, com a

abertura das escolas aos finais de semana, com atividades que ocupem o tempo livre dos membros da comunidade e que ampliem a sensação de direito à educação e ao lazer.

Tal observação pode ser constatada na afirmação seguinte, inserida na revista “Idéias”, da FDE:

A percepção da população sobre sua impotência para promover mudanças que tornem a sociedade mais justa e democrática pode ser revertida a partir da abertura de espaços para que os jovens exerçam atividades – quer planejadas por eles, quer orientadas pelos educadores – que possam modificar positivamente a realidade. *O voluntariado pode ser a melhor vacina contra o círculo de dependência, imobilismo e passividade política contra as injustiças sociais.* (VILLELA, 2004, P. 173; grifos meus).

Analogamente, o Programa Comunidade Presente visa que o espaço público das escolas seja apropriado de maneira “saudável” pela comunidade, pois escola e comunidade podem valorizar e resgatar as condições que propiciam “uma vida saudável”, fundamental para a formação da cidadania (SÃO PAULO, 2002, p. 50). Tal discurso mostra-se mais vazio que reducionista, pois, segundo ele, uma “vida saudável” corresponderia à cidadania. Além disso, maior constatação não há nos programas da SEESP sobre o tipo de cidadão objetivado do que a exposição contida em documento do Programa Comunidade Presente. O documento expõe que os educadores devem enxergar nos alunos o “cidadão pensado: educado, alegre, crítico, solidário, saudável e respeitoso” (SÃO PAULO, 2002). A docilização, o processo civilizador de cooptação e a responsabilidade do cidadão para com a comunidade na qual está inserido é explicitamente objetivada neste caso.

Parece-nos interessante destacar que um projeto com características semelhantes às encontradas nos atuais programas da SEESP foi criado durante o período de ditadura militar no Brasil. Em 1967 temos a iniciativa governamental federal, por meio de um programa social cujos objetivos eram fazer com que os estudantes e jovens brasileiros assumissem papel solidário e conhecessem mais sua realidade desigual e se tornassem corresponsáveis pelo desenvolvimento social, atuando voluntariamente em comunidades carentes muito distantes. Trata-se do Projeto Rondon³⁵. Este projeto

³⁵ Em julho de 1967, trinta estudantes e dois professores inauguraram o Projeto Rondon (cujo nome é inspirado no militar Marechal Cândido M. S. Rondon) quando partiram do Rio de Janeiro para Rondônia – a operação ficou conhecida como Operação Zero, a primeira do Projeto, que tinha por objetivo “levar os estudantes a tomar contato com o interior da Amazônia, sentir o Brasil e trabalhar em benefício das comunidades carentes daquela região”. A equipe realizou trabalhos de levantamento, pesquisa e assistência médica. Em Janeiro de 2005, em Tabatinga, no Amazonas, ocorreu o relançamento do Projeto,

visava, assim como os programas da SEESP objeto deste estudo, sensibilizar profissionais de diversas áreas a atuarem voluntariamente em comunidades carentes em diferentes setores (educação, saúde, etc.). Podemos perceber, a partir disso, certo processo de indução de criação de programas sociais com essas características a partir do Projeto Rondon e outros projetos criados a partir de então. É interessante observar também que a criação deste projeto deu-se em período caracterizado pela perseguição dos direitos civis e políticos dos brasileiros, o que, no mínimo, deflagra (i) uma contradição entre objetivos declarados pelo Projeto Rondon e ações dos governantes na política brasileira e (ii) a percepção de que um projeto social com tais características e atuação a nível federal parecia ter importância naquele contexto ditatorial para criar novas percepções e subjetividades aos cidadãos brasileiros, para que se enxergassem como responsáveis pelas ações sociais.

Retomando os programas da SEESP, também no Programa Justiça e Educação, em quadro apresentado por Ednir (2007), expõem-se as diferentes visões que a Justiça e a Educação têm em relação à violência; nesse quadro, a relação entre a violência e a escola, do ponto de vista da Justiça, é exposta da seguinte maneira:

A saída da escola é o primeiro passo para o jovem tornar-se infrator, e a volta para a escola é o primeiro passo no caminho da recuperação de um ex-infrator; quanto menos violentas forem as escolas e comunidades, menos jovens serão autores e receptores de atos violentos. (EDNIR, 2007, p. 34).

A escola, segundo o mesmo quadro, deve oferecer “conhecimentos e experiências em programas de abertura da escola à comunidade, na construção de uma

cujas novas propostas foram encaminhadas pela União Nacional dos Estudantes ao Presidente da República, em novembro de 2003, sugerindo sua reativação. Em 2004, um Grupo de Trabalho Interministerial estabeleceu as diretrizes e objetivos do Projeto e definiu a sistemática de trabalho a ser adotada na sua execução. O atual Projeto Rondon é coordenado pelo Ministério da Defesa e é considerado “um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população e busca aproximar esses estudantes da realidade do País, além de contribuir, também, para o desenvolvimento das comunidades assistidas”. O Projeto Rondon é realizado em parceria entre diversos Ministérios e tem o apoio das Forças Armadas, que proporcionam suporte logístico e segurança às operações. Conta-se, também, com a colaboração dos Governos Estaduais, das Prefeituras Municipais, da União Nacional dos Estudantes, de Organizações Não-Governamentais, de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, etc. As atividades realizadas pelos “rondonistas” concentram-se nas áreas de comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção e trabalho” (<https://www.defesa.gov.br/index.php/projeto-rondonsubmenu.html>).

cultura de paz, com reflexos na diminuição dos índices de violência” (EDNIR, 2007, p. 34). Além disso, expõe-se logo a seguir que a prática dos Círculos Restaurativos pela Justiça Restaurativa expressa princípios de não-punição, respeito mútuo e autonomia, e que, por isso, seus princípios

contradizem a cultura que permeia as instituições brasileiras, *em especial as pertencentes aos Sistemas Educacional e Judiciário*, que se caracterizam em geral pela *verticalidade das relações*, com *ênfase à punição dos erros* ou desvios da norma como método educativo e onde a margem de escolha ou *poder de decisão se estreita* cada vez mais à medida em que se desce aos níveis mais baixos da *hierarquia*. (EDNIR, 2007, p. 38; grifos meus).

Portanto, o Programa Justiça e Educação ao mesmo tempo em que assume a escola como um primeiro passo para a recuperação dos infratores à cidadania, caracteriza-a como instituição vertical, que dá ênfase à punição e onde o poder de decisão se estreita de acordo com sua hierarquia; posteriormente, afirma-se que tal retrato das escolas muda com a capacitação que lhes é oferecida pelo PJE para a realização dos Círculos Restaurativos. Nota-se, portanto, que o conhecimento técnico da CECIP (ONG responsável pelo PJE) sobre violência pretende-se mais eficiente e eficaz na criação de uma cultura de paz que qualquer política que possa estar sendo implementada nas escolas estaduais paulistas, consideradas instituições verticais e punitivas.

Além disso, os programas da SEESP valorizam as competências do moderno mundo do trabalho e ratificam sua indispensabilidade para o sucesso na flexível estrutura do mercado. A noção de qualificação é substituída pela de competências, num contexto de empregabilidade. Tais requisitos atenderiam às novas exigências do capital, mais dinâmico e global, e preparariam aos novos tempos, que demandam alternativas ao desemprego.

Segundo Paiva (2001), até a década de 1990, o conceito de “empregabilidade” era pouco utilizado pelo mercado de trabalho, pois aquele era um período de emprego tendencial, no qual o Estado mantinha serviços burocráticos voltados à atenção social e à dominância da produção industrial. Nesse período, eram os certificados ou diplomas que atestavam a qualificação – empregabilidade – dos indivíduos.

Contudo, com a retração do mercado e o crescente desemprego, as competências individuais ganharam destaque na diferenciação dos trabalhadores e passaram a explicar o desemprego; desse modo, há transferência do social ao individual na

responsabilização pela inserção profissional. Com isso, “a garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILI, 1998, p. 89).

Nota-se tal abordagem nas reformas do ensino técnico e tecnológico propiciadas pela atual LDB, por cursos oferecidos em parcerias com a iniciativa privada, Estados e entidades não-governamentais, a partir de recursos financeiros que incluem o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

São muitos os trechos encontrados nos materiais referentes aos Programas Escola da Família e Superação Jovem que, de maneira poética e reducionista, descrevem o mundo moderno e o papel do jovem nele; expõe-se a seguir apenas um trecho, que, apesar de longo, é bastante claro para exemplificar essa afirmação:

A globalização *obriga* a que todos os países descubram formas de participar no desenvolvimento das relações econômicas e mundiais, mas evidencia as diferenças, *separa ganhadores e perdedores*, aumenta distâncias de nível de crescimento e desenvolvimento. E *é nesse mundo – de oportunidades, mas também de necessidade de superação* – que o adolescente é chamado a ser ator, agente de uma ação. (...) Quando seus horizontes se alargam, ele deve aprender a fazer – logo, *ser capacitado para o trabalho*, poder atuar num mercado cada vez mais competitivo, em que *a competência faz a diferença* (BALEEIRO, 2004, p. 125; grifos meus).

Nessa interpretação, o conceito de cidadania é minimizado pelas relações que os jovens devem ter no mundo globalizado do trabalho: “(...) é importante que o jovem sinta e perceba sua realidade e estabeleça relações, porque é dessa maneira que se prepara para a cidadania” (BALEEIRO, 2004, p. 125). Vemos, a partir desses estratos, que simultaneamente ao apelo à responsabilização social pelo bem-comum feito pela SEESP, o jovem deve também adquirir competências que “fazem a diferença”, ou seja, que perpetuam as diferenças sociais e geram a violência pela qual ele deve responsabilizar-se.

No PSJ, por exemplo, não se esconde a realidade que aguarda os jovens:

o temor da falta de oportunidades e a exclusão, – que são as *faces sombrias da ordem econômica* a que estamos submetidos, *compromete o desenvolvimento humano* e as chances de emprego para os jovens adultos – não obscurece a determinação com que cultivam uma nova atitude na reinvenção do mundo do trabalho (o auto-emprego, o cooperativismo, o empreendedorismo, etc.) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 05; grifos meus).

Assim, no PSJ afirma-se expressamente a indicação do mundo do trabalho como um de seus objetivos: “a autonomia, a solidariedade, a capacidade de aprender e as competências que vocês estão desenvolvendo no Game Superação vão ajudá-los a fazer uma importante passagem: do mundo da educação ao mundo do trabalho” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 83). Não obstante, expõe-se:

Não há emprego para todos, mas, por outro lado, novas ocupações surgem e um outro tipo de atitude profissional tem sido necessário: além de ter o conhecimento técnico ou administrativo sobre uma profissão, todo trabalhador precisa ter atitude empreendedora. Podemos chamar essa nova atitude de empreendedorismo – quando se tratar do mundo do trabalho – ou protagonismo – quando essa atitude for usada para trazer soluções ao bem-comum (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 83).

Ao assumir tal postura, os idealizadores do Programa Superação Jovem afirmam ao jovem: “Veja, então, que sendo um protagonista, você está praticando essa atitude empreendedora tão importante para conquistar um lugar no mundo do trabalho” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 83). E concluem: “(...) quando falamos de educação nesse novo mundo [século XXI], falamos de educação e trabalho. Falamos do aprender a fazer”.

Por “aprender a fazer”, no PSJ, se compreende as habilidades básicas (ler, escrever, calcular, resolver problemas, etc.), específicas (habilidades relacionadas ao trabalho que exigem atualização constante) e de gestão (dirigir, gerenciar, coordenar, controlar, avaliar o próprio trabalho, o dos outros e o trabalho em equipe), que fazem parte do mundo do trabalho.

[...] novas profissões surgem neste século e um novo tipo de atitude profissional tem sido exigido pelo mercado. Por isso defendemos a promoção da *cultura da trabalhabilidade*, que prepara adolescentes tanto para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho quanto para criar seu trajeto profissional de maneira eficaz. As profissões estão exigindo cada vez mais *polivalência, flexibilidade e criatividade*. Os jovens [...] têm de estar aptos a entrar num mundo onde o emprego já não é mais a única via, compartilhando espaço com uma atividade empreendedora. Isso significa abrir seu negócio, realizar um trabalho cooperativo ou mesmo associativo. É também o auto-emprego e a atuação profissional na área da responsabilidade social. (ANDRÉ e COSTA, 2004, p. 86-87; grifos dos autores).

Além disso, como competências para a inserção no mercado de trabalho, os idealizadores do PSJ sugerem a leitura de “Os Sete Códigos da Modernidade”, de

Bernardo Toro, que expõe como competências: domínio da leitura e escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de descrever, analisar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade de receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 86-87).

Sobre a qualidade da educação, os documentos de PSJ explicam:

toda *educação de qualidade* deveria se propor: saber quem são e o que querem para suas vidas (construir identidade e projeto de vida); saber conviver com o outro e com a coletividade (relacionar-se, *responsabilizar-se pelo bem-comum*); aprender a aprender na escola e ao longo de toda a vida (conhecer as estratégias de aprendizagem para ler, escrever, calcular, analisar e interpretar, acessar e usar informações, interagir com as tecnologias da informação e comunicação e a mídia); e *praticar habilidades fundamentais para o novo mundo do trabalho* (*gestão de si e do outro, trabalho em equipe, capacidade empreendedora*). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 06-07; grifos meus).

Nota-se, portanto, profundas contradições nas publicações do IAS e, especificamente, no PSJ (e, provavelmente, em outros programas do Instituto), pois buscam uma educação de qualidade que, explicitamente, adapte os jovens às “faces sombrias da ordem econômica a que estamos submetidos”, que comprometem o “desenvolvimento humano e as chances de emprego para os jovens”. Além disso, entende-se que os jovens devem saber gerir a si mesmos, ideia que encara a vida pessoal dos jovens como gestão, ou seja, como clientela com carências a serem suprimidas, o que, posteriormente, é utilizado como argumento para explicar um possível fracasso diante das “faces sombrias” da economia.

(...) Promover a trabalhabilidade das gerações jovens no incerto mundo do trabalho do século XXI significa promover uma nova cultura. Uma nova atitude diante da vida e do trabalho. Essa nova atitude está marcada pelo desenvolvimento de novas competências produtivas, como a metacognição, o empreendedorismo e a capacidade de auto, hetero e co-gestão. (SENNA, 2004, p. 106).

Faz-se importante destacar um parágrafo que faz distinções entre os jovens que participam e os que não participam do PSJ e que diz respeito às demandas políticas dos jovens participantes (inicialmente) e não participantes do PSJ:

Tudo isso se reflete, ainda, no *tipo de demanda* que fariam aos governantes, em muitos sentidos *divergentes* da maioria dos jovens: menos impostos e mais qualificação para aumentar empregos (enquanto os outros jovens pedem *mais obras*); mais educação e trabalho para diminuir a desigualdade (enquanto os outros jovens pedem *menos preconceito racial*); mais combate ao tráfico e à corrupção policial para aumentar a segurança (enquanto os outros jovens pedem *mais policiais*); mais investimento nas escolas já existentes e nos professores para melhorar a educação (enquanto os outros jovens pedem a *construção de escolas*); mais investimentos nas unidades de saúde já existentes e na formação dos profissionais para melhorar a saúde (enquanto os outros jovens pedem a *construção de mais hospitais*); mais acesso à internet para melhorar as formas de comunicação (enquanto os outros jovens pedem *tarifas telefônicas mais baratas*); mais educação formal e profissional e mais oportunidades de emprego para melhorar a vida dos jovens (enquanto os outros jovens pedem *empregos*). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 10; grifos meus).

Nota-se, pelo exposto, uma atitude errônea do IAS em menosprezar reivindicações legítimas não só de jovens, mas de todos, aos governantes do Brasil, pois exigir mais obras, menos preconceito racial, mais policiais, a construção de escolas e de hospitais, tarifas telefônicas mais baixas (aliás, esta reivindicação vai de encontro à reivindicação “menos impostos” dos jovens que participam do PSJ) e mais empregos são algumas dentre milhares de expectativas da população brasileira, que encara de frente as “faces sombrias da ordem econômica”. Não obstante, o mesmo documento apresenta, após alguns capítulos, a frase: “A falta de empregos é o principal problema brasileiro identificado pelos jovens do Superação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 60). Percebe-se, então, mais contradições na apresentação do documento.

Os documentos relativos ao PSJ expõem com veemência que os jovens que participam dele são mais atentos aos acontecimentos do Brasil e que respondem que o que mais os envergonha é a corrupção política do país. O relevante é que as desigualdades e injustiças sociais, a miséria, a violência (em grande parte, consequência da anterior) e a educação precária são consideradas menos relevantes por todos os jovens na pesquisa do IAS, realizada e exposta pelo Instituto, tendo todos esses itens menos de dez por cento dos votos pelos jovens participantes das entrevistas. Talvez os resultados acima sejam consequência da carência de consciência dada aos jovens sobre as relações de trabalho e poder que permeiam a sociedade. A frase seguinte corrobora com a constatação de que apenas uma educação resolveria os problemas sociais:

Melhorar a educação é, para os jovens do Superação, um investimento estruturante capaz de solucionar os problemas sociais que mais os incomodam: falta de trabalho qualificado e desigualdade. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 60).

Além disso, a percepção do mérito pessoal e sua relação com o emprego é aplaudida pelos idealizadores do Programa Superação Jovem.

Uma primeira percepção reveladora é que os jovens, em geral, não vêem o emprego como algo que depende do esforço individual de uma pessoa (opinião de 26% dos demais jovens). Já os jovens do Superação atribuem a possibilidade de sucesso em sociedade primeiramente ao esforço pessoal (37%) e depois à escolaridade - esta é, para o total dos entrevistados, o fator mais importante. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p 22).

Desse modo, dentre os fatores expostos como importantes para o sucesso da vida em sociedade, os jovens do PSJ, mais do que os não participantes, valorizam grandemente o esforço individual em detrimento do grau de escolaridade, das oportunidades de emprego, da posição social, da sorte, da renda, e das roupas que usa. Nota-se, portanto, uma batalha vencida pela ideologia da meritocracia, apoiada pelo IAS.

O Programa Superação Jovem desenvolveu uma metodologia de aproximação da vida escolar com o trabalho em que os estudantes aprendem a cultivar habilidades necessárias para a sua inserção produtiva. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 43).

O contexto ao qual o PSJ refere-se é o década de 1990, no qual as taxas de desemprego do mundo atingiram altos níveis, diminuindo ainda mais o grupo pertencente ao mercado formal – que possui benefícios sociais relativos ao emprego e à contribuição – e aumentou o grupo dos trabalhadores informais. Intensificou-se o trabalho do grupo formal de trabalho e o Estado reduziu seu papel de prestador de serviços sociais. O momento era de conquista do capital sobre o trabalho, dados os níveis inéditos de acumulação e riqueza social. Teve-se como consequência a volta da meritocracia, que regula o acesso ao mercado de trabalho via capital social individual com abundante qualificação.

Flexibilidade e precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores, e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalho perdeu força política ante o capital. (PAIVA, 2001, p. 52).

Assim, o Instituto Ayrton Senna desempenha função em prol da precarização e da flexibilização do trabalho no PSJ, pois os torna “naturais” em seu discurso e prepara o jovem para enfrentar essa realidade.

Parece importante destacar que a ideia apontada pela pesquisa do IAS de que a vestimenta não interfere no contexto de sucesso na vida em sociedade é altamente aceita pelo PSJ. Sem, primeiramente, refutá-la, apenas ressaltamos que, na atualidade, pode-se ver inúmeras reportagens em jornais, revistas e pela televisão sobre como as pessoas devem vestir-se para entrevistas de emprego (ou no próprio emprego) e que ter uma boa aparência diante do contratante pode fazer a diferença para se conquistar uma vaga no mercado de trabalho, o que para nós expressa mais um motivo de exclusão social. Não obstante essa constatação (tão propalada na sociedade moderna), os agentes da corrupção política brasileira (item apontado pelos jovens como principal problema do Brasil) vestem-se de terno e gravata todos os dias. Percebemos que em nossa sociedade, a vestimenta parece fazer grande diferença, não só relevante nas percepções sobre classes sociais, mas também sobre a moral e a índole das pessoas.

Existe também uma expressa valorização (percentual) do PSJ aos jovens que participam ou já participaram de atividades em ONGs, o que demonstra, segundo o Programa,

como algumas iniciativas simples e cotidianas podem fazer a diferença no potencial dos adolescentes brasileiros. (...) Praticamente todos os entrevistados do Programa são interessados em atividades voluntárias, às quais já se dedicam atualmente, assim como manifestações para reivindicações de melhorias para suas comunidades. (...) O resultado dessa contribuição pessoal do jovem do Programa é perceber que, ao ajudar a comunidade, ele também é beneficiado. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 69-71).

Entretanto, na exposição das contribuições pessoais, ou seja, no que o jovem pode fazer para melhorar sua vida atual, o primeiro lugar na pesquisa fica com a obtenção de um emprego melhor por meio de mais estudos (28% dos jovens do PSJ), seguida da simples obtenção de um emprego (18%) e do aprimoramento do comportamento pessoal (13%). O item “fazer trabalhos voluntários” ficou em sexto lugar (6%) e o item “cobrar mais responsabilidade/honestidade/eficiência do Governo” em décimo primeiro lugar (3%) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 73). Conclui-se, a partir desses dados, que o combate à corrupção e o cuidado com a comunidade, tão exacerbados e inculcadas nos jovens pelo PSJ, caem por terra quando o

assunto é emprego e autocontrole diante da flexibilidade do mercado, pois os dados acima apontam que o que os jovens do PSJ buscam mesmo é uma colocação no mercado de trabalho – esta também uma das principais características do PSJ, mas a que se sobressai. Diante disso, a cultura da trabalhabilidade parece estar obtendo sucesso no PSJ.

Também os dados do Programa Comunidade Presente, em uma de suas cartilhas, expressam:

Reconhece-se, hoje, que para ser cidadão e enfrentar a competição do mercado de trabalho é necessário uma Educação que forme *sujeitos críticos, criativos e capazes* de se adaptarem às mudanças do mundo atual. (SÃO PAULO, s/d (d), p. 24; grifos do autor).

Desse modo, podemos notar nos programas da SEESP a relação próxima entre educação, trabalho e cidadania, sendo a primeira pré-requisito do segundo e este, por sua vez, da terceira.

Segundo Carvalho (2004, p. 219), sente-se, mesmo já no início do século XXI, uma incompletude na construção do cidadão brasileiro e percebe-se que ainda falta uma longa jornada pela frente.

A visão de cidadania existente desde a década de 1930 (cidadania regulada – imbricada à estratificação ocupacional), no Brasil, permanece nos dias atuais e nas políticas educacionais de hoje; nelas, os privilégios tomam o lugar dos direitos e a sociedade permanece autoritária, hierarquizada e com caráter assistencialista, onde o capital se realiza mediante marginalização da maioria da população brasileira.

É óbvio que não queremos aqui minimizar o potencial que as escolas têm como espaços de expressão, participação e socialização dos jovens e dos membros de comunidades; muito menos queremos menosprezar uma cultura de paz, não violência, em nosso cotidiano.

Verifica-se, neste trabalho, a expressa redução (e condução e indução) dos conceitos de cidadania e justiça social, seu redimensionamento para concepções neoliberais e o apontamento ou direcionamento para parcerias com organizações não-públicas e privadas por parte dos órgãos internos da SEESP – FDE e CENP – por meio de programas sociais ditos voltados à qualidade da educação.

A fim de mostrar que o reducionismo verificado nas publicações dos programas não é unânime, expomos as observações de Guedes (2004, p. 89), na mesma revista

“Idéias” já citada, segundo as quais a violência é também fruto de um Estado enfraquecido, que é derrotado pelo trabalho informal ou clandestino, pela luta política sem escrúpulos, pelo tráfico, entre outros; esses fatores, frutos da exclusão social, representam espaços nos quais não existem direitos nem deveres. Além disso, a autora atenta para o individualismo da sociedade moderna, o qual ao mesmo tempo em que convida os indivíduos a consumirem e participarem da modernidade pelos meios de comunicação, “num espetáculo mundializado, oferecido aos olhos e ao desejo”, segrega-os, reconhecendo como sujeitos os que podem participar desse consumo, marginalizando os demais.

Retomando Dagnino (2004) em sua constatação de uma “confluência perversa” sobre os projetos neoliberal e democratizante, a autora expõe que a concepção de cidadania foi a que mais propiciou, dado seu redimensionamento, a confluência desses projetos antagônicos. A concepção de cidadania, antes enraizada nas lutas populares de cunho político e cultural por direitos, passa a designar (i) direitos não mais relativos à providência legal, mas como concepção de “*direito a ter direitos*”, incluindo novos direitos que surgiram de lutas específicas e (ii) sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento.

A cidadania, nessa ressignificação, deixa de confinar-se dentro dos limites das relações com o Estado, mas deve ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela existem e visa a uma sociabilidade que incorpora o sistema político e dá formato mais igualitário às relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, etc.).

Para a autora, o novo projeto de cidadania significa uma reforma moral e intelectual, a qual corresponde a um

processo de aprendizagem social, de construção de novos tipos de relações sociais, que implicam, obviamente, a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos. Mas para a sociedade em seu conjunto, requer também aprender a viver em termos diferentes com esses cidadãos emergentes que se recusam a permanecer nos lugares definidos social e culturalmente para eles. (DAGNINO, 2004, p. 105).

Assim, as redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos: redução do significado coletivo da cidadania anteriormente visada pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individual dessa noção;

estabelecimento de uma sedutora conexão entre cidadania e mercado, segundo a qual tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor, que ajudará os indivíduos a “adquirir cidadania” (mercado como instância substituta para a cidadania) (DAGNINO, 2004, p. 106).

O projeto neoliberal (gerencialista), então, propõe outra forma de gestão do social: encara a provisão de direitos como compensatória, ou seja, minimiza os direitos a benefícios a serem garantidos pelo mercado e apela à solidariedade dos cidadãos na resolução dos problemas sociais, numa clara restrição à responsabilidade moral da sociedade (chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico), o que bloqueia sua dimensão política e ressignifica as carências populacionais; não há nessa interpretação qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre os direitos dos cidadãos, pois a pobreza e a desigualdade são retiradas da esfera pública (política) e dos domínios da justiça, igualdade e cidadania.

As políticas sociais (como os programas da SEESP) são cada vez mais formuladas estritamente como esforços emergenciais dirigidos a determinados setores sociais localizados. O público-alvo dessas políticas é visto apenas como sujeito carente cujas contingências precisam ser suprimidas e cujas ações devem ser controladas (reguladas) e não como cidadão de direitos. A partir disso, vê-se que o projeto neoliberal assume “práticas governamentais de destituição de direitos” (ADRIÃO et al, 2010).

Em outro ponto de vista sobre os direitos de cidadania, Gordon (2002), expõe que enquanto os direitos civis e políticos são universais e formais, os direitos sociais só têm sentido diante de aspirações e benefícios, o que denota seu caráter não universal, mas particular e seletivo. Os direitos sociais dizem respeito a condições concretas que permitem a participação em uma comunidade nacional, e não simplesmente direitos de participação comum nessa comunidade. Em geral, os direitos sociais se definem em condições de benefícios acordadas a mínimos – um mínimo de instrução e de saúde, por exemplo – que, ao mesmo tempo, não garantem o direito ao trabalho (pelo menos enquanto o Estado não intervir no mercado). Nesta perspectiva, diferente da preconizada por Marshall (1967), a participação promovida pelos programas da SEESP reduz-se a um mínimo, a comunidade.

Segundo Arroyo (1988), a educação é parte e expressão do processo de constituição da cidadania e democracia, e juntas configuram o processo de formação do cidadão. Entretanto, apesar de serem divulgadas tão óbvia e harmoniosamente na

modernidade como inerentes ou jamais separadas, educação e cidadania, com seus profissionais e instituições racionalizados, sob os olhares de um Estado ‘preocupado’ com os sujeitos sociais e políticos, ‘asseguram’ a formação, mesmo que lenta, desses sujeitos, enquanto o Estado, minoria moderna e racional, governa por todos.

Por isso, o autor defende a desvinculação “óbvia” entre educação e cidadania, na qual a primeira dita as regras das condições da segunda, para tornar-se cidadão e sujeito político. Entender a liberdade, a participação e a cidadania e suas relações com a educação é ir além das configurações até então declaradas e aceitas, é questionar as causas de sua vinculação e a continuação da utilização dos pólos antagônicos como realidade social; os determinantes da exclusão, ainda ocultos, não foram levados a cabo pelos profissionais da educação, sua pedagogia e seus programas sociais. O social, na contemporaneidade, é associado diretamente com o trabalho e mergulhada na racionalização econômica, produtiva, temporal e física, a educação hoje só tem sentido se relacionada à formação para o trabalho e à produção.

Desse modo, pudemos notar que a prática atual da SEESP, seus materiais, projetos e intenções declaradas refletem elementos sedutores e/ou persuasivos no trato das relações sociais (articulação individual e coletiva dos indivíduos na sociedade) e na questão da cidadania por meio de apelos morais e éticos, na medida em que confundem (propositadamente ou não) cidadania formal, igualdade, cidadania substantiva, liberdade, solidariedade, entre outros. A educação, desse modo, possui ora caráter defensivo contra o social, ora integrador no social, este reduzido a aspectos morais e cooperativos.

Pode-se notar, nos discursos oficiais dos programas, o caráter difuso dado às relações entre cidadania e educação na ênfase à igualdade moral dos indivíduos, mais voltada para deveres que direitos.

A cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso de valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens sobretudo. (ARROYO, 1988, p. 58).

Nesta perspectiva, essa vinculação entre cidadania, direitos e liberdade, de tradição clássica liberal, predominante no pensamento educativo desde o século XIX, representa o cultivo do cidadão civilizado e útil, por meio da obrigação moral. Deve-se, segundo esse direcionamento, ensinar às obrigações, aos deveres, ao respeito à ordem,

por um controle mais severo dos impulsos, pela permanência da ordem dada, pela transformação do homem comum em homem bom, o cidadão.

Quando se proclama a necessidade da educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais ou progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias. Esse discurso tem um endereço certo: as camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadãos de segunda ordem. (ARROYO, 1988, p. 59).

Conseqüentemente, há dificuldade em se pensar a cidadania por meio de uma visão política, pois a cidadania objetivada pelo pensamento pedagógico dos programas da SEESP se fecha aos próprios avanços do pensamento social e político, o que demonstra um abandono da visão do social como um todo e um enfoque na ‘salvação’ individual no mundo do mercado pela educação – o que transforma o mercado num *locus* de cidadania. Assim, os reducionismos das relações anteriores deslocam a questão da cidadania da questão do poder, da socialização do poder ou da participação no poder³⁶.

Assim, seguindo Weber (2009), a dominação exercida pelo discurso governamental da SEESP espera encontrar disciplina nos jovens e famílias “beneficiados” por suas políticas educacionais, os quais são considerados cidadãos formais e corresponsáveis que foram capacitados pela racionalidade instrumental das ONGs (e da SEESP) para saberem agir em sociedade.

Retomando os termos de Bottomore (1996), a cidadania substantiva, dado o histórico brasileiro e as informações sobre os programas da SEESP, parece estar bastante incompleta e longe de ser atingida, ao passo que a cidadania formal parece permanecer a única intacta no discurso governamental.

Percebe-se que políticas educacionais paulistas (e brasileiras) têm abordado as questões de formação profissional, ou, de modo mais abrangente, as questões políticas e sociais, de maneira a reduzi-las a questões técnicas – corroborando o pensamento neoliberal –, ou seja, não têm as tratado como objeto e resultado de lutas por distribuição igual de recursos materiais e de poder, mas como questões de gerenciamento, eficiência e administração de recursos. Conseqüentemente, a educação

³⁶ Segundo Weber (2009, p. 33), “poder” significa toda probabilidade de imposição da própria vontade em uma relação social e, analogamente, “dominação” toda probabilidade de encontrar obediência a uma ordem entre pessoas indicáveis. Por sua vez, “disciplina” é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática (de certa forma acrítica) entre pessoas indicáveis. Assim, pessoas submetidas a relações de dominação constituem uma “associação de dominação”.

sai explicitamente da esfera dos direitos sociais e caracteriza-se como uma aquisição individual, num contexto no qual o mercado assume posição central no discurso educacional. Assim, no cenário educacional atual, os propósitos econômicos se sobrepõem aos sociais e culturais.

As políticas educacionais, não só as brasileiras, mas dos países da América Latina, têm sido formuladas em sintonia às políticas econômicas internacionais. Por meio de órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a UNESCO, entre outros, os países desenvolvidos influenciam as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos a fim de, dentre outros objetivos, criar uma cultura de paz em seus povos, que acalme os ânimos das contingências do terceiro mundo, pois patamares muito baixos de condições de vida podem levar a inquietações ou ações de protesto e violência que podem ser difíceis de governar. Não obstante, distribui-se um discurso que naturaliza as condições existentes e estagna as formas críticas de pensar e ver o mundo, um discurso que visa a consensos normativos com respaldo social e que, supostamente, visam ao interesse geral.

À educação, nessas transformações estatais e sociais, coube tornar-se instrumento de democratização no mundo globalizado; considerada central nos discursos e políticas sociais, a ela é atribuído o papel de informar e oportunizar às pessoas as condições para sua inserção no mercado de trabalho competitivo.

A qualidade da educação resumiu-se ao rendimento escolar (nível de conhecimento dos alunos) – apontado pelos inúmeros índices de qualidade educacional (característica neoliberal) –, o qual passou a ser periodicamente verificado por exames nacionais e regionais classificatórios, e a gestão da educação, nas unidades escolares, passou a enfrentar processos de abertura à comunidade escolar (esta com inúmeras interpretações). Esta última, apesar de dirigir-se à democratização da gestão escolar (gestão democrática da educação), pressupõe organização e capacidade de resolução dos problemas e conflitos das unidades escolares, a fim de transformá-los em resultados positivos, somente pelos próprios profissionais das escolas e os moradores nos arredores, sem ao menos prepará-los para tal mudança (tempo empresarial), o que acaba simplesmente por descentralizar a responsabilidade do Estado e culpabilizar as escolas e sua comunidade circundante pelos fracassos e conflitos escolares.

Superar essa realidade, incidente de maneira tão clara e óbvia nas atuais políticas educacionais, é repensar o progresso capitalista e suas formas de funcionamento e exploração e desmitificar a onipotência do Estado moderno frente aos objetivos cívicos.

Essas visões vêm ratificando a construção da cidadania por intervenções externas às práticas sociais e políticas, por programas que outorgam e preparam para o exercício da cidadania.

3.4. A Concepção de Justiça Social

A Justiça é um fim social, da mesma forma que a igualdade ou a liberdade ou a democracia ou o bem-estar. Mas há uma diferença importante entre o conceito de Justiça e os outros citados. Igualdade, liberdade, etc, são termos descritivos. Embora abstratos e teóricos, podem ser definidos de tal modo que as afirmações em que se evidenciam são verificáveis, de um modo geral, pelo simples confronto com a evidência empírica. [...] A Justiça, de seu lado, é um conceito normativo e expressões como estas: ‘esta ação ou esta norma ou esta instituição é justa’ ou ‘é de justiça instituírem-se leis fiscais igualitárias’ representam juízos normativos e não afirmações descritivas. [...] A melhor coisa é considerar a Justiça como noção ética fundamental e não determinada. (OPPENHEIM, 1998, p. 660-661).

Nos dois últimos itens, vimos que as parcerias intersetoriais veem a cidadania como uma atividade solidária e vinculam-na ao mundo do trabalho. Neste contexto, a concepção de justiça social dos programas da SEESP parece apontar na mesma direção. A desigualdade social estaria justificada, neste caso, pela justiça do capital e pelas competências individuais, e ações voltadas aos menos favorecidos, membros da comunidade, por exemplo, constituiriam a máxima da justiça social.

Entendemos que as avaliações das instituições sociais e suas políticas, principalmente referentes à distribuição dos bens e encargos de uma sociedade, são expressas em termos de justiça. A justiça é tida, então, como valor social prioritário, no qual a escolha de critérios de justiça é essencial para evitar conflitos que possam advir de concepções rivais (e particularmente convenientes) de justiça.

Neste item, voltamos nossa atenção para a análise da última concepção proposta para este estudo: justiça social. Para tanto, a principal obra utilizada foi *Uma Teoria da Justiça*, de John Rawls.

Expomos o princípio de equidade da teoria de Rawls e sua relação com o princípio da meritocracia, relacionando-os às políticas educacionais paulistas e seu papel frente às desigualdades sociais e à igualdade de oportunidade. Ressalte-se que nosso objetivo é compreender os pressupostos teóricos dos programas sociais da SEESP e verificar se representam ações políticas de caráter neoliberal e assistencialista.

Primeiramente, baseados nos estratos dos documentos oficiais dos programas sociais da SEESP já expostos neste trabalho, lembremos, de maneira breve, que os programas expõem e defendem a justiça social como sendo: (i) “iniciativas simples e cotidianas” de voluntarismo que “fazem a diferença”, as quais beneficiariam a comunidade e os próprios atores voluntários e teriam o poder de acabar com a “dependência, imobilismo e passividade política contra as injustiças sociais” (VILLELA, 2004, p. 173); (ii) responsabilização individual pelo bem-comum; (iii) solidariedade compartilhada por todos (sentimento de justiça) para uma sociedade mais justa; e (iv) a defesa das liberdades individuais, encarada como o cerne da democracia e da cidadania participativa.

Não obstante, vimos no item anterior a ênfase na ideia de que a melhoria da educação significa, para os idealizadores dos programas, um investimento que pode solucionar os problemas sociais, principalmente a desigualdade social.

Diante dessas primeiras constatações a respeito da concepção de justiça social nos programas da SEESP, percebe-se que corroboram com Rawls (2008), que afirma que numa sociedade justa, as liberdades oriundas da cidadania são irrevogáveis, isto é, os direitos da justiça não são negociáveis nem calculáveis. Contudo, só haveria uma razão para que nos conformemos com uma teoria da justiça errônea: a falta de outra teoria melhor. Analogamente, o autor ratifica que somente aceitamos injustiças quando são necessárias para se evitar outras ainda maiores.

Rawls supõe que a sociedade é uma “associação de pessoas mais ou menos auto-suficiente que, em suas relações mútuas, reconhece certas normas de conduta como obrigatórias e que, na maior parte do tempo, se comporta de acordo com elas” (RAWLS, 2008, p. 04-05). Além disso, tais normas especificam um sistema cooperativo pelo qual se busca a promoção do bem para seus participantes. Assim, a justiça de um arranjo social depende, em essência, de como são atribuídos direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais dos setores da sociedade.

Na teoria de Rawls, tem-se como premissa que a sociedade é marcada por uma identidade e um conflito de interesses, pois, simultaneamente, por um lado, a cooperação social traz benefícios para todos, os quais ninguém conseguiria com seu próprio esforço – ideia de interdependência social, de Elias (1994) –, e, por outro, as pessoas atentam à distribuição dos benefícios produzidos por essa colaboração, preferindo sempre parcela maior desses. São essas razões que enfatizam a necessidade

da existência de princípios, os princípios de justiça social, que organizem a sociedade e sua divisão de bens e encargos. Esses princípios atribuem direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade³⁷ e definem como as distribuições engendradas pela cooperação social são dadas.

A partir disso, os princípios de justiça que seriam escolhidos por indivíduos em situação de igualdade para reger a justiça social de uma sociedade seriam dois: em primeiro lugar, requerer-se-ia igualdade na atribuição dos direitos e dos deveres fundamentais; em segundo, as desigualdades econômicas e sociais serão justas à medida que resultarem em vantagens para todos, principalmente para os menos favorecidos socialmente³⁸ (princípio da diferença).

Para Rawls, é razoável supor que as partes, na escolha dos princípios de justiça, são iguais como pessoas morais, têm a própria concepção de bem³⁹, são aptas a ter um senso de justiça, tendo direitos iguais de propor e discordar de princípios e são semelhantes em condições físicas e mentais – “circunstâncias objetivas da justiça”; desse modo, utiliza-se a ideia de justiça procedimental pura desde o início⁴⁰.

³⁷ A existência de uma instituição dá-se mediante a realização de atos ou ações, entendidos publicamente como observáveis – plausíveis de obediência –, especificados por ela, o que remete à ideia de vigência, de Weber (2009). Rawls considera como instituições principais a “constituição política e os arranjos econômicos e sociais mais importantes”, pois engendram consequências sociais profundas: determinam, desde o início da vida das pessoas, suas diversas expectativas de vida, podendo favorecer certas condições a outras e criar desigualdades profundas. São nessas desigualdades iniciais, supostamente inerentes à sociedade, que devem ser aplicados os princípios de justiça social.

³⁸ Rawls (2008, p. 116) define os menos favorecidos como os menos beneficiados segundo cada um dos três tipos principais de contingências, a saber: origem familiar e de classe desfavorecidas, talentos naturais que não possibilitam seu favorecimento e sorte pouco feliz.

³⁹ Rawls (2008, p. 38) caracteriza sua teoria da justiça como equidade como deontológica, isto é, que considera as obrigações morais por intuição, sem apelo algum às concepções de bem, em contraposição à teoria utilitarista (teleológica). Na justiça como equidade, o que se considera um bem não deve servir de critério de maximização para o que é justo. Na perspectiva do autor, a justiça se constitui como equidade se a liberdade for aceita, inicialmente, como princípio balizador do contrato social e se todos dispuserem das mesmas condições de participação. A partir disso, a relação entre o justo e o bem passa a ser ordinal, ou seja, “o conceito do justo precede o do bem”. Esta característica, que molda a estrutura básica da sociedade e impede, de certa forma, propensões e comportamentos contrários aos dois princípios de justiça e garante a estabilidade das instituições justas, é a principal da justiça como equidade.

⁴⁰ Segundo Rawls (2008), há dois casos de justiça procedimental: a perfeita e a imperfeita. A primeira caracteriza-se pela existência (i) de um critério independente que define o que é uma divisão justa ou um resultado correto e (ii) da possibilidade de elaboração de um método que produzirá o resultado desejado; como exemplo, o autor utiliza a divisão equitativa de um bolo para um número determinado de pessoas. Já a segunda caracteriza-se pela inexistência de um método ou procedimento executável que conduza de forma indefectível ao resultado esperado; como exemplo, utiliza-se o processo penal ou, mais precisamente, um julgamento, no qual há o desejo de que o réu seja culpado se realmente cometeu o crime (resultado esperado) e, por meio das normas jurídicas (procedimento), busca-se obedecer à lei e fazer a justiça; entretanto, os procedimentos tomados segundo os conhecimentos das leis e normas jurídicas no julgamento não impedem que erros sejam cometidos como, por exemplo, um inocente ser declarado culpado. Por fim, a justiça procedimental pura seria a que, em contraste com as outras, caracteriza-se pela inexistência de um critério independente que aponte o resultado correto esperado, havendo somente o método ou procedimento correto que conduz ao resultado justo, seja ele qual for;

Mais especificamente, os princípios seriam os seguintes:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos bem como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos. (RAWLS, 2008, p. 73).

Qualifica-se, desse modo, uma sociedade como “bem-ordenada” quando promove o bem de seus membros e é regulada por princípios públicos de justiça; assim, nela, todos conhecem e aceitam os mesmos princípios de justiça, os quais também são atendidos pelas instituições sociais. Consequentemente, numa sociedade de interesses diversos e conflitantes, uma concepção comum de justiça define vínculos de amizade cívica⁴¹.

Em contrapartida, a discordância entre os indivíduos sobre suas concepções de justiça (interpretações do papel dos princípios na sociedade) pode trazer ao convívio humano conflitos relativos à coordenação dos planos de vida, à eficiência e compatibilidade com a justiça e à estabilidade da cooperação social (cumprimento voluntário de suas normas).

Assim, para o autor, dispor de uma concepção completa de justiça para a estrutura básica é oferecer um padrão pelo qual possa ser avaliada a distribuição da estrutura básica da sociedade, é definir os princípios de todas as virtudes dessa estrutura e suas ponderações em situação de conflito; é um “ideal social”, que abarca consigo, além dos princípios de justiça, uma concepção de sociedade. Esses princípios são os que especificam quais ponderações são pertinentes do ponto de vista da justiça social.

Uma concepção de justiça caracteriza nossa sensibilidade moral quando nossos juízos cotidianos estão de acordo com os princípios dessa concepção. Esses

desse modo, a justiça procedimental pura, em sua caracterização, é oposta à justiça procedimental imperfeita. Como exemplo, expõe-se o jogo de azar, pois, independentemente de seu resultado final, este será considerado justo se suas regras forem seguidas; nele, não há critério independente para sua verificar sua justiça.

⁴¹ Ao expor nova concepção de justiça em sua obra, o autor busca generalizar e elevar a um nível mais abstrato a teoria do contrato social, encontrada em Locke, Rousseau e Kant. Para tanto, tem como objeto do acordo original os princípios de justiça, aceitos numa situação inicial de igualdade por pessoas livres e racionais que buscam promover seus interesses e que regerão todos os acordos posteriores à situação inicial (hipotética), desde tipos de cooperação social até as formas de governo a serem instituídas. O autor denomina “justiça como equidade” essa interpretação dos princípios de justiça.

princípios podem integrar as premissas da argumentação que chegue aos juízos pertinentes. Não compreendemos nosso senso de justiça até que saibamos, de uma forma sistemática e que abarque um grande número de casos, que princípios são esses. (RAWLS, 2008, p. 56).

Relativamente ao primeiro princípio da “justiça como equidade” (teoria de Rawls), por liberdade, o autor (2008, p. 74) entende e iguala “a liberdade política (o direito ao voto e a exercer cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (integridade da pessoa); o direito à propriedade pessoal e à proteção contra prisão e detenção arbitrárias, segundo o conceito de Estado de Direito”. Uma vez em choque, por serem valoradas igualmente, essas liberdades podem limitar-se uma às outras, o que denota que nenhuma delas é absoluta.

Sobre o segundo princípio da justiça como equidade, vê-se sua aplicabilidade na distribuição de renda, riquezas e bens primários (justiça distributiva) – distribuição que deve ser vantajosa para todos, mas não necessariamente igual – e na estruturação das organizações que detêm diferentes autoridades e responsabilidades – sendo os cargos de autoridade e responsabilidade acessíveis a todos (o princípio da diferença pressupõe certa teoria das instituições sociais). Tanto a distribuição quanto o acesso referidos nesse princípio devem aplicar-se de forma compatível às liberdades fundamentais e à igualdade de oportunidades. Assim, pode-se entender a injustiça como “desigualdades que não são vantajosas para todos”.

Assim,

A conduta dos indivíduos norteada por seus planos racionais deve ser coordenada, tanto quanto possível, para atingir resultados que, embora não pretendidos nem previstos por eles, sejam, não obstante, os melhores, do ponto de vista da justiça social. (RAWLS, 2008, p. 68).

Pudemos verificar nos programas da SEESP a valorização dos planos individuais no que se refere à preparação dos jovens para o mundo do trabalho e como estes devem estar cientes sobre suas características instáveis e buscar adaptar-se a elas. Analogamente, a conduta em direção aos objetivos pessoais (inserção no mercado de trabalho) planejada e orientada (racionalidade instrumental) pelos programas, deve estar permeada por ações de corresponsabilidade em favor dos menos favorecidos e da comunidade (em favor do bem-comum), ações estas não necessariamente planejadas ou

previstas de antemão, mas que estão diretamente relacionadas a um sentido (sentimento) de justiça social.

Rawls (2008, p. 70) define a “justiça formal” como sendo essa administração imparcial de leis e instituições que aplica seus princípios com igualdade (de forma semelhante). Entretanto, a igualdade implícita na justiça formal não impede que leis e instituições sejam injustas, pois não garantem a justiça substantiva⁴²; a justiça formal acaba assumindo, então, caráter de obediência ao sistema e, com isso, acaba por excluir certos tipos de injustiça, principalmente devido à suposição de imparcialidade das autoridades, pois a justiça formal é somente um aspecto das instituições jurídicas do Estado de Direito.

Assim, segundo Rawls, supondo sempre o mesmo sentido para o primeiro princípio da justiça como equidade (princípio da igualdade), há diferentes interpretações do segundo, sendo essas: o sistema de liberdade natural, a igualdade liberal e a igualdade democrática.

Veremos aqui o segundo princípio (princípio da diferença) com sua interpretação de “igualdade democrática”, a qual supera a interpretação de liberdade natural e abarca a de igualdade liberal.

Na interpretação denominada igualdade democrática, combinam-se o princípio da igualdade equitativa de oportunidades (perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes) e o princípio da diferença, onde este seleciona posição específica a partir da qual as desigualdades, econômicas e sociais, da estrutura básica da sociedade serão julgadas e, por sua vez, mantendo-se estáveis as igualdades fundamentais, considerar-se-á justas as melhores expectativas dos que dispõem de melhor situação, na condição recíproca de que tais expectativas façam parte de um esquema que eleve as expectativas dos membros mais desfavorecidos da sociedade.

Desse modo, a ordem social não deve garantir melhores expectativas dos que estão em melhor situação sem que isso seja também vantajoso para os menos afortunados. Nessa interpretação, o princípio da diferença passa a ter caráter fortemente igualitário, ou seja, tem-se um princípio que diferencia e iguala, um princípio da diferença igualitário. Segundo o autor, é necessário recorrer ao princípio da diferença se

⁴² A justiça substantiva (ou material), segundo Campbell (1996, p. 406), diz respeito à identificação dos sujeitos frente à justiça distributiva; tais identificações (concepções de justiça), sendo individuais e, muitas vezes, rivais, podem justificar desigualdades na distribuição de bens e encargos numa sociedade. Assim, a justiça substantiva identifica-se, em geral, com a justiça social.

queremos configurar o sistema social sem que a arbitrariedade da distribuição dos talentos naturais influencie a justiça distributiva; a distribuição natural dos talentos e a posição social de origem (nascimento) das pessoas não são justas nem injustas para a teoria da “justiça como equidade”.

Além disso, o princípio da diferença forneceria interpretação do princípio da fraternidade, no qual fraternidade representa “certa igualdade de estima social manifesta em várias convenções públicas e na ausência de atitudes de deferência e subserviência”, além de envolver as noções de “amizade cívica e solidariedade social” (RAWLS, 2008, p. 126). Na medida em que, segundo o princípio da diferença, não se quer vantagens maiores sem que isso melhore as condições dos menos favorecidos, remete-se diretamente à fraternidade e à estrutura familiar ideal, na qual se busca o ganho de todos. Apesar de parecer enviesado em sentimentos e afeições ideais, o autor afirma que o princípio da fraternidade é válido, pois se credita mais valor às instituições e políticas que, direta ou indiretamente, envolvem noções de fraternidade – o que nos remete à utilização pela SEESP das concepções de parceria, cidadania e justiça social imersas em valores morais e até teológicos a fim de que nela e em suas políticas sejam creditados mais valor.

Envolvidos desse modo os critérios de igualdade, liberdade e fraternidade à interpretação democrática dos dois princípios de justiça, temos que

a liberdade corresponde ao primeiro princípio; a igualdade à idéia de igualdade contida no primeiro princípio juntamente com a igualdade equitativa de oportunidades; e a *fraternidade*, ao *princípio da diferença*. (RAWLS, 2008, p. 127; grifos meus).

Pode-se observar, a partir da concepção de justiça como equidade, de Rawls, que sua concepção de justiça abriu espaço para as concepções compensatórias, não só de justiça social, mas de cidadania e participação. As políticas compensatórias teriam a finalidade de restaurar ou estabelecer a igualdade de oportunidades ou de direitos para aqueles que se encontram em posição de desigualdade e de justificar o mérito dos que obtiveram sucesso em seus planos de vida, pois todos tiveram as mesmas oportunidades, até mesmo os menos favorecidos, que são beneficiados em qualquer ação social segundo o princípio da diferença. As políticas sociais passam a ser, desse modo, pontuais e visam estabelecer um mesmo patamar de igualdade para todos por meio de apelos à igualdade e justiça formais (imparcialidade das instituições sociais) e à

valores morais e éticos. Diante disso, temos que o mesmo caráter liberal da teoria de Rawls encontra-se nos programas da SEESP objeto deste estudo; entretanto, estes apresentam também caráter gerencialista, uma vez que enxergam as demandas sociais como carências ou contingências a serem suprimidas (gestão da pobreza).

Vimos, por exemplo, que os objetivos do Programa Justiça e Educação eram: (i) contribuir para a transformação de escolas e comunidades que vivenciam situações de violência em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos, por meio da colaboração entre os Sistemas Judiciário e Educacional, do trabalho com a Rede de Apoio e da parceria com a comunidade, (ii) contribuir para que as unidades escolares envolvidas se transformassem em espaços seguros e democráticos de diálogo, aprendizagem e resolução de conflitos, atuando em parceria com jovens/alunos protagonistas, famílias, instituições e organizações governamentais e não-governamentais da sua Rede de Apoio e outros atores sociais presentes na comunidade e (iii) mobilizar a comunidade para a resolução de seus conflitos e para assunção de um papel ativo na transformação de suas causas em “oportunidades para uma mudança social”; “o que se busca é tornar a Justiça mais educativa e a educação mais justa” (EDNIR, 2007, p. 26).

Nessa proposta, a prática de Justiça Restaurativa por meio de Círculos Restaurativos do PJE representa ponto de intersecção entre a justiça, valores morais e responsabilização sem punição.

É portanto nesse ponto de intersecção e de tensão entre ética, direito e política que o projeto procura encontrar as suas forças para uma ação construtiva de um modelo socialmente democrático e pautado na busca de cidadania, emancipação e justiça social para a resolução de conflitos envolvendo adolescentes, suas famílias e comunidades. (MELO, 2006, p. 661).

Neste caso, a questão da justiça social se faz apenas dentro de pequenos conflitos, os quais devem ser resolvidos dentro da escola, esta considerada início e fim dos processos, segundo o PJE.

Segundo Oliveira (2008), em estudo sobre o Programa Escola da Família,

a paz é entendida como sinônimo de justiça social, o que demonstra que, ainda que teoricamente, essa organização engendra uma nova concepção de paz que não se configura numa manutenção do *status quo*, visto que pressupõe, acima de tudo, uma mudança de valores. (OLIVEIRA, 2008, p. 95).

Desse modo, no entendimento de que uma cultura de paz e não violência equivaleria à justiça social, pode-se constatar que: (i) a realidade dos menos favorecidos é considerada justa, visto que as desigualdades sociais beneficiam a sociedade como um todo, (ii) as questões de distribuição de bens e riquezas não são consideradas nessa concepção de justiça social, e (iii) a contenção da violência, entendida como patologia social, seria alcançada, segundo os documentos dos programas da SEESP, por meio do desenvolvimento de “competências” de autogestão (autocontrole). Como ações para se alcançar esse tipo de justiça social, propõe-se nos programas da SEESP mudar os valores sociais que permeiam a sociedade, no caso, mudar os valores dos menos favorecidos, que devem conformar-se com as faces da justiça social que não só os programas da SEESP inculcam, mas políticas maiores das quais eles advêm – políticas das organizações internacionais.

Vê-se, portanto, que as ideias expostas pelos documentos oficiais da SEESP podem ser interpretadas à luz da concepção de processo civilizador de Elias (1994), segundo a qual a estabilidade do aparato do autocontrole individual (tanto mental quanto físico) mantém estreita relação com a monopolização da força física (por instituições públicas que devem ser respeitadas) e com a crescente estabilidade de órgãos centrais da sociedade (não só dos que monopolizam a força física, mas também os que educam, orientam e julgam as ações na sociedade). A obediência a essas ideias corresponderia a ações justas, aceitas pública e legalmente, que conduziriam a uma sociedade justa.

Segundo Noleto (2004), o desafio que se faz cumprir pela ONU e UNESCO é justamente modificar as atitudes e comportamentos a fim de promover a paz e a justiça social, a segurança e a solução não violenta dos conflitos.

(...) falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática – valores como igualdade, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social. (NOLETO, 2004, p. 41).

Noleto (2004) conclui que para o sucesso de uma cultura de paz,

cabe aos cidadãos organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade participando inteiramente no desenvolvimento de suas sociedades; cabe aos países a cooperação multilateral; e cabe às organizações internacionais a coordenação de suas diferentes ações. (NOLETO, 2004, p. 41).

Pode-se notar explicitamente embutidos nas concepções de cidadania e justiça social dos programas da SEESP os princípios liberais de justiça de John Rawls, segundo os quais as liberdades dos indivíduos são prioritárias e as desigualdades entre eles são plenamente justificáveis, pois essas visariam melhorar as condições dos menos favorecidos.

Entretanto, a melhora proposta pelos programas da SEESP pauta-se pela associação dos indivíduos a organizações despolitizadas e sem base popular (ONGs), pela sua adaptação ao moderno mundo do trabalho e suas competências e pela sua corresponsabilidade diante dos problemas sociais que afligem as comunidades.

É importante destacar também a ideia de Rawls de que seus princípios e a igualdade equitativa de oportunidades não levam à ideia de meritocracia, pois apesar do princípio da diferença parecer enviesado para os menos favorecidos, na verdade ele retiraria qualquer valor superior ou de merecimento que possa ser dado às contingências naturais – o que direta ou indiretamente aconteceria se fossem evidenciados os mais favorecidos; nessas condições, definitivamente não seria aplicada a ideia do mérito ao princípio da diferença. Assim, mesmo os mais afortunados acabam creditando valor ao princípio da diferença, uma vez que compreendem que participam de um sistema de cooperação social para o benefício mútuo, no qual, sem o bem-estar de todos, ninguém teria uma vida satisfatória e poderia realizar seu plano racional; o princípio da diferença é, então, considerado uma base equitativa para regular a estrutura básica.

Desse modo, a aplicação da justiça procedimental pura nas parcelas distributivas da sociedade dar-se-ia por meio de administração imparcial por instituições sociais e econômicas organizadas de maneira justa, sob uma constituição política justa, que constituem uma estrutura básica justa. A partir disso, se garantiria a existência de um procedimento justo e, para o autor, esse é o papel do princípio equitativo de oportunidades, pois este se constitui em vantagem prática na medida em que julga, de maneira geral, somente a estrutura básica da sociedade e não a complexidade de circunstâncias e posições sociais mutáveis específicas de cada indivíduo, julgando a justiça distributiva a partir da justiça procedimental pura como um sistema público de normas com exigências legítimas que, uma vez cumpridas, conduziriam a distribuições justas.

Por fim, ainda sobre o segundo princípio de justiça, os cargos e posições abertos a todos – admitindo-se a interpretação da igualdade democrática – sob condições de

igualdade equitativa de oportunidades, quando especificados desses modos, também não conduziriam a uma sociedade meritocrática.

Antes de tratar mais especificamente sobre o princípio de equidade de Rawls, recordemos que os programas da SEESP, principalmente o Programa Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna, reconheciam, ao mesmo tempo, que a melhoria da educação garantiria a resolução dos problemas sociais e que o mérito (ou esforço próprio), juntamente com a “competência” da adaptação (“resiliência”) às condições de mercado são as condições para que os jovens obtenham sucesso na inserção no mercado de trabalho e representam um grande passo para melhorar a sociedade. Mais que isso, os jovens são convidados a responsabilizar-se pelos problemas sociais que circundam sua comunidade e devem compreender sua posição dentro da sociedade em que vivem, aprendendo a “autogestão”.

Neste sentido, as ações propostas pelas políticas públicas da SEESP, tanto para os jovens quanto para os profissionais da educação das escolas estaduais, pretendem vigência na medida em que corresponderiam a ações justas que convergem para um senso público de justiça social.

Sobre o princípio da equidade – aplicado a indivíduos –, Rawls (2008) explica que este se refere às obrigações dos indivíduos e que as pessoas devem fazer sua parte tendo em vista as normas das instituições, quando: (i) a instituição é justa ou equitativa (atenda aos dois princípios de justiça) e (ii) as pessoas aceitem de maneira livre e espontânea os benefícios do arranjo ou tenham obtido proveito das oportunidades que oferecem na promoção de seus interesses; isto significa que, nessa relação mutuamente vantajosa, os sacrifícios ou perdas que possam ocorrer sejam também mútuos e vantajosos para todos. Com isso, nota-se que o princípio da equidade possui duas partes: uma que estipula que as instituições devem ser justas e outra que caracteriza como voluntários os atos dos indivíduos⁴³.

O dever de justiça, segundo a teoria da “justiça como equidade”, é um dos deveres naturais⁴⁴ mais básicos e é o mais fundamental, pois, por um lado, exige o apoio e a obediência dos indivíduos às instituições justas que existem e, por outro, acabar por vincular os cidadãos em geral, sendo que sua aplicação não requer atos voluntários.

⁴³ Rawls (2008) ressalta que as obrigações dos indivíduos diferem das exigências morais na medida em que as primeiras são atos voluntários cujo teor advém de uma instituição ou de uma prática. Tanto instituições como práticas explicitam regras de comportamento que, por sua vez, expressam as exigências aos indivíduos.

⁴⁴ Os deveres naturais se aplicam a nós “independentemente dos nossos atos voluntários” e não têm necessária ligação com instituições ou práticas sociais, diferindo, assim, das obrigações.

Assim, se a estrutura básica é justa (ou razoavelmente justa, de acordo com as circunstâncias) as pessoas devem (têm o dever natural de) apoiar (e integrar) esse arranjo justo.

Podemos, a partir de determinadas circunstâncias e do dever natural de apoiar arranjos justos, nos sentir obrigados a obedecer a leis injustas, pois o dever natural de apoiar e promover instituições justas (supondo uma constituição justa) acabar por obrigar a aquiescência a leis e políticas injustas, desde que não ultrapassem certos limites de injustiça.

Nesse sentido, Rawls salienta a importância do autorrespeito ou autovalor como bens primários⁴⁵, principalmente aos menos favorecidos, pois se o bem de todos é levado em consideração, todos tendem a apoiar um esquema de cooperação. Essa consideração reforça o autorrespeito como bem primário, pois, além de ser uma atitude racional conservá-lo, ter um sentido do próprio valor no sistema de cooperação e, por conseguinte, fortalecer a própria concepção de bem, é necessário aos indivíduos para que busquem realizar seu plano racional.

A partir disso, constatamos que as ideias propaladas pela SEESP sobre as ações sociais “cidadãs” dos indivíduos para com uma sociedade mais justa remetem à ideia de Elias (1994) de que o grau de autocontrole dos indivíduos, para tornar-se um ato involuntário (uma espécie de “segunda natureza” do indivíduo ou autocontrole inconsciente), é maior na medida em que esses obedecem às instituições sociais e têm maior interdependência com relação à sociedade e suas instituições (ações individuais adquirem função social).

Diante disso, concluímos que a SEESP propõe aos jovens, público-alvo dos programas, como dever de justiça, obediência às instituições que os cercam, pois são justas na medida em que “favorecem”, o máximo possível, os menos favorecidos e ganham “valor” ao apoiarem valores morais e éticos (princípio da fraternidade). Não obstante, a igualdade equitativa de oportunidades é falsamente inculcada, dada a interpretação reducionista de Rawls sobre a meritocracia⁴⁶ em seus princípios de justiça

⁴⁵ Por bens primários, Rawls (2008) entende as coisas úteis que todo indivíduo racional quer, como direitos, liberdades, oportunidades, renda, riqueza, autorrespeito. Há também outros bens primários, considerados bens naturais, como a saúde, o vigor, a inteligência, a imaginação, entre outros, que estão fora de controle direto.

⁴⁶ Segundo Fischer (1998, p. 747) a definição mais comum de meritocracia consiste no entendimento do “poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola”. Isto significa que os méritos decorrentes das aptidões intelectuais dos indivíduos – estas desenvolvidas e confirmadas, por meio de diplomas e títulos, na escola – vêm a constituir base no poder das classes dominantes.

(segundo a qual os méritos pessoais não são favorecidos uma vez apoiados os menos favorecidos).

Segundo Dubet (2008), numa sociedade que aceita os indivíduos como iguais e livres em princípio, mas que, ao mesmo tempo, aceita sua divisão em classes sociais desiguais e a hierarquia dos alunos segundo seu mérito, simplesmente dissemina-se a igualdade desigual atualmente inerente da justiça e da justiça escolar nas sociedades democráticas; segundo o autor, “a igualdade de oportunidades [todos na mesma competição mesmo sem as mesmas condições de riqueza] é a única maneira de produzir desigualdades justas (...)” (DUBET, 2008, p. 11).

Assim, se a escola promove uma igualdade de oportunidades em suas ações educativas, as desigualdades que dela decorrem são pouco perceptíveis, sendo, ao mesmo tempo, individualmente justas e coletivamente úteis. Seguindo esta interpretação de Dubet (2008), os programas da SEESP estariam colaborando para a produção de desigualdades justas, o que nos remete ao caráter compensatório das políticas educacionais da Secretaria e seu redimensionamento gerencial, que desvincula o social do político, inculcando um processo participativo despolitizado, sem base popular, que conflui, por meio de vocabulário comum, à desresponsabilização estatal pelo social.

Dubet (2008, p. 73-75), ao relacionar o princípio da diferença de Rawls com a igualdade de oportunidades e relacionar ambos à qualidade da educação, expõe que, apesar da criação da escola obrigatória e gratuita, não se garantiu o acesso à mesma escola, isto é, nem todos têm acesso à mesma qualidade educacional e, assim, à mesma competição. A aparência justa da escola dá-se mediante a permissão de certa mobilidade social, mesmo que somente para poucos felizardos. Desse modo, a escola e a educação trazem a promessa de justiça e reprimem a violência por parte dos indivíduos inferiorizados na sociedade e dos alunos ‘fracassados’ das escolas, os quais são consequências atuais da associação entre qualidade e igualdade educacional.

Além disso, a obrigatoriedade da educação intensificou a heterogeneidade no contexto das escolas, o que se tornou um desafio a todos os profissionais da educação e acarretou o crescente “fracasso escolar”. A partir de então, a questão da desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de sucesso e os professores, nessa realidade, foram transformados em “agentes de seleção social” (DUBET, 2008).

Assim, vemos que a escola não é imparcial na construção de uma cidadania crítica e de uma justiça social igual, pois é permeada pelo pensamento que atravessa a trama social cotidiana, segundo o qual certas desigualdades na oferta escolar podem

parecer justas se essa excelência beneficiar o conjunto social. Tais constatações contrastam com a imparcialidade conferida por Rawls (2008) às instituições sociais para que processos justos ocorram e formem uma sociedade justa.

O autorrespeito torna-se útil na interpretação democrática da justiça, pois a valorização das desigualdades sociais que ocorre nos processos sociais permite que os menos favorecidos simplesmente aceitem, conformem-se, com tais desigualdades por não serem responsáveis pelo seu nascimento ou suas capacidades intelectuais iniciais; a injustiça social, desse modo, preserva o autorrespeito dos indivíduos.

Nota-se uma utilização, pelas instituições sociais, do autorrespeito dos indivíduos, favorável à preservação e, ao mesmo tempo, à ilusão desses sobre as desigualdades sociais e ao seu autocontrole.

Segundo Dubet (2008), semelhantemente à sociedade democrática, a escola democrática considera todos os alunos como fundamentalmente iguais, mas os engaja em provas cuja finalidade é torná-los desiguais. Diante dessa contradição, o mérito faz-se amplamente necessário como crença nos processos de seleção social, pois valoriza a liberdade individual, igual para todos, e credita à coragem e à determinação o sucesso e à falta de coragem e de determinação o fracasso; desse modo, os fracassados são os únicos responsáveis por sua situação, pois sua liberdade e igualdade diante de todos preservaram-se as mesmas. Para o autor, “essa é uma espécie de tradução escolar da ética protestante do trabalho tal como concebera Max Weber: a *performance* profissional é a realização da liberdade do sujeito condenado a se submeter à prova do trabalho” (DUBET, 2008, p. 41).

Analogamente, Vaidergorn (2000) expõe que

a educação básica, apresentada como direito de cidadania conquistado pelas massas e incorporada como um valor liberal, não é mais que um meio de assegurar a desigualdade social em nome da igualdade de direitos. (VAIDERGORN, 2000, p. 21).

Vimos que o Programa Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna, promove explicitamente a cultura da trabalhabilidade, inserida na cultura das competências, a fim de que os jovens se sobressaiam no mercado de trabalho competitivo. Os documentos do PSJ expõem (como vimos na seção anterior) que a escolaridade é pré-condição para o mercado de trabalho, sendo a principal condição para sua inserção as “competências pessoais e relacionais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 23).

Uma política de juventude consistente deve assentar-se sobre três pilares: *educação, trabalho e tempo livre (cultura, esporte e lazer)*. É por isso que o Superação Jovem traz em sua proposta caminhos para estimular o desenvolvimento dos jovens nesses três âmbitos, sendo que *a fronteira entre um e outro deve, necessariamente, ser rompida*. Assim, os jovens são desafiados a ver tanto o trabalho como o tempo livre como espaços educativos, do mesmo modo que o *trabalho e a educação, para serem produtivos*, devem ser encarados como espaços de fruição, criação e *realização de interesses pessoais*. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 50; grifos meus).

É a “norma de internalização” que, segundo Dubet (2008, p. 50), atribui a responsabilidade das ações das pessoas somente a elas mesmas. Assim, seus fracassos advêm unicamente de suas próprias insuficiências e não das injustiças sociais. Acredita-se, segundo a norma, fielmente na fidedignidade da atribuição de diplomas e certificados de mérito e na concorrência livre entre as pessoas iguais pelas vagas abertas a todos.

Nesta perspectiva, o discurso da igualdade meritocrática das oportunidades não só se apega às liberdades individuais e à igualdade de todos, pois também necessita da condição de equidade para garantir o controle da distribuição dos recursos à sociedade. A partir disso, a concepção de justiça social passa a ser entendida como equidade.

A igualdade das oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. Ela repousa sobre a idéia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo. Nesse sentido, a igualdade das oportunidades é consubstancial ao princípio de liberdade individual que dá a cada um o direito e o poder de medir seu valor em relação aos outros. (...) É preciso então que a competição desses sujeitos iguais e desses indivíduos empiricamente iguais, o que se chama de mérito, seja a mais justa possível. (DUBET, 2008, p. 49).

Não obstante a igualdade de oportunidades e o mérito serem ficções que estabelecem uma regra de justiça segundo a qual os indivíduos são divididos de acordo com suas performances, eles tornam-se modos de regulação e de controle social na medida em que o trabalho educativo (ação pedagógica) consiste não somente em conformar as condutas, mas engajar os jovens numa educação útil e eficiente, em favor do êxito escolar, que garantiria autonomia pessoal e integração social. Assim, a performance e o mérito constituem alavancas da educação moral para a racionalidade, para o controle de si, para o planejamento dos próprios esforços. Em contrapartida, os fracassos são considerados problemas sociais.

A atitude meritocrática representa, portanto, mesmo que não expressamente, o oposto das ideias de igualdade e democracia, pois uma seleção de indivíduos baseada em avaliações dos esforços de cada um pode parecer justa, mas tem como resultado “uma massa passiva cada vez mais desligada da elite intelectual” (FISCHER, 1998). Os defensores da meritocracia, assim, se apóiam na ideia do igualitarismo formal que advoga o reconhecimento dos méritos de cada um.

Em comparação à interpretação de Rawls, Gordon (2002) explica que a concepção de justiça social atual do México, originária da revolução mexicana, que terminou com a Constituição de 1917, se guia por uma lógica segundo a qual a igualdade de oportunidades para todos favorecia o desenvolvimento do país, o qual traria a justiça social. Assim, justiça social e desenvolvimento eram vistos numa mesma equação, que previa o desenvolvimento econômico como necessário para satisfazer as demandas das massas populares que haviam feito a revolução.

Assim, o Estado revolucionário mexicano assumiu caráter tutelar, o qual ao mesmo tempo em que se dirigia ao desenvolvimento econômico, inseria questões na Constituição mexicana de 1917. Entretanto, a concepção de justiça social como tutela estatal e como princípio que privilegia a coletividade ao indivíduo durou até 1940, quando passou a predominar o desenvolvimento econômico em detrimento da igualdade.

Desse modo, a justiça social no México passou a significar amparo ao menos favorecidos (critérios distributivos acordados mais às carências que aos direitos sociais) e garantia de progresso popular dentro de um ambiente de paz; analogamente, a liberdade individual devia ser exercida em coletividade e os deveres dos cidadãos deveriam conduzi-los a reforçarem sua solidariedade com os demais. Com isso, o conceito de cidadania tomou novas direções, que designavam o acesso ao bem estar somente por meio do pertencimento a organizações ou associações reconhecidas pelo Estado, numa valorização das demandas organizadas em massa em detrimento das individuais. Tal designação acabou por permitir que o acesso aos bens sociais ocorresse somente por meio de afiliações com grandes e poderosas organizações, o que, se levar-se em conta a escassa condição de afiliação de muitos, gera exclusão.

Com base em nossa exposição, concluímos que a SEESP e seus programas sociais divulgam uma concepção de justiça social com caráter neoliberal e assistencialista. Neoliberal, pois privilegia a liberdade individual, promove a cidadania formal e justifica as desigualdades sociais com questões de mérito. Assistencialista, pois

privilegia ações sociais sem apelo político nem relação com a estrutura social e suas relações de poder e de produção que advenham da própria comunidade e encara seus membros como clientela carente de necessidades, não os considerando como cidadãos de direitos. Não obstante, a ideia de Rawls de que obedecemos a leis injustas desde que não ultrapassem certo nível de injustiça (nível o qual não se sabe mensurar) está fortemente exposta nos programas da SEESP.

Portanto, constatamos que os programas sociais objeto deste estudo objetivam: (i) o disciplinamento social dos jovens diante das instituições sociais existentes, (ii) o autocontrole de seus atos e impulsos diante da sociedade e (iii) o entendimento da concepção de justiça social como equidade.

3.5. O Caráter Civilizador e Modernizante dos Programas

Expomos nos itens anteriores nossas análises referentes às concepções de parceria, cidadania e justiça social nos cinco programas sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, apresentando seu caráter descentralizador e indutor. Descentralizador, pois assumem importante papel na política educacional numa atuação conjunta com o ideário neoliberal (administração gerencial) e adéquam-se às exigências internacionais a países da América Latina. Indutor, pois induzem a uma cidadania regulada, desprovida de direitos, a uma justiça social que se confunde com equidade (igualdade de oportunidades) e questões de mérito e à responsabilização dos jovens e membros das comunidades por problemas oriundos do próprio sistema de produção e distribuição de riquezas.

Neste item, pretendemos explorar o caráter civilizador dos programas da SEESP (exposto brevemente nos itens anteriores) à luz da obra *O Processo Civilizador*, de Norbert Elias, devido à maneira explícita de apresentar-se no discurso dos programas a ideia de que eles são necessários porque há um déficit na sociedade ou na comunidade ao qual eles são dirigidos. Não obstante, a obra de Elias (1994) permitir-nos-á articular as concepções de parceria, cidadania e justiça social, de forma a compreender seu papel do discurso oficial da SEESP, sua relação com as políticas compensatórias e sua articulação com o projeto de modernização e racionalização da política educacional determinada para o sistema estadual paulista de ensino.

Primeiramente, constatamos que a abordagem feita pelos programas sobre a violência trata-se de uma abordagem negativa, pois aponta para a ideia de que a violência é considerada um estado de ausência, algo “negativo”, ou uma “falta de civilização” ou de “conhecimento”, quase um estado de perdição. Ao mesmo tempo em que os programas são apresentados como projetos de salvação, que eliminariam a barbárie e recuperariam a paz social, há o caráter civilizador dos projetos, já apontado em diferentes momentos deste trabalho.

Pudemos observar também nos estratos dos documentos dos programas sociais da SEESP, expostos nesta seção, que há interesse por parte dos idealizadores dos programas em disseminar uma cultura de paz social por meio da corresponsabilização dos indivíduos por ações sociais voluntárias voltadas à solidariedade social. Tais ações corresponderiam ao exercício da cidadania e à justiça social, bem como à participação cidadã dos indivíduos nos problemas comunitários.

Vimos também que os programas buscam parcerias com o Segundo Setor a fim de captar recursos e conhecimentos técnicos de gestão empresarial para uma maior eficiência e, além disso, inculcam nos jovens, público-alvo dos programas, competências direcionadas por documentos educacionais de agências internacionais, como a UNESCO, e exigidas pelo moderno mercado de trabalho como condições essenciais ao sucesso profissional.

A partir dessas constatações, podemos verificar que há uma espécie de processo civilizador inserido no discurso dos programas, que inculca a gestão de si e do tempo livre nos jovens participantes dos programas a fim de que tenham consciência de que são responsáveis não só pelos problemas sociais de sua comunidade, mas por seu sucesso profissional. A partir disso, dissemina-se uma cultura de contenção das emoções e impulsos, que permitiria ao jovem adequar-se (adaptar-se) aos complexos mercado de trabalho e estrutura de diferenciação social. Simultaneamente, o discurso civilizador adquire caráter moderno por sua imersão em concepções e conteúdos gerenciais (advindos do Segundo Setor) que creditam valor a resultados positivos e ao sucesso.

Segundo Norbert Elias (1994), o *processo civilizador* é uma obra lenta de construção do homem pelo homem. A passagem de cada indivíduo humano por um processo civilizador é o que o leva a atingir o padrão de civilização conquistado pela sociedade no curso da sua história. O conceito de civilização expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo e resumiria tudo em que a sociedade ocidental dos últimos

dois ou três séculos se julga superior às sociedades mais antigas ou às sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Neste sentido, a passagem pelo processo educacional seria uma forma de permitir o acesso a esta cultura civilizada e a violência pode ser considerada, nesta perspectiva, como ausência de polimento e indisciplina das paixões.

Do período mais remoto da história do Ocidente até os nossos dias, as funções sociais, sob pressão da competição, tomaram-se cada vez mais diferenciadas. Quanto mais diferenciadas elas se tornavam, mais crescia o número de funções e, assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas as ações, desde as simples e comuns até as complexas e raras. À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável. (ELIAS, 1994, p. 195-196)

Na perspectiva de Elias (1994), as ações cotidianas civilizadas nos parecem naturais, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância. Estes procedimentos, entretanto, têm uma história social que foi lenta e laboriosamente constituída e desenvolvida pela sociedade como um todo de maneira nem racional nem irracional, ou seja, o processo civilizador não se caracteriza por uma ação intencional planejada a longo prazo por indivíduos de determinada sociedade, mas constitui-se de fatos históricos perpassados por conflitos de interesses e relações sociais cada vez mais complexas e diferenciadas.

Elias (1994) procura mostrar o processo pelo qual os hábitos, práticas e costumes foram se tornando educados, civilizados e considerados ‘boas maneiras’. Trata-se de um processo de docilização e controle cada vez mais rigoroso dos impulsos e emoções. Esse controle é inicialmente imposto por elementos de alta categoria social, como a nobreza, aos seus inferiores ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Mais tarde, com a instituição do núcleo familiar burguês, assume a tarefa de inculcar o controle de impulsos. Por isso, no capitalismo, a dependência social da criança em relação à família torna-se o centro da regulação e modelagem para a vida social.

Por esse motivo, em uma sociedade na qual os valores burgueses e a concepção de progresso e modernização, característicos da civilização ocidental, não encontram solo fértil para enraizar – porque as desigualdades econômicas, sociais e políticas impõem um abismo entre os indivíduos dos diferentes níveis sociais –, é constituído outro tipo de organização social e cultura com lógica própria. Frequentemente à

margem do sistema, os indivíduos colocam-se à margem do próprio ordenamento jurídico, que não reconhecem por não se verem reconhecidos nele. Trata-se aqui de um processo de resistência e afirmação de uma identidade cultural própria com seus próprios conceitos éticos e morais e não de uma ausência de cultura.

A concepção civilizatória sempre caracterizou o ideário liberal, que pretende integrar o Brasil à civilização ocidental e, portanto, à própria concepção de mundo, à cultura e racionalidade ocidentais representadas pela vitória das luzes sobre as trevas, da razão sobre a ignorância, alicerces da paz, liberdade, ordem e progresso social das sociedades modernas. Esta tarefa é, desde o século XIX, responsabilidade da escola, que deveria ser concebida com o instrumento privilegiado de remodelamento dos indivíduos em prol de um futuro de esperanças (RISCAL, 2010).

A partir disso, constatamos que civilização é, nos programas estudados, tradução de modernização e de inserção no mundo de tecnologia e globalização, pois a contenção dos impulsos e a autogestão são competências objetivadas pelos programas para essa inserção.

Destaque-se que a autogestão e o sucesso almejados pelos programas têm caráter individual, isto é, o jovem poderá, só ele, se aderir aos preceitos que os programas defendem, entrar no competitivo mercado de trabalho. Esse objetivo é contraditório em relação aos ideais de comunidade e participação cidadã em favor do bem-comum que os programas tanto exploram e nos quais tanto se apóiam.

Portanto, o discurso dos programas sociais da SEESP objeto deste estudo tem caráter civilizador e modernizante por promover a adaptação dos jovens a um sistema que os diferencia numa competição desigual por meio de resultados individuais, sendo que seus fracassos advêm de suas condutas enquanto aspirantes a cidadãos com direitos.

Mais que isso, percebemos que a política educacional dos órgãos internos da SEESP – FDE e CENP –, responsáveis pela criação da maioria dos programas sociais da Secretaria, bem como a própria Secretaria, estão engajados num processo de racionalização e modernização da educação paulista que, apoiando-se em valores morais e éticos, cultuam a coletividade por meio de concepções como cidadania, justiça social e participação, mas julgam pela individualidade, por meio (i) da articulação das concepções de parceria, cidadania e justiça social – bem como de outras, como participação, comunidade, bem-comum, etc. – com um processo civilizador que acalma e disciplina a conduta e (ii) de um processo que conforma seus públicos-alvo e demais

profissionais da educação e membros das comunidades em torno das unidades escolares aos resultados incertos de uma sociedade complexa e desigual.

3.6. Conjunto da Obra: o Discurso “Justo”, “Cidadão” e “Parceiro” dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Diante de nosso objetivo inicial – esclarecer os pressupostos subjacentes ao discurso governamental da SEESP e compreender quais são as concepções teóricas que fundamentam seus programas sociais objeto deste estudo, de forma a estabelecer o papel destes programas na política educacional que vem sendo implementada no sistema estadual de ensino paulista – e do exposto nesta seção, pôde-se observar que, a partir da análise da reforma do Estado ocorrida nos anos 90, o propósito explícito da reforma era a adoção de novas estratégias, tanto econômicas quanto sociais, com a finalidade de otimizar o sistema, o que permitiria elevar sua cobertura por meio de estruturas educacionais flexíveis e disseminar, por meio das ONGs, suas próprias responsabilidades sociais.

As ONGs, por sua vez, converteram-se em espaços democráticos de participação da sociedade civil que visavam ao empoderamento dos indivíduos na tomada de decisões tanto dos problemas comunitários quanto das políticas públicas e, para tanto, sofreram alterações em seu papel social e constituíram-se nas “parceiras ideais” nas parcerias intersetoriais, que propõem ao Estado, ao mercado e à sociedade civil organizada, respectivamente: incentivar e regular ações socialmente responsáveis; disponibilizar conhecimentos técnicos e instrumentais (*know how*) de gestão para execução e avaliação de projetos sociais; e indicar problemas sociais e incentivar ações de voluntariado. Essas parcerias permitiriam, segundo o discurso governamental, vislumbrar o alcance do desenvolvimento social, descentralizar o poder e elevar a participação cidadã das pessoas em suas comunidades.

Além disso, a participação de ações voltadas para a melhoria das comunidades locais e para o cultivo de uma cultura de paz e não violência passaram a significar atitudes constituintes de um cidadão crítico e responsável, que promoveriam a justiça social e a participação ativa dos cidadãos nos assuntos que lhes dizem respeito.

A partir dessas constatações, entendemos que as concepções de parceria, cidadania e justiça social apresentadas nos cinco programas da SEESP sofreram uma

ressignificação ou um redimensionamento ajustado ao novo modelo gerencial de administração estatal, segundo o qual o Estado diminui seu papel de provedor de políticas sociais e as transfere para o Segundo e Terceiro Setores, que atuam no campo social de forma dissociada do campo político. Neste sentido, o discurso exposto nos documentos oficiais dos programas da SEESP apresenta estratégias de políticas conservadoras de poder revestidas de discursos sociais, modernos, inovadores e inclusivos.

Deste modo, as parcerias introduzem a lógica de mercado nos assuntos públicos e constituem-se em meio legal pelo qual há transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o Terceiro Setor, em geral, não tem condições de autofinanciamento. Não obstante a responsabilização do Segundo Setor na capacitação da sociedade civil organizada, o principal objetivo constitui-se na autocapacitação dos membros dessas organizações para que possam, um dia, sozinhas, assumir a própria gestão (autogestão), responsabilizando-se pela gestão dos assuntos públicos de seu entorno.

A concepção de cidadania, por sua vez, deixa de confinar-se dentro dos limites das relações com o Estado e representar direitos universais, mas é estabelecida no interior da própria sociedade (assumindo caráter privado), como parâmetro das relações sociais que nela existem, visando uma sociabilidade que incorpora o sistema político e dá formato mais igualitário às relações sociais em todos os níveis e mais justo às relações econômicas desiguais.

Valoriza-se nessa concepção de cidadania as competências do moderno mundo do trabalho e ratifica-se sua indispensabilidade para a flexível estrutura do mercado. A noção de qualificação é, então, substituída pela de competências, num contexto de empregabilidade.

Consequentemente, deixa-se de pensar a cidadania por meio de uma visão política, pois a cidadania objetivada pelo pensamento pedagógico dos programas da SEESP se fecha aos próprios avanços do pensamento social e político, o que demonstra um abandono da visão do social como um todo e um enfoque na ‘salvação’ individual dos indivíduos no mundo do mercado pela educação – o que transforma o mercado num *locus* de cidadania e desloca a questão da cidadania da questão do poder, da socialização do poder ou da participação no poder.

Nessa resignificação, uma cultura de paz e não violência equivale à justiça social, pois a realidade dos menos favorecidos é considerada justa, visto que as desigualdades sociais beneficiam a sociedade como um todo e as questões de

distribuição de bens e riquezas não são levadas em consideração. Além disso, as liberdades dos indivíduos são prioritárias nas políticas sociais e as desigualdades entre eles são plenamente justificáveis, pois essas visam melhorar as condições dos menos favorecidos.

Na perspectiva de ações políticas sempre voltadas aos mais necessitados, o discurso da igualdade meritocrática das oportunidades se apega às liberdades individuais e à igualdade de todos e apóia-se na condição de equidade para garantir o controle da distribuição dos recursos à sociedade. Não obstante a igualdade de oportunidades e o mérito serem ficções que estabelecem uma regra de justiça segundo a qual os indivíduos são divididos de acordo com suas performances, eles tornam-se modos de regulação e de controle social na medida em que o trabalho educativo consiste não somente em conformar as condutas, mas engajar os jovens numa educação útil e eficiente, em favor do êxito escolar e dos índices educacionais, que garantiria autonomia pessoal e integração social. Assim, o desempenho e o mérito constituem-se em alavancas da educação moral para a racionalidade, para o controle de si, para o planejamento dos próprios esforços, o que os transforma em propósitos opostos às ideias de igualdade e democracia.

Retomando nosso entendimento sobre as políticas compensatórias como sendo as que correspondem a medidas governamentais que visam remediar desequilíbrios localizados e pontuais engendrados pelo processo de acumulação, sem, no entanto, alterar os mecanismos do processo de acumulação que geram esses desequilíbrios (SANTOS, 1994), constatamos que os programas sociais da SEESP objeto deste estudo constituem-se em políticas de caráter compensatório e que a introdução de uma política de programas sociais por parte da Secretaria constituiria uma estratégia de flexibilização e otimização que possibilitaria a descentralização, por meio dos programas sociais realizados junto aos órgãos internos da SEESP, dada a redução (e condução) dos conceitos de cidadania e justiça social e seu redimensionamento para concepções neoliberais e o apontamento ou direcionamento para parcerias com organizações não-públicas e privadas por parte dos programas da SEESP.

Vê-se, então, claramente, dois movimentos no discurso dos programas da SEESP, que se distanciam e, ao mesmo tempo, imbricam-se: (i) o de ascense econômica, que designa um desapego ou afastamento do mundo econômico e de seus movimentos flexíveis e socialmente excludentes, no qual o jovem, público-alvo dos programas, deve apegar-se aos valores morais e éticos que remetem à corresponsabilização pela

comunidade em que vive e às ações voluntárias de responsabilidade e solidariedade sociais, e (ii) o de imersão no mundo econômico e no moderno mundo do trabalho, que exige competição, destaque individual, resultados que levam ao sucesso profissional, e que remete a valores individuais, como o mérito.

Mais que isso, nota-se o novo papel desempenhado na nova racionalidade instrumental referente a valores e fins assumida pela SEESP com a adoção de princípios gerenciais nas políticas educacionais estaduais e a reformulação (adaptação) de seus órgãos internos – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – à reestruturação estatal e sua desresponsabilização pelos serviços sociais. Inseridas nessa racionalidade, as instituições educacionais desempenham o papel de executoras de políticas educacionais, sob financiamento, controle e avaliação não só do Estado, mas também de instituições do Segundo e Terceiro Setores.

Percebe-se que as políticas educacionais paulistas têm abordado as questões de formação profissional, ou, de modo mais abrangente, as questões políticas e sociais, de maneira a reduzi-las a questões técnicas – corroborando o pensamento neoliberal –, ou seja, não têm as tratado como objeto e resultado de lutas por distribuição igual de recursos materiais e de poder, mas como questões de gerenciamento, eficiência e administração de recursos.

Constatamos, por fim, que a utilização das concepções de parceria, cidadania e justiça social em articulação com um processo docilizador dos jovens constitui-se numa estratégia conservadora de poder, que conforma os indivíduos aos julgamentos desiguais do moderno mercado de trabalho e disciplina a conduta desses, tanto para responsabilizá-los por seus sucessos e fracassos, quanto para orientá-los a ações de solidariedade social locais, distantes de qualquer ação que envolva a noção política de coletividade e cidadania.

Portanto, as políticas sociais implementadas pelos programas sociais da SEESP estão sendo formuladas estritamente como esforços emergenciais dirigidos a determinados setores sociais localizados e seu público alvo – os alunos e os membros das comunidades que circundam as escolas – considerado como sujeitos carentes cujas contingências precisam ser suprimidas, e não como cidadãos de direitos.

SEÇÃO 4 – AS FONTES DO USO DAS CONCEPÇÕES DE PARCERIA, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA

Nas seções anteriores, expomos as principais características dos programas da SEESP objeto deste estudo – Programa Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo (PEF); o Programa Superação Jovem (PSJ); o Programa Justiça e Educação: parceria para a cidadania (PJE); o Programa Escola em Parceria (PEP) e o Programa Comunidade Presente (PCP) – e nossas análises referentes às concepções de parceria, cidadania e justiça social desses programas e expomos, por meio de análise do discurso governamental, seu caráter compensatório e neoliberal.

Além disso, na seção anterior, expomos o contexto histórico de criação dos programas sociais da SEESP objeto deste estudo, remetendo-nos às mudanças econômicas internacionais e à reformulação do aparelho de Estado brasileiro para adaptação ao cenário econômico mundial. Essas mudanças teriam descaracterizado o Estado como provedor de direitos sociais e delegado à sociedade a responsabilização por esses direitos.

Entretanto, pudemos verificar em nossas análises que as concepções de parceria, cidadania e justiça social são constantemente permeadas pelas concepções de participação, comunidade, família, bem-comum e vontade geral, haja vista a aparição constante destas em nossa exposição até o momento. Percebemos que tais concepções permitiam que o discurso oficial dos programas sociais da SEESP imergisse em um conteúdo familiar, religioso e até fantástico, que reforça os apelos morais e éticos da participação cidadã e da justiça social.

A partir destas constatações, pretende-se, nesta seção, introduzir uma breve discussão sobre o significado político e social destes programas. Procurar-se-á articular as categorias de análise deste estudo às proposições apresentadas nos textos dos programas, de forma a se estabelecer o significado que estes discursos pretendem assumir. Para atingir a esse fim, procurou-se rastrear termos, expressões ou elaborações conceituais que pudessem elucidar o campo conceitual a que se referiam e a quais práticas poderiam se encontrar articulados.

Verificou-se que, frequentemente, ao lado de um vocabulário tipicamente liberal progressista (já exposto na seção anterior), cujas origens podem retroceder ao discurso democrata-cristão, pode-se encontrar propostas e elogios de práticas de ordem gerencial.

Uma análise mais apurada parece indicar que se aspira à ordem ética, mas esta só poderia ser alcançada por meio de ações de ordem pragmática. O que temos como fim para a educação, que, originalmente, se apresenta como qualidade de ensino, gradualmente se transubstancia em democracia, uma aspiração coletiva que, abrangendo toda a comunidade, se revela como o verdadeiro fim da educação. Ao mesmo tempo, a almejada qualidade da educação passa a ser tratada como meio e objeto de projetos pragmáticos. A educação é convertida em meio para se alcançar a democracia e a ação comunitária, o que permite reduzir a questão dos conteúdos e da materialidade da gestão da escola a um problema de natureza instrumental.

Podemos encontrar um exemplo de como este discurso se estrutura nas críticas ao setor público, que são a maior justificativa para a intervenção das organizações sociais, como as ONGs.

A crítica à incapacidade do setor público de dar conta dos objetivos sociais e da corrupção que impede a eficiência da ação das instituições públicas é acompanhada do elogio às ações do setor privado que, pautado pela necessidade de eficiência, desenvolveria estratégias de ação mais confiáveis e com maior capacidade de atingir aos fins sociais propostos. A partir disso, o gerenciamento voltado para resultados (administração gerencial) é caracterizado como o meio mais adequado para as ações sociais, porque permitiria o uso mais eficiente e adequado aos fins dos escassos recursos públicos.

O que se pode perceber é uma dissociação dos próprios fins da educação e uma despolitização da própria ação cotidiana na escola. Conteúdos e gestão são considerados meios para atingir um fim mais excelente, que seria a democracia, a justiça social e o bem-comum, representado pela comunidade. O fim da educação é determinado em um campo exterior à própria escola e a educação passa ser concebida como meio e não fim, como estratégia e não como objetivo.

Para tanto, ocorre uma desterritorialização dos elementos éticos que fundamentariam a educação, e a relação intrínseca à ação educativa – de reflexão, humanização, crítica e politização – é reduzida à dimensão de socialização e civilização. O conteúdo ético da educação, que originalmente seria inerente à própria atividade educacional, se dissocia, e ao fazê-lo, despolitiza a ação educativa, tornando-a desprovida de um fim em si mesmo. A escola acaba por se tornar o espaço privilegiado para realização de uma diversidade de objetivos que são homogeneizados, indiferenciados em seu tratamento, que vão desde acabar com a violência, retirar

crianças da rua, reduzir a fome, recuperar a autoestima de idosos, recuperar adolescentes com problemas com drogas ilícitas e violência social, etc. Como principal instrumento para se abordar todo o tipo de problemas sociais, à escola coube reduzi-los a um único padrão, que aponta sempre para a recuperação da relação familiar e da inserção na vida comunitária. Todos os problemas sociais passaram a encontrar na escola o espaço para sua reabilitação, por meio de projetos que disseminam uma forma de viver disciplinada e civilizada, voltada para o bem-comum e justiça social (RISCAL, 2011b, no prelo).

A leitura dos documentos dos programas da SEESP nos coloca diante de um discurso que se apropria de uma série de concepções cuja origem remete à tradição liberal, cristã, humanista e até marxista. Essas concepções são contraditoriamente associadas a práticas cujas origens denunciam um campo diametralmente oposto e que se constituíram por meio da crítica aos conceitos a que agora estão associadas. As práticas que estes programas induzem e que pretendem disseminar denunciam a existência de um outro objetivo, que parece ser muito mais efetivo do que os fins éticos anunciados. Os resultados obtidos por essas práticas podem não ser a justiça social e o bem-comum, que exigem certo grau de comprometimento e de fé desta comunidade, mas certamente estão sendo difundidos na gestão das escolas, em nome destes objetivos, práticas gerenciais voltadas para a eficiência.

Segundo Riscal (2011b), há neste caso uma sagacidade que parece se apropriar e instrumentalizar certa ingenuidade do senso comum ahistórico, formado por percepções que não distinguem as diferentes possíveis significações que um conceito pode assumir ao longo da história ou das práticas de seu uso. Aliado a esta estratégia encontra-se um pragmatismo que não distingue os fins dos meios e permite que os conceitos assumam uma dualidade de referências, que os torna ambíguos e permitem diversas possibilidades de objetivação.

Para a autora, estamos diante de um processo de vulgarização que se caracteriza por um conjunto de expressões que preenchem funções equivalentes, tornando-se, por meio de sua divulgação e uso, sinônimos. Estão cada vez mais fracas as exigências formais de uso conceitual, situação facilitada pela ampla circulação em textos superficiais de formato jornalístico nos meios de comunicação. Devido ao fato de que são os usos e as práticas que, do ponto de vista material, constituem os significados dos conceitos, gradualmente os termos são esvaziados de seu significado original, dos quais não passam de ecos distantes, para assumir a nova significação.

É precisamente o esvaziamento de significados dos conceitos que permite a constituição de um discurso difuso e sincrético que pode remeter a autores de campos intelectuais os mais diversos – Paulo Freire, Habermas, Marx, Gramsci, entre outros – ao mesmo tempo em que exemplificam práticas do campo da qualidade total, ou os discursos sobre a educação de Jacques Delors, ou ainda estratégias de gerenciamento previstas na Reforma do Estado, de Bresser-Pereira, sem que se identifique qualquer contradição.

No próximo item, procuraremos apresentar alguns dados sobre as fontes deste discurso conservador-modernizante ao qual se denominou de terceira via na política educacional paulista, bem como exporemos breves estudos das concepções de bem-comum, vontade geral, comunidade, família e participação, as quais também se apresentam nos discursos dos programas da SEESP e que remetem à democracia-cristã e a valores morais que fortalecem os argumentos sobre parcerias, cidadania e justiça social.

4.1. Fontes do Discurso Conservador Modernizante na Política Educacional Paulista

Pretendemos expor neste item breve análise histórica sobre os governos estaduais de São Paulo de 1995 a 2008, período de criação dos programas sociais da SEESP objeto deste estudo, bem como de alguns governos anteriores a esse período (de 1983 a 1995), a fim melhor verificar as causas da crescente política de criação de programas sociais no estado de São Paulo e as causas ou fatos que permitiram a articulação de concepções políticas (como cidadania e justiça social) com argumentos de caráter civilizador e religioso. Para tanto, buscamos compreender essa articulação na atuação política do Movimento Democrata Cristão no Brasil.

Primeiramente, embora possa ser constatada uma elevação da política de programas sociais da SEESP a partir do período do mandato dos governadores Mário Covas e Geraldo Alckmin no estado de São Paulo, quando foram secretários da educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, Gabriel Chalita e Maria Lucia Vasconcelos, este tipo de concepção de encaminhamento da política educacional pode ser encontrada antes nos primeiros governos paulistas após a redemocratização.

Observe-se que já nos governos de Franco Montoro, de 1983 a 1987, encontramos ocupando a Secretaria da Educação alguns dos maiores expoentes da implementação da política de projetos e de gerenciamento, como Paulo Renato Souza e, ainda que por um breve período, Bresser-Pereira.

Quadro III – Governadores de São Paulo Eleitos por Sufrágio Universal, Respectivos Períodos de Mandato e Secretários de Educação

Governador	Período de Governo	Secretários de Educação
André Franco Montoro PMDB	Março de 1983 – Março de 1987	<ul style="list-style-type: none"> • Paulo de Tarso Santos (1983-1984) • Paulo Renato Souza (1984-1986) • Luiz Carlos Bresser Pereira – secretário de governo, assume interinamente a pasta da educação (19/04/1986 - 16/05/1986) • José Aristodemo Pinotti (1986 - 1987)
Orestes Quércia PMDB	Março de 1987 – Março de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Chopin Tavares de Lima (1987 - 1989) • Wagner Gonçalves Rossi (1989 - 1990) • José Goldemberg (11/01/1990 - 06/04/1990) • Carlos Estevam Aldo Martins (1990 - 1991)
Luiz Antônio Fleury Filho PMDB	Março de 1991 – Janeiro de 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Fernando Gomes de Moraes (1991 - 1993) • Carlos Estevam Aldo Martins (1993 - 1995)
Mário Covas PSDB ----- Geral Alckmin PSDB (vice-governador – assume o governo até as eleições de 2002	Janeiro de 1995 – Março de 2001 Março de 2001 Até Março de 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995 – março de 2001 – falecimento de Mário Covas) • Teresa Roserley Neubauer da Silva (continua na secretaria de 2001 até 2002)
Geraldo Alckmin PSDB	Janeiro de 2003 – Janeiro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Gabriel Chalita (2003 - 2006); • Maria Lucia Vasconcelos (2006 - 2007)
José Serra PSDB	Janeiro de 2007 – Janeiro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Helena Guimarães de Castro (2007 - 2009); • Paulo Renato Souza (2009 - Janeiro de 2011)

Um breve estudo dos governos que antecedem o período estudado permite verificar que o projeto civilizador que se concretiza durante a gestão do governador do PSDB, Mário Covas, já vinha, em certa medida, sendo objeto de debates no campo da política educacional paulista desde o fim do período militar. Em particular, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, desde o governo de Franco Montoro, apresentava em suas propostas para a política educacional paulista uma concepção de educação que tinha como pontos de sustentação a participação da comunidade e a família. Estas concepções eram provenientes do projeto de democracia cristã.

A democracia cristã foi um movimento político que se constituiu como partido na década de 1950 e que foi extinto durante o período da ditadura militar, reaparecendo como força política após o fim da ditadura. Em sua origem, a democracia cristã seguia os ensinamentos da Doutrina Social da Igreja e se apresentava como uma alternativa aos pensamentos liberal individualista e comunista.

Segundo Busetto (2002, p. 64), esse conjunto de propostas defendido pela democracia cristã ficou conhecido como “Terceira Via”, constituindo uma espécie de corpo doutrinário-ideológico inspirado nos ensinamentos da Doutrina Social da Igreja coerente com as ideias que renovaram a Democracia Cristã internacional sob a inspiração do teólogo francês Jacques Maritain e do Concílio Vaticano II.

Um dos maiores expoentes da democracia-cristã no Brasil foi Alceu Amoroso Lima, também conhecido como Tristão de Athayde, um dos fundadores, em 1941, da PUC-Rio. Suas posições foram conflitantes e tendiam, em algumas ocasiões, a concepções próximas do integralismo e até, em outras ocasiões, a posições socialistas. Influenciado pelas palavras de Jacques Maritain, em seu livro “Chiristianisme et démocratie”, de 1943, enfatizava a necessidade de se verificar que a democracia estava “ligada ao cristianismo” e que o impulso democrático havia surgido como uma manifestação temporal de inspiração evangélica (RODRIGUES, 2006, p. 231).

O projeto democrata-cristão teve grande repercussão entre políticos e intelectuais paulistas como Antônio Queiroz Filho, Paulo de Tarso, Plínio de Arruda Sampaio e André Franco Montoro, que abarcavam concepções voltadas para a participação dos trabalhadores nos lucros e na gestão das empresas, salário-família, reformas urbana, agrária e político-eleitoral, descentralização do Estado e integração latino-americana (BUSERO, 2002, p. 64).

De acordo com Busetto,

Montoro considerava dever dos governantes abrir espaço à participação dos governados nas estruturas de poder. A defesa dos direitos dos trabalhadores, do sindicalismo como forma legítima de representação dos assalariados e sua luta por medidas em benefício dos trabalhadores e suas famílias foram outra constante em sua atuação política, como demonstra o salário família, criado por sua iniciativa nos anos 60. (BUSETTO, 2002, p. 58)

Não é estranho, portanto, que com o processo de redemocratização, Montoro, ao ser eleito governador, tenha procurado entre seus antigos correligionários os nomes necessários para implementar o antigo projeto da democracia cristã. Seu primeiro secretário da educação, Paulo de Tarso, era à época reconhecido como um antigo colega democrata cristão e levou adiante os primeiros pilares do que seria o projeto de educação pmdebista.

De acordo com Borges (2002), a participação, junto à proposta de descentralização, foram as bases da plataforma da educação de Paulo de Tarso, quando secretário da educação. Ao tomar posse em 15 de Março de 1983 este advogado, ministro da educação por quatro meses no governo de João Goulart (18/06/1963 a 21/10/1963), o clima era de entusiasmo pela redemocratização, e a palavra de ordem era a participação popular. Em Julho de 1983, institui o Fórum de Educação do estado de São Paulo e entrega sua coordenação a Moacir Gadotti, docente da PUC de São Paulo entre os anos de 1977 e 1988. Além de Moacir Gadotti, durante o período de Paulo de Tarso na Secretaria de Educação de São Paulo, o Fórum paulista pode contar com o apoio de inúmeros intelectuais de esquerda, muitos dos quais vinculados ao programa de pós-graduação em educação da PUC de São Paulo. O governador do estado, André Franco Montoro, possuía fortes vínculos com esta universidade, da qual era professor e foi um dos fundadores.

Nesse mesmo período, a PUC-SP procurava consolidar sua posição de vanguarda acadêmica acolhendo intelectuais de expressão, vários retornados do exílio imposto durante o período militar ou impossibilitados de trabalhar em universidades públicas, o que acaba por transformá-la em referência nacional na pós-graduação em educação. Relativamente a isso, o Fórum da Educação de São Paulo contou com a colaboração de inúmeros expoentes da PUC e do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Borges (2002, p. 65), a presença de militantes do PT e de outros partidos de esquerda em um evento do PMDB levou a uma concepção generalizada de que o

governo era apartidário e que poderia realizar todos os projetos da esquerda, o que levou a uma reação de pmdebistas que deram início à organização de um “grupo de educadores” do PMDB.

O projeto que o secretário Paulo de Tarso procurava colocar em prática era a participação da comunidade na elaboração da política educacional e para isso, procurava se apoiar nos principais intelectuais da educação da época. Segundo Borges (2002) um dos principais pontos do programa de Paulo de Tarso era atrair as comunidades escolares para o interior das escolas. A Lei 3.730, de 13/05/83, autoriza as unidades escolares a

ceder suas dependências para atividades de caráter cultural, esportivas ou recreativas de suas comunidades, mediante convênios entre a Secretaria de educação e as respectivas Prefeituras Municipais ou por solicitações das respectivas Associações de Pais e Mestres. Tais atividades poderiam ser desenvolvidas sem prejuízo das atividades escolares, ou seja, nos finais de semana, feriados, férias, etc. (BORGES, 2002, p. 66)

Além disso, com a Resolução SE 275, de 26/10/1983, foi criada a figura do que, segundo Borges (2002, p. 66), convencionou-se chamar de “Responsáveis pela Educação Municipal” (REM), grupos formados pelos diretores de escolas, professores, funcionários, representantes das prefeituras municipais, associações de bairros, clubes de serviço e outros com a finalidade de garantir a elaboração de uma proposta de atendimento que fosse de conhecimento das comunidades e que contasse com sua participação na elaboração.

Paulo de Tarso foi sucedido na Secretária de Estado da Educação, em 29 de maio de 1984 por Paulo Renato Costa Souza, professor do Instituto de Economia da Unicamp, diretor da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e politicamente ligado ao então secretário da Economia e Planejamento do governo do Estado de São Paulo, José Serra e ao, à época, senador Fernando Henrique Cardoso.

Verifica-se uma saída em massa, segundo Borges (2002), de intelectuais do PT de órgãos da Secretaria de Educação do Estado com substituição por importantes intelectuais da área de educação da PUC de São Paulo, como é o caso de Miriam Jorge Warde – que assume a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo) –, ou de colaboradores, como de Guiomar Namo de Melo, que havia participado da elaboração do programa de Montoro e naquele momento ocupava o cargo

de Secretária da Educação do município de São Paulo, no governo do prefeito peemedebista, Mário Covas.

Na gestão de Paulo Renato Souza como secretário de educação do Estado, foi estabelecido um novo Estatuto do Magistério, que transforma o Conselho de Escola em órgão deliberativo e obrigatório em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo. Ficou estabelecida a participação da comunidade, representada pelos pais dos alunos, professores, especialistas e funcionários na formulação das diretrizes locais para a educação e nos conselhos das escolas.

O secretário seguinte, José Aristodemo Pinotti, não realizou mudanças significativas no projeto em implementação, mantendo a política iniciada nas gestões anteriores.

Com esta breve explanação sobre os projetos dos secretários de educação do governo de Franco Montoro não se pretende dar conta de todas as suas gestões, mas encontrar alguns elementos que permitem estabelecer a ligação entre o projeto da democracia cristã, então em voga, e os primeiros passos no caminho da implementação de propostas de participação na educação por meio de programas sociais locais, após o período de redemocratização.

Pretende-se, com esta rápida inserção, levantar alguns pontos relativos à elaboração de uma concepção de democracia, justiça social e participação que desde o início teve grande proximidade com um projeto gerencial ainda em elaboração. Não é irrelevante o fato de Luiz Carlos Bresser-Pereira, que era então secretário de governo de Franco Montoro, assumir interinamente a Secretaria da Educação, ainda que por menos de um mês, após a saída de Paulo Renato Souza para assumir a reitoria da Unicamp. Como se sabe, Bresser-Pereira será um dos principais defensores da concepção de gerenciamento de resultados e procurará implementar esta concepção durante o período em que for Ministro da Reforma do Estado, em companhia de Paulo Renato Souza, no Ministério da Educação, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso .

A partir disso, observamos as condições históricas e políticas que levaram à presença do vocabulário cristão, de forma mais ou menos explícita, nas propostas do campo educacional voltadas à participação, à cidadania e à justiça social. Desde o início, o papel da comunidade assume um caráter salvacionista e a figura da família é sempre trazida à frente como protagonista das ações educacionais.

Por este motivo, nos itens seguintes, empreendemos breve estudo das concepções de família, comunidade, bem-comum, vontade geral e participação, cujas

origens podemos remontar aos projetos democrata-cristãos e que são amplamente utilizadas no discurso dos programas da SEESP objeto deste estudo. Estes conceitos são articulados com as concepções de parceria, cidadania e justiça social, por meio de argumentos de conteúdos familiares, pertencentes ao senso comum e também veiculados nos discursos religiosos, o que facilita a cooptação de seus públicos-alvo, demais participantes e conhecedores e a sua legitimação.

4.2. Bem-comum e Vontade Geral

Observamos em nossa análise documental que as concepções de bem-comum e vontade geral estavam exclusivamente ligadas ao trabalho voluntário das ONGs, à concepção de cidadania no que se refere ao auxílio comunitário, à responsabilidade social empresarial das empresas privadas e à concepção de justiça ao justificar as desigualdades e o mérito.

O bem-comum, nos programas da SEESP, mostrou-se como justificativa a essas ações, pois seriam voltadas ao bem da comunidade (concepção esta que será exposta em item posterior). Não obstante, bem-comum e vontade geral são considerados idênticos nas publicações da SEESP, sendo utilizados comum e alternadamente.

O conceito de bem-comum, segundo Matteuci (1998), tem origem no pensamento político católico e está na base dos ensinamentos da Igreja. O conceito é também base do desenvolvimento humano e seu fim, na busca da “felicidade natural”.

Analogamente, o bem-comum teria adquirido espaço com as recentes análises econômicas relativas aos bens coletivos (ou públicos⁴⁷) e também nas concepções “neocontratualistas” – como a de John Rawls. Estas últimas esboçam um conceito universal de justiça (bem-comum) a partir do contrato social.

Em contraste ao bem público (bem de todos porque estão juntos), o bem-comum é de todos porque todos pertencem a um Estado. Não obstante, o conceito remete à conciliação, pois seria inalcançável na discórdia.

Toda atividade do Estado, quer política quer econômica, deve ter como objetivo criar uma situação que possibilite aos cidadãos desenvolverem suas qualidades

⁴⁷ Por “bens públicos”, Matteuci (1998, p. 107) entende “os que geram vantagens indivisíveis em benefício de todos, nada subtraindo o gozo de um indivíduo ao gozo dos demais”.

como pessoas; cabe aos indivíduos, singularmente impotentes, buscar solidariamente em conjunto este fim comum. (MATTEUCI, 1998, p. 106).

O autor afirma que o conceito de bem-comum é objetivo, diferentemente do conceito de vontade geral, subjetivo. Entretanto, surgem analogias entre eles, pois ambos expressam, diante dos bens individuais, a vontade moral dos indivíduos. Não obstante, as duas concepções remetem à ideia de Rawls de que os indivíduos aceitam engajar-se em uma sociedade pois percebem que conseguem mais vantagens do que se fossem viver sozinhos. Esta ideia, por sua vez, remete à noção de interdependência social, de Elias, segundo a qual a interdependência social (rede de ações sociais) seria uma das razões pelas quais os indivíduos devem respeitar as instituições sociais e desenvolver um controle dos impulsos e das emoções com o objetivo de prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável.

Assim, observamos nos programas da SEESP na utilização das concepções de bem-comum e vontade geral um apelo à moral dos indivíduos – especificamente dos jovens (principal público dos programas) no inculcamento das principais concepções deste trabalho e suas ressignificações e que as duas concepções (bem-comum e vontade geral) têm caráter secundário, ou seja, servem como base para as demais concepções, sem serem exploradas ou terem seu uso justificado.

No Programa Superação Jovem, por exemplo, que utiliza os quatro pilares do documento de Jacques Delors, por “aprender a conviver”, compreende-se: “saber conviver em sociedade, como cidadãos capazes de compreender e atuar em favor do bem-comum e, também, saber se relacionar em grupos, com seus colegas e professores, na família com o(a) namorado(a), com os amigos...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 57).

Percebemos, anteriormente, que a cidadania é entendida como cultivo de atitudes socialmente aceitáveis e úteis nos programas da SEESP; vemos, desse modo, que o autocontrole dos cidadãos e a manutenção de relações estáveis caracteriza o bem-comum objetivado pelo PSJ.

Para Rousseau (1973), em sua obra *Contrato Social*, vontade geral significa a vontade coletiva dos membros políticos que visam o interesse comum. A vontade geral emana do povo e é expressa pela lei. Enquanto um cidadão fizer parte da vontade geral (pelo voto),

pode considerar-se soberano e, enquanto é governado, é súdito, mas súdito livre, porque, obedecendo a lei que ele ajudou a fazer, obedece assim a uma vontade que é também a sua autêntica vontade, o seu natural desejo de justiça. Onde o homem e o povo não obedecem às leis, devem ser obrigados a isto, o que, para Rousseau, significa serem obrigados a ser livres. A liberdade natural é assim substituída pela liberdade civil, que consiste em obedecer somente à lei, e em aquiescer à Vontade geral e jamais a uma vontade particular. (TESTONI, 1998, p. 1298).

Assim, a vontade particular refere-se a interesses particulares e a vontade de todos refere-se à soma das vontades particulares. Contrariamente, a vontade geral tem caráter ético, pelo interesse comum que inspira. Rousseau aponta a escolha da maioria como designadora da vontade geral, pois, mesmo não sendo a vontade de todos, é vontade de muitos, e todos têm direito à participação. Dessa forma, a vontade geral seria a vontade racional do Estado, juntamente com a vontade racional do povo e do indivíduo, sendo estas as bases da soberania popular moderna.

A concepção de bem-comum seria articuladora da vontade geral do povo com a constituição de uma sociedade política justa e virtuosa. Essa concepção, desenvolvida por S. Tomás de Aquino, em seu livro *Do governo dos príncipes (De regimine principum)*, introduz o bem-comum como o objetivo último da ação política dos príncipes. O governo do príncipe seria a mediação que estabelece a relação virtuosa entre a comunidade terrena e sua participação na vida virtuosa. “O bem-comum é eminente e transcende os aspectos de felicidade material terrena porque aspira a uma excelência que só pode ser atingida na comunhão virtuosa das almas” (RISCAL e GANDINI, 2010). Não obstante a assunção de caráter religioso dessa concepção, a participação política, considerada direito e dever de todos, seria aquela voltada para a consecução do bem-comum. É na vontade geral que se encontra o princípio ativo da participação, que por meio do pacto social de Rousseau, realiza o passo político inicial.

Para Rousseau, a instituição da sociedade política decorreria de um pacto social inicial (contrato social), o qual representa a vontade geral que tem como fundamento a soberania de um povo. Com o pacto social nasce a sociedade civil, cuja função seria expressar a vontade geral do povo. Diante disso, a soberania do povo constitui o fundamento do Estado democrático. A soberania é, então, indissociável da vontade geral porque é desta que retira seu fundamento e essência. Em sua relação com o exercício do poder, a soberania corresponderia a uma relação do geral com o particular.

De forma geral, para Rousseau, a vontade geral tem o sentido de uma vontade moral, por isso deve dar forma às leis e toda vontade particular dos cidadãos deve

conformar-se a ela. A virtude do cidadão é, assim, descrita como submissão à vontade coletiva e a igualdade é reconstituída por meio do reconhecimento de todos de que, acima de tudo, deve prevalecer o interesse comum (RISCAL e GANDINI, 2010).

Para Testoni (1998), o conceito de vontade geral é retomado na democracia constitucional e adaptado por muitos autores para justificar o governo representativo; primeiramente com Kant (com seu imperativo categórico), depois com Fichte (autoritarismo e supremacia do Estado), Hegel (nacionalismo), Green (consciência social e leis), entre outros.

Portanto, diante das afirmações de que o bem-comum só é atingível quando há concordância entre os membros de uma sociedade (vontade geral), tem-se que a concepção de bem-comum utilizada pela SEESP é uma tentativa de realizar uma integração social que se baseia em consensos (normativos), visto que é exigência manifesta desse conceito um mínimo de cultura homogênea e comum, com valores de comunidade e regras de convivência comuns (vontade geral como vontade moral) que levariam ao bem-comum.

4.3. Comunidade e Família

Pôde-se observar também durante nossa exposição a grande incidência dos termos comunidade e família no discurso dos programas da SEESP. Tal incidência acabou por dar origem ao título deste trabalho. Vimos o chamamento da comunidade e da família à participação nas escolas, à responsabilização pelos problemas sociais e ao trabalho voluntário.

Abordaremos brevemente neste tópico essas duas concepções a fim de compreender sua utilização pelos programas da SEESP, os quais têm base em diretrizes políticas educacionais externas advindas da UNESCO e fixadas na LDB e nos PCNs: em seu artigo 12, ao tratar das instituições de ensino e suas incumbências, a LDB propõe um processo de “articulação com a família e a comunidade, no sentido de criar processos de integração da sociedade e a escola”.

Entretanto, e analogamente aos conceitos de bem-comum e vontade geral, o conceito de comunidade, para Shore (1996) é um dos “mais vagos e evasivos em ciência social”, pois nunca teve definição precisa, principalmente devido às conotações emotivas atribuídas ao termo. O termo comunidade pode ser utilizado para designar

desde unidades sociais (aldeias, vizinhanças, etc.) até grupos étnicos, nações e organizações internacionais e geralmente é utilizado para retratar um grupo de pessoas em determinada área geográfica delimitada que interagem e convivem com instituições comuns e possuem um senso comum de interdependência e integração social.

A ideia de interação e convivência, portanto, não constitui uma comunidade, pois é considerada condição necessária à existência da comunidade um “estado de espírito”, ou seja, um sentimento de comunidade. É essa característica, o caráter subjetivo, que torna a comunidade difícil de ser analisada e fácil de ser utilizada.

Como conceito analítico, comunidade tem pouco valor, apesar de sua permanente importância como uma realidade nas vidas da maioria das pessoas. Tornou-se uma palavra de ordem carregada de associações emotivas de inteireza, coesão, comunhão, interesse público e tudo o que é bom. (SHORE, 1996, p. 116).

Riscal e Gandini (2010) expõem em seu trabalho a ideia de S. Agostinho de comunidade como originária da concepção de uma Cidade de Deus, onde todos participam do bem-comum. A Cidade de Deus terrena seria a comunidade dos homens virtuosos que vivem segundo as regras de Deus. A cidade dos homens seria virtuosa porque constituiria uma comunidade por participação.

Observe-se, ainda, que a concepção de comunidade encontra-se disseminada como uma relação de fraternidade, em razão do conteúdo que lhe foi atribuído na esfera religiosa. A comunidade passa a representar uma relação solidária.

Segundo Weber (2009, p. 159-160), em uma associação de dominação denominada “comunidade”, a qual se constitui numa relação comunitária de caráter emocional, a relação de vivência entre os membros da associação é de comunismo de amor ou de camaradagem. Desse modo, o carisma constitui-se como vocação, missão ou tarefa, alheio à economia, às regras, à racionalidade, à tradição e aos costumes.

Ao apelo aos valores comunitários, Weber (2009) denomina “comunhão étnica”, a qual nutre a crença da procedência comum (afinidade de origem) e pode evocar sentimentos de comunhão (comunidade linguística), propagando as relações comunitárias mesmo na ausência de comunidades de sangue efetivas⁴⁸.

⁴⁸ A comunhão étnica não constitui uma comunidade, mas um elemento que facilita ou fomenta as relações comunitárias, principalmente as políticas, por ser produto de um sentimento de comunidade. Analogamente, para Weber (2009), os conceitos de tribo e povo são bastante ambíguos e servem, principalmente, para despertarem esses sentimentos que podem tornar facilmente as ações políticas ocasionais em deveres de solidariedade, com caráter de norma moral dos membros da tribo ou do povo.

É também a comunidade política que desperta a crença na comunhão étnica. Há transformação das relações associativas racionais em relações comunitárias pessoais, ou seja, quase toda relação associativa racional acaba por atrair uma consciência de comunidade abrangente que se manifesta na forma de uma confraternização pessoal, baseada na crença na comunhão étnica.

A comunidade linguística – comunidade portadora de “patrimônio cultural de massas” – pode reavivar lembranças por meio da comunhão étnica para facilitar ou condicionar a compreensão mútua e as relações comunitárias específicas – dado que a compreensão do sentido das ações dos outros é pressuposto das relações comunitárias.

A crença na afinidade de origem, somada à semelhança dos costumes, é apropriada para favorecer a divulgação da ação comunitária assumida por uma parte dos ‘eticamente’ unidos entre o resto dos membros, já que a consciência de comunidade fomenta a ‘imitação’. (...) Todo o decurso da história mostra com que facilidade extraordinária particularmente a ação comunitária política gera a idéia de ‘comunidade de sangue’ (...). (WEBER, 2009, p. 273).

Antes de ser utilizado amplamente como norteador de projetos sociais, o termo “comunidade” foi utilizado, nos anos de 1970, nos países da América Latina, como uma nova forma de evangelizar da Igreja católica, que renovou o sentido do termo ao “investir” nas “Comunidades Eclesiais de Base” para evangelizar e expandir a fé cristã localmente, em diversos lugares, numa tentativa de correção de um erro cometido por séculos, o distanciamento entre a maioria da população católica e os conhecimentos do cristianismo; além disso, fisicamente existiam poucas igrejas, poucos sacerdotes e pouca convivência comunitária (FERNANDES, 1994). Não obstante, a crença de mudança global a partir da local ganhou força e respaldo do universo católico.

Nota-se nos programas da SEESP, (em consonância aos termos de Weber) apelo específico (resgate) à comunidade doméstica e suas relações; esta se refere a comunidades antigas (diferentes das comunidades modernas), com determinado grau de produção agrícola planejada (autossustentância), e constitui a comunidade econômica universalmente mais difundida. Compreende uma ação comunitária contínua e intensa e é o fundamento da piedade e da autoridade, muito importantes nas comunidades humanas.

Também o conceito de nação, mais que o de povo, carrega esses sentimentos emotivos. A nação e o povo compartilham a vaga idéia do comum, mesmo dada a distância, em vários aspectos, entre pessoas de mesma nacionalidade ou os diversos sentimentos de comunidade que podem ser abarcados pelo ‘nacional’.

Weber (2009) ressalta que as ações comunitárias das comunidades de vizinhos (moradores próximos fisicamente) são variadas e, por vezes, principalmente nas cidades modernas, quase nulas. Apesar do apoio mútuo e da disposição pela ajuda sempre existentes, as ações se destinam a manter distância, apesar da proximidade física, das ações comunitárias que envolvam muitos ou todos os membros da comunidade de vizinhos – portanto, uma ação descontínua e menos intensa –, a fim evitar a interferência de terceiros em assuntos domésticos – “a ação comunitária não constitui a regra, mas a exceção, ainda que esta tipicamente se repita”. O vizinho é o típico prestador de socorro e a vizinhança a portadora da fraternidade – mesmo que pouco sentimental, em comparação com a comunidade doméstica –, envoltos por uma ética popular (também pouco sentimental).

O fim das comunidades domésticas teve início quando o cálculo penetrou suas relações com o desenvolvimento do matrimônio com dote – pela diferenciação dos filhos legítimos dos bastardos e pelos valores dos dotes acordados às fortunas das famílias das mulheres – e com o desenvolvimento da economia monetária, o que dissolveu a comunidade doméstica em termos de autoridade.

Também o desenvolvimento cultural condicionou essa dissolução ao desdobrar e diferenciar as capacidades e necessidades aliadas aos aumentos dos meios econômicos; as várias possibilidades de vida permitiram ao indivíduo viver de forma individual e usufruir de suas capacidades. Desse modo, a posição funcional da comunidade doméstica modificou-se, apresentando cada vez menos motivos para o indivíduo submeter-se a uma comunidade doméstica comunista; não é mais sua casa ou seu clã que lhe garante a segurança, mas a associação institucionalizada do poder político. Além disso, a própria casa e a profissão distanciaram-se fisicamente e a comunidade passou a ser local de consumo comum e não de produção.

Inicialmente, desapareceu a comunidade doméstica como base necessária da relação associativa na empresa⁴⁹. As normas para a vida econômica passaram a ser regidas por contratos e a vida econômica transformou-se em profissão exercida na empresa – o que separa as relações associativas particulares das ações comunitárias domésticas por completo (dissolução da identidade de moradia, oficina, etc.).

Mais do que a separação física entre a casa e a empresa (que representam, respectivamente, vida privada e profissão), sua separação contábil e jurídica e o

⁴⁹ Por “empresa”, Weber (2009, p. 32) entende uma ação contínua que visa determinados fins.

desenvolvimento de um direito que garanta essa separação marcam o desenvolvimento do capitalismo moderno próprio do Ocidente.

Não obstante a concepção de comunidade ser vaga, uma concepção única de família perdeu valor na sociedade moderna, devido às modificações das estruturas familiares ao longo do tempo. Há casais sem filhos, casais do mesmo sexo, famílias cujos membros residem em ambientes diferentes devido ao trabalho, etc.

Segundo Ariès (1981), o arranjo familiar sempre existiu, mas somente a partir do século XV surge o conceito de família vinculado aos sentimentos fortes e relações afetivas. O autor afirma que a busca de uma definição universal de família esconde mudanças históricas que contemplam a diversidade e a realidade da experiência familiar.

As características definidoras da família moderna ocidental, cujas raízes são do século XIX, seriam, então, baseadas na afeição e no amor, em benefício da personalidade e com a função de segurança psicológica. Entretanto, em comparação à família colonial (mais comunitária), a família moderna é mais reclusa, mais privatizada, e suas relações mais íntimas e valorizadas que as relações exteriores a ela. Atualmente, grupos homossexuais buscam diante do Estado seu reconhecimento como família baseados não nos laços de sangue, mas nos laços emocionais que os unem.

Analogamente, segundo Weber (2009), o conceito de família, como formação social, é historicamente bastante ambíguo e somente é útil quando definido claramente em casos particulares.

Gerstel (1996), em seus estudos, caracteriza a família como uma rede local, em detrimento do lar ou da vizinhança, e como subjetiva, ou seja, permite a sobrevivência e a organização do mundo particular das pessoas, além de envolver amigos aos laços familiares.

Observamos durante nossa exposição dos programas da SEESP esse mesmo apelo às relações familiares. Os documentos do Programa Escola da Família, por exemplo, apontam como resultados da abertura das escolas às famílias:

Nesse ritmo de harmonia e convivência, todos aprendem, dividem, trocam. Todos saem ganhando. Ganham os alunos, que encontram uma boa estrutura para suas atividades esportivas e culturais de finais de semana junto com o grupo de amigos; ganha a comunidade, com um espaço novo de lazer e crescimento para os moradores da região; ganham os pais, que podem conhecer e conviver com o ambiente e com os profissionais do cotidiano de seus filhos; saem ganhando as escolas, que agregam um novo papel na comunidade e são, assim, mais preservadas. (BARBOSA, 2004, p. 29).

A partir de nossas exposições, constatamos que as concepções de comunidade e família da SEESP em seus programas sociais resgatam apenas sentimentos emotivos e relações afetivas dessas estruturas ou redes sociais (ou seja, têm apenas apelo moral), sem, de fato, defini-las ou contemplar sua inserção nas relações de poder e produção da sociedade na qual estão inseridas. Mais que isso, as concepções de família e comunidade nos programas (i) induzem à transformação de ações sociais voluntárias em missão e vocação dos indivíduos e (ii) servem de base para o movimento de ascensão econômica que os documentos dos programas apresentam de maneira alternada (este movimento alterna-se com o de imersão no mundo moderno capitalizado) –, que remete às relações comunistas e de camaradagem.

Não obstante, o chamamento da família e da comunidade à participação numa atitude corresponsável define-se como uma ação de delegação de responsabilidade dos órgãos públicos aos seus cidadãos clientes. Abordaremos esse assunto no item seguinte.

4.4. Participação

A expressão participação e, em particular, participação política, pode apresentar as mais variadas significações. Seu uso variou ao longo da história ocidental segundo contextos econômicos, sociais e políticos e, mesmo quando articulado à forma de governo democrática, pode designar grande número ações políticas, que podem significar o exercício direto do poder, como nas formas participação na gestão de orçamentos ou nas eleições (RISCAL E GANDINI, 2010).

A concepção de participação política encontra-se associada a outras formas de participação vinculadas ao processo decisório na esfera política e pode se referir a atividades implementadas por indivíduos ou por grupos organizados, por iniciativa individual e voluntária ou de exigência legal. (RISCAL E GANDINI, 2010).

O processo civilizador moderno, com suas indústrias, empresas, meios eletrônicos de comunicação em massa levou os homens a se individualizarem e, posteriormente, num gesto defensivo, esses buscaram participar coletivamente das instituições modernas. Não obstante, a democracia configura-se num estado de participação (BORDENAVE, 1994).

Mais especificamente, Elias (1994) expõe que o processo civilizador ocidental caracterizou-se por intensa divisão de funções, monopólio da força física, tributação, interdependência social e competição, o que afetou, rapidamente, cada ato individual, atrelado cada vez mais a uma rede social complexa, e desenvolveu um autocontrole automatizado passado às gerações futuras.

Vimos no item anterior que S. Agostinho expõe a concepção de participação como mediação entre a Cidade Eterna, que existe de forma perfeita e essencial, e a Cidade de Deus terrena, comunidade dos homens virtuosos.

O termo cidadão, bem como cidadania, pode referir-se, segundo Riscal e Gandini (2010), em um sentido sociológico, à condição de membro de uma comunidade política, ou pode ainda referir-se às virtudes cívicas e morais compartilhadas por indivíduos voltados para o bem-comum e interesse público e, nessa interpretação, cidadania e cidadão referem-se a uma condição que transcende à individualidade e traz novamente à tona a concepção de bem-comum que caracterizava a concepção de uma comunidade cristã, a cidade de Deus terrena, de S. Agostinho, ou a vida voltada para as elevadas virtudes coletivas, que só podem ser partilhadas espiritualmente, de S. Tomás de Aquino.

A partir disso, a concepção de participação, para além da sua definição jurídica, é tratada como um “sacramento cívico”, que transforma a cidadania em uma condição que remete à transcendência da vida material do Estado e da economia (ascese econômica) e busca uma espécie de perfeição que só pode ser partilhada por uma comunidade cujos membros participam espiritualmente de um mesmo objetivo, o bem-comum (RISCAL E GANDINI, 2010).

Tais abordagens, semelhantes às apresentadas pelos programas da SEESP, expõem a concepção de participação política com forte vinculação com uma concepção essencialista, que denuncia a forte presença do pensamento religioso (teológico) na elaboração teórica nos conceitos utilizados pela SEESP.

O entusiasmo pela participação está nas contribuições que a democracia oferece, ou seja, ao poder que ela pode oferecer aos participantes. Muitos são os setores, mesmo os conservadores, que apóiam a participação com argumentos democráticos.

Entretanto, a participação pode oferecer vantagens a ambos os pensamentos (progressistas e conservadores), pois participar significa, por um lado, coletividade e igualdade e, por outro, manutenção conservadora da legitimidade do poder de poucos sobre muitos, isto é, a facilitação de uma consciência crítica da população, juntamente

com o aumento do poder de reivindicação, podem obscurecer os reais poderes decisórios.

O Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção da igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados. (OFFE, 1990, p. 40).

A participação, entendida de modo geral, tem uma base afetiva, segundo a qual se faz parte pelo prazer em unir-se aos outros (missão ou vocação da comunidade), e uma base instrumental, que argumenta ser mais eficaz e eficiente fazer as coisas juntos do que sozinhos. Diante disso, a não participação é sinônimo de marginalidade⁵⁰, a qual significa ficar de fora ou não pertencer a um grupo ou processo (BORDENAVE, 1994).

A participação social, desse modo, compreende a participação de pessoas em processos dinâmicos que constituem, intervêm na e modificam a sociedade, isto é, na produção de bens materiais e culturais. Uma sociedade participativa seria aquela na qual todos têm participação na gestão, produção e distribuição dos bens da sociedade de forma equitativa. Assim, a participação nas famílias, nas escolas, no trabalho, na comunidade, serviria para impulsionar e dar sentido à participação em nível social.

À escola, nesse sentido, caberia a criação de mentalidades participativas. A participação política sem a participação social equitativa significa participação fictícia ou não real, pois ocorreria a escolha dos representantes pelos cidadãos na democracia liberal sem participação na administração dos meios de produção material e cultural. Com isso, a microparticipação (participação em relações primárias) é fundamental à macroparticipação (participação em relações globais) e é nesta última que a práxis participativa e a educação para a participação poderiam se desenvolver.

Um tipo de participação denominada por Bordenave (1994, p. 29) de participação concedida busca manter a participação restrita em relações sociais primárias (trabalho, vizinhança, cooperativas, etc), de modo a criar uma “ilusão de participação política e social”, ou uma “participação simbólica”.

⁵⁰ Para Bordenave (1994, p. 19), é um erro interpretar a marginalidade como criminalidade ou falta de participação no consumo de bens materiais e culturais e este erro tem levado a “estratégias educativas integradoras”, das quais emergem programas que visam a incorporação de setores populares às condições da vida nacional e uma adaptação desses às condições exigidas pela modernização da sociedade. Na verdade, a marginalidade é consequência do desenvolvimento do modelo modernizador que dá acesso desigual aos benefícios da sociedade.

O princípio básico dessa concepção de participação é sua ressignificação, a qual acompanha a mesma direção seguida pela reconfiguração da sociedade civil, com a emergência da chamada “participação solidária” do trabalho voluntário e na “responsabilidade social”, tanto de indivíduos como de empresas, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social, despendo-o de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da vontade moral. As novas definições da concepção de participação dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e democrático é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões como a desigualdade social e a pobreza (DAGNINO, 2004).

Assim, diante de nossas análises, podemos designar como participação concedida a relações primárias (participação simbólica) a participação objetivada nos programas sociais da SEESP, pois é a nível micro que a educação propõe a participação, sem referenciar o nível macro da sociedade, na proposta de um empoderamento social a nível micro por meio de apelos morais de corresponsabilidade, com vistas ao fim da violência e à criação de uma cultura de paz.

Os dados do Programa Comunidade Presente, por exemplo, apontam em seus resultados que, de fato, o programa propõe a discussão do “paradigma violência (exclusão) X participação (inclusão)” (SÃO PAULO, 2001, p. 17). Não obstante, expõem:

O cidadão é aquele que exerce o papel político da participação, que pressupõe sua descentralização, respeito à comunidade, ao poder local e ao microespaço com instâncias privilegiadas para o desenvolvimento da co-responsabilidade. (SÃO PAULO, 2001, p. 07).

Diante disso, constata-se que quando a microparticipação só é orientada para reivindicações específicas e locais, como um fim em si, a luta por direitos corre o risco de ser integrada no paternalismo e assistencialismo do sistema político geral.

Nota-se, a partir disso, nos documentos dos programas objeto deste estudo, que há disposição favorável à participação dos membros das instituições e das comunidades, mas essa participação se restringi apenas aos níveis de execução de ações e avaliação de resultados, sem que a formulação da política das instituições, a determinação de objetivos, estratégias e projetos, bem como a alocação de recursos, não fazem parte do projeto de participação objetivada nos programas.

Nesse caso, atribui-se um papel meramente instrumental à participação dos membros das UEs que participam dos programas. Além disso, a participação almejada destitui-se de caráter político para assumir papel de vocação social do cidadão consciente de seu papel na sociedade e útil à mesma.

Segundo André e Costa (2004), o Instituto Ayrton Senna propõe um olhar para o jovem que “supere o assistencialismo, e preventismo e o neo-preventismo que têm predominado nas ações sociais e educativas voltadas à juventude”⁵¹. Declara-se no Programa Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna, que com o poder e a energia da juventude colocados a serviço da comunidade, pode-se deixar no passado as duras realidades e a desigualdade social com as quais os jovens convivem: “Influir junto à mídia e aos decisores públicos e privados é imprescindível quando almejamos formações sociais como esta: reconhecer os jovens como parceiros de seu desenvolvimento e do desenvolvimento de suas comunidades” (SENNÁ, 2004, p. 103).

Para tanto, o Instituto Ayrton Senna propõe a formação de jovens “autônomos, solidários e competentes”. Segundo o Instituto, a apropriação das competências pelos jovens “os empodera para gerar níveis crescentes de autonomia” (ANDRÉ e COSTA, 2004).

Entretanto, analisados esses objetivos do Programa Superação Jovem em relação aos meios e contextos em que o programa atua e busca disseminar o exercício do poder por uma participação concedida, percebe-se que o programa quer formar, de fato, jovens autônomos, solidários e competentes, mas autônomos em relação ao Estado; solidários em relação aos problemas da comunidade – na ética da corresponsabilidade e do inculcamento do trabalho voluntário, a fim de que os que têm problemas que os resolvam –, e competentes em relação às demandas do mercado.

Assim, os espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na discussão e formulação das políticas públicas sociais da SEESP seriam somente as escolas e seus entornos, e remetem à assunção, pelos membros das comunidades, de funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, sem compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas. Neste sentido, também a concepção de participação exposta nos programas da SEESP redefine o significado político dessa concepção e o reduz à gestão.

⁵¹ Neo-preventismo, segundo Antonio C. G. da Costa, seria o reforço de atitudes positivas em relação aos riscos.

Podemos concluir, então, seguindo Weber (2009), que as ações das empresas privadas nos programas sociais da SEESP e as políticas da própria SEESP constituem-se em “relações associativas fechadas para fora” (sendo seus atores os “sócios” com “direitos”) e as ações objetivadas pelas ONGs e programas sociais da SEESP para seus públicos-alvo em “relações comunitárias abertas para fora”⁵².

O caráter fechado, por motivos racionais [das relações sociais] deve-se especialmente à seguinte circunstância: uma relação social pode proporcionar aos participantes determinadas oportunidades de satisfazer seus interesses, interiores ou exteriores, seja com vista ao fim ou ao resultado, seja através da ação solidária ou em virtude do equilíbrio de interesses incompatíveis. Quando os participantes dessa relação esperam de sua propagação melhores oportunidades para si mesmos, no que se refere ao aspecto quantitativo, qualitativo, de segurança ou de valor destas oportunidades, interessa-lhes seu caráter aberto; quando, ao contrário, eles esperam obter essas vantagens de sua monopolização, interessa-lhes seu caráter fechado para fora. (WEBER, 2009, p. 27).

Conclui-se que apenas poucos “sócios” com “direitos” são considerados cidadãos plenos e, assim, convidados a participar do poder em suas diferentes áreas de atuação.

Segundo Neto (s/d, p. 23-24), as relações de poder aparecem mascaradas quando se discute sobre participação, pois estas envolvem decisão política, que influi no poder e que exerce a cidadania. As máscaras do poder, nesse cenário, são o assistencialismo e o “autoritarismo manhoso”.

O assistencialismo (paternalismo) faz com que sejam discutidos pelos interessados, sejam eles um grupo, um sindicato ou uma associação, apenas os efeitos dos problemas que lhes são recorrentes, e não as causas, os motivos que geram os problemas; o “autoritarismo manhoso”, por sua vez, esconde o autoritarismo dos que detêm o poder em acusações aos que não o têm, os que lutam para participar do poder, para exercer a cidadania plena. As lutas sociais por direitos, desse modo, ficam na

⁵² Segundo Weber (2009, p. 25), uma relação social é “comunitária” quando a atitude na ação social assenta sobre o “sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo” e orientam seu comportamento pelo das outras pessoas, podendo, para isso, apoiar-se em valores afetivos, emocionais ou tradicionais. Do mesmo modo, uma relação social é “associativa” quando a mesma atitude assenta “num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins)”. Assim, uma relação social é aberta para fora quando a participação na ação recíproca não é negada por sua ordem a ninguém que esteja disposto a tomar parte nela. Inversamente, é considerada fechada para fora quando o conteúdo de sua ação recíproca ou sua ordem é negada (limitada) a outros (sua participação é excluída). Essas limitações das relações sociais podem ser condicionadas por fatores racionais (referentes a valores ou fins), afetivos ou tradicionais. As possibilidades de objeto de apropriação numa relação social fechada para fora Weber denomina “direitos” e aos participantes dessa relação “sócios”.

perspectiva dos mais carentes, e não na perspectiva do exercício da cidadania, dos direitos dos que produzem.

O sistema educacional paulista, portanto, em seu discurso, declara a igualdade e aplica a discriminação na partilha do poder. Sua contradição está na consideração de igualdade entre todos na esfera pública e de desigualdade na esfera privada. O poder não é dividido, nem cedido, mesmo parte dele, na participação oferecida pelos programas da SEESP.

4.5. Comunidade Solidária e Participativa em Favor do Bem-Comum: o Objetivo Geral dos Programas Sociais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Nesta seção, expomos brevemente um histórico dos governos estaduais de São Paulo anteriores ao período de 1995 a fim de apresentarmos a origem da utilização de concepções religiosas nos discursos oficiais educacionais; a origem dessas concepções remete ao ideário democrata-cristão, criado em 1950 e revitalizado após o fim da ditadura militar no Brasil. Esse movimento permitiu que os ensinamentos da Doutrina Social da Igreja, que se apresentavam como uma alternativa aos pensamentos liberal individualista e comunista e propunham a “Terceira Via” como políticas estratégicas, permeassem os discursos oficiais, principalmente os educacionais, cujos poderes estaduais estavam nas mãos de seus representantes.

Além disso, expomos nossas análises sobre as concepções de bem-comum, vontade geral, comunidade, família e participação, as quais se articulam às principais concepções deste trabalho (parceria, cidadania e justiça social), pois percebemos que são amplamente utilizadas no discurso dos programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e que se constituem como argumentos imersos de conteúdo familiar e de fundamento religioso e permitem um movimento de ascensão econômica nesses argumentos, de forma a articularem as concepções de parceria, cidadania e justiça social num caráter civilizador e legítimo, ao comporem o discurso governamental da SEESP.

Observamos, inicialmente, que as concepções de bem-comum e vontade geral, além de serem tomadas como idênticas, estão exclusivamente ligadas no discurso da SEESP ao trabalho voluntário das ONGs, à concepção de cidadania no referente ao auxílio comunitário, à responsabilidade social empresarial das empresas privadas, à

concepção de justiça ao justificar as desigualdades e o mérito e ao apelo à vontade moral dos indivíduos para agirem socialmente de maneira responsável. O bem-comum, nos programas da SEESP, mostra-se, desse modo, como justificativa a essas ações, pois seriam voltadas ao bem da comunidade (bem de todos).

Analogamente, o chamamento da comunidade e da família à participação nas escolas no discurso governamental, à responsabilização pelos problemas sociais e ao trabalho voluntário representa apelo aos valores comunitários, denominados por Weber (2009) de “comunhão étnica”, a qual nutre a crença da procedência comum (afinidade de origem) e pode evocar sentimentos de comunhão, propagando as relações comunitárias.

As relações comunitárias incentivadas pela SEESP em seus programas sociais remetem a um apelo específico (resgate) à comunidade doméstica e suas relações; esta se refere a comunidades antigas com determinado grau de produção agrícola planejada e suas relações comunistas de amor e camaradagem, e compreende uma ação comunitária contínua e intensa e é o fundamento da piedade e da autoridade, muito importantes nas comunidades humanas.

Constatamos que as concepções de comunidade e família utilizadas pela SEESP em seus programas sociais resgatam apenas sentimentos emotivos e relações afetivas dessas estruturas ou redes sociais (apresentando apenas apelo moral com bases religiosas), sem, de fato, defini-las ou contemplar sua inserção nas relações de poder e produção da sociedade na qual estão inseridas. Além disso, o chamamento da família e da comunidade à participação numa atitude corresponsável define-se como uma ação de delegação de responsabilidade dos órgãos públicos aos seus cidadãos com contingências a serem suprimidas.

Por fim, a concepção de participação pareceu remeter apenas a aspectos de execução e avaliação das políticas sociais da SEESP, ações estas transferidas à comunidade como vocação ou missão cidadãs, constituindo-se em ação que visa à descentralização e à redução do papel do Estado na execução das políticas públicas sociais.

A partir disso, a concepção de participação, entendida como atividade cidadã solidária voltada para o bem-comum, remete, para além da sua definição jurídica, a um “sacramento cívico”, que transforma a cidadania em uma condição que remete à transcendência da vida material do Estado e da economia e busca uma espécie de perfeição que só pode ser partilhada por uma comunidade que participa.

A análise dos discursos presentes nos documentos oficiais dos programas da SEESP objeto deste estudo aponta, portanto, para um processo de desterritorialização de expressões que foram cunhadas no âmbito de um pensamento progressista, sendo desenraizadas de suas origens e assumindo novos significados dentro de outra perspectiva. Essa desterritorialização conceitual, que, segundo Riscal (2011b) elimina toda a origem e história dos conceitos, promove uma espécie de retradução de diversos termos que são utilizados para legitimar ou dar certo verniz intelectual à concepção que se deseja apresentar.

Ao mesmo tempo em que há uma vasta divulgação e constante referência a esses termos, a aparência de cientificidade, assegurada pelo uso de um vocabulário supostamente científico, colocam em circulação essas concepções de modo a torná-las um modismo vocabular. A partir disso, verifica-se a utilização frenética desses termos por materiais e documentos oficiais, para que se tornem acessíveis e de fácil e rápida absorção e aceitação as receitas eficazes de procedimentos de gestão, democratização da escola e exercício da cidadania. A ansiedade pela apropriação imediata destes procedimentos permitiu a sua disseminação a partir de uma concepção mais pragmática, que têm como base um receituário técnico (racionalidade instrumental), baseado em um referencial de gerenciamento de resultados.

Diante do exposto nesta seção, observamos a importância que as concepções de bem-comum, vontade geral, comunidade, família e participação desempenham ao comporem, juntamente às concepções de parceira, cidadania e justiça social, o discurso da SEESP em programas sociais, o qual apresenta essas concepções ora de forma explícita, ora implícita e vaga. Contudo, a imprecisão ou a condução dessas concepções para outros significados não nos impediu de observar o papel que desempenham nos programas da SEESP a fim de comporem-se em ações políticas de caráter compensatório, ajustadas ao modelo neoliberal (gerencialista) de redução do papel do Estado como provedor de direitos sociais e de delegação de responsabilidades ao Terceiro Setor e às comunidades locais como um todo, que circundam as escolas, em relação ao seu papel como cidadãos corresponsáveis pela sua situação social e econômica, pelo contexto de sua comunidade e pelo bem-comum, os quais dependem de uma participação ativa e solidária, engajada na resolução dos problemas sociais.

SEÇÃO 5 – CONCLUSÃO

Buscamos expor neste trabalho nossa análise sobre o papel que a política de criação de programas e projetos sociais pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e seus órgãos internos – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – têm desempenhado frente às ações políticas de caráter compensatório, voltadas para a equidade e justiça social, na área da educação, articuladas com o projeto de modernização e racionalização que caracterizou a reforma da educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995.

Pretendemos verificar se a introdução de uma política de programas constituiria uma das estratégias de flexibilização e otimização que possibilitaria a descentralização de responsabilidades, por meio dos programas sociais realizados junto aos órgãos internos da SEESP.

Com o intuito de elucidar os pressupostos subjacentes ao discurso governamental e compreender quais as concepções teóricas que fundamentam os programas sociais da SEESP – Programa Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo; o Programa Superação Jovem; o Programa Justiça e Educação: parceria para a Cidadania; o Programa Escola em Parceria e o Programa Comunidade Presente – e verificar o papel destes programas na política educacional paulista, empreendemos (i) um estudo teórico das concepções de parceria, cidadania e justiça social, consideradas as principais concepções que embasam o discurso desses programas, (ii) breve estudo das concepções de bem-comum, vontade geral, comunidade, família e participação, as quais consideramos complementares às principais concepções deste trabalho, e (iii) um estudo dos documentos oficiais sobre os cinco programas sociais objeto deste estudo, considerados fontes de pesquisa neste trabalho.

Vimos que o processo de mundialização do capital engendrou a necessidade de integração dos países à economia mundial, com processos como a abertura de suas economias, reestruturação administrativas dos Estados, ampliação/liberação de espaços de poder para interesses privados, não regulação dos mercados, diminuição com gastos públicos, privatizações, controles fiscais, etc.

Nesse contexto, o governo brasileiro, em 1995, intensificou a reforma de seu aparelho de Estado, a fim diminuir sua responsabilidade em serviços considerados não

exclusivos, passando apenas a regulá-los, o que modificou seu papel frente às políticas públicas sociais e não alterou seu poder e alcance de governabilidade.

A reforma do aparelho de Estado brasileiro em 1995, proposta por Bresser-Pereira e implementada, ainda que parcialmente, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, teve por finalidade diminuir as responsabilidades do Estado em setores como educação, saúde, cultura, etc. Estes setores, que passaram a ser considerados como serviços prestados a clientes, seriam objeto de agências reguladoras criadas para este fim. O poder do Estado, entretanto, não se reduziu com a reforma, pois permaneceram em suas mãos as tarefas de planejamento, diagnóstico e determinação dos objetivos a serem enfrentados e quais estratégias seriam utilizadas. Pretendia-se elevar a governabilidade, distribuindo as tarefas de execução e investimento que, contudo, deveriam seguir um programa estabelecido previamente na esfera governamental.

As modificações no mundo do trabalho, também no final do século XX, oriundas do novo cenário econômico global, ocorreram com rapidez. Para controlar o trabalho e garantir o lucro, a flexibilização do trabalho, do mercado, dos produtos (incluída a educação) e do consumo fez-se necessária.

As Organizações Sociais e, mais especificamente, as ONGs, movimentos da sociedade civil que cresceram a partir os anos de 1970, por meio de ações das empresas privadas, denominadas de “responsabilidade social empresarial”, são capacitadas ou racionalizadas com técnicas administrativas e de gestão (racionalidade técnica) oriundas do mundo empresarial e pretendem-se constituir como espaços de participação e empoderamento popular e trabalho voluntário, mas uma participação limitada, um poder sem decisão e um voluntariado local solidário; caracterizam-se, então, por uma ampliação da democracia participativa e pela explícita intencionalidade de resolução de problemas sociais. Seus novos valores, identidades e interesses, entretanto, caracterizam-se pela focalização de problemas pontuais e ações despolitizadas e seus valores unificadores e globais passam a ser a flexibilidade e a competitividade, entre outros – os mesmos das empresas capitalistas.

Percebe-se, neste processo, que o repasse de fundos públicos para o Terceiro Setor faz parte de um programa de racionalização de gastos, busca de eficiência e busca por resultados pelo Estado, com vista à redução da burocracia estatal. Esse novo caminho que o investimento público toma modificou a relação entre os cidadãos e o Estado, pois quando o investimento nos setores sociais era direto (sem passar por

entidades assistenciais), muitas vezes engendrado por demandas organizadas pela sociedade (movimentos sociais, sindicatos, etc.), o Estado atendia à coletividade dos sujeitos. Entretanto, à medida que os recursos públicos são geridos por entidades de cooperação locais, o atendimento ocorre a usuários locais, na qualidade individual dos problemas de cada cidadão, agora clientes e consumidores dos serviços do Terceiro Setor. Tal mudança altera o caminho pelo qual as demandas podem ser formuladas e reivindicadas, o que resulta no retraimento do espaço público.

Vê-se, a partir disso, modificação das instituições educacionais a fim de tornar seus alunos empregáveis, incluindo em sua formação a cultura da trabalhabilidade, com elementos subjetivos capazes de gerar adesão às instituições de mercado e seus objetivos. Com isso, a política de projetos e programas sociais por parte da SEESP cresce e contempla conteúdos a serem trabalhados não somente no interior da escola, mas também em seu exterior.

Nosso estudo permitiu compreender as diferentes estratégias e discursos associados aos programas da SEESP, que disseminam uma nova concepção do papel social da escola, que passa a se constituir no espaço privilegiado para a disseminação dos projetos sociais do Estado.

Associada à concepção de cidadania, a justiça social passa a ser entendida como uma obrigação cívica, que deve ser exercida por ações voluntárias, e os diferentes projetos estatais são apresentados como *locus* privilegiado para realização desta vocação social dos cidadãos. Afinal, o Estado se isenta de realizar uma política social que remeta às bases dos problemas econômicos e sociais e, por meio dos projetos, volta suas ações apenas aos grupos considerados vulneráveis ou em risco.

A abordagem metodológica dos programas sociais, neste sentido, incide sobre o tempo livre dos alunos e de suas famílias (comunidade), pois o tempo livre dos jovens é pressuposto como ocioso e agora deve ser melhor aproveitado e gerido a fim de transformar seus potenciais em competências indispensáveis ao mundo do trabalho – o que observamos representar um processo civilizador que disciplina a conduta dos jovens e os conforma aos padrões do mercado de trabalho e ao possível fracasso que venham a ter – e as comunidades devem desempenhar papel ativo frente aos problemas sociais que as circundam, participando ativamente do contexto escolar e da implementação de ações desenvolvidas por organizações do Terceiro Setor que as representariam.

Diante disso, as parcerias intersetoriais objetivadas nos programas objeto deste estudo são apresentadas como uma forma de partilha da responsabilidade de execução

das políticas públicas com a sociedade civil ou a comunidade. Ao mesmo tempo em que, nos programas, é reconhecida a responsabilidade do governo nas políticas públicas de educação, saúde e promoção social, ela é restrita ao diagnóstico dos problemas e planejamento das ações a serem desenvolvidas. Somente a responsabilidade pela execução é compartilhada com a sociedade, que é chamada para participar, ser capacitada para agir e implementar os programas.

Pôde-se verificar nos documentos oficiais dos programas analisados que a ação governamental pretende atingir seus objetivos por meio (i) da identificação de problemas das escolas nas comunidades consideradas em risco, (ii) das escolas, que devem ser objeto de intervenção e (iii) da proposição, por meio de programas, de medidas de ações e estratégias para a sociedade civil.

A SEESP, por sua vez, por meio de seus órgãos internos, responsabilizar-se-ia pela capacitação dos profissionais da educação, como assistentes técnico-pedagógicos, diretores, vice-diretores, professores-coordenadores, professores, funcionários, e agentes da comunidade com a finalidade de sensibilizá-los e capacitá-los para enfrentarem os problemas diagnosticados, por meio da compreensão da concepção de ação de cidadania apresentada pela Secretaria de Educação paulista.

A cidadania é uma categoria incidente em todos os programas e define-se como uma prática participativa, considerado o ato de participar (entendido como voluntariado) uma solução contra a crescente violência. A violência, fenômeno social mais expresso nos documentos oficiais dos programas, é diagnosticada como uma doença que promove a ruptura dos laços sociais, atingindo a família, a comunidade e a escola. Estes últimos, por sua vez, têm papel específico no discurso dos programas da SEESP: corresponsabilização pelos problemas sociais e disciplinamento de suas ações, que devem ser voluntárias, solidárias e eficientes.

A cidadania é percebida, então, nos programas da SEESP, como uma continuidade desta relação, que acaba por assumir características essencialmente privadas, oriundas do espaço da família, da comunidade e da sociedade civil. Concomitantemente, há uma despolitização dessa concepção, que se torna defesa dos direitos sociais e individuais e não mais assume caráter público e coletivo. Esta concepção está de acordo com a concepção apresentada por Bresser-Pereira na elaboração da Reforma do Aparelho de Estado brasileiro, de 1995, que concebeu a sociedade civil na esfera do mercado, ou melhor, permitiu a introdução da lógica mercantil nos assuntos públicos.

É proposta a aproximação das comunidades às escolas, consideradas espaços de interação social e de redução da violência intra e extraescolar. A escola, nesse caso, é considerada um espaço de mediação para a resolução dos problemas sociais que a circundam e apresentada como *locus* de participação e solidariedade cidadãs em favor do bem da comunidade, do bem-comum.

Os programas da SEESP definem-se, portanto, como espaços para o exercício da cidadania e uma possibilidade para a ampliação de horizontes culturais das comunidades. Pode-se deduzir do que é exposto nos documentos dos programas que a cidadania é uma forma de inserção na vida social e comunitária (inclusão social) e a definição de comunidade é identificada com empregabilidade. O voluntariado, nesse ínterim, é apresentado de forma a se constituir como um compromisso de cidadania dentro da própria comunidade (vocação à participação cidadã), que desenvolveria uma espécie de solidariedade social, tornando-se agente e cidadão ativo das políticas públicas.

A função dos programas assume, a partir disso, caráter pedagógico com vistas a consensos normativos, pois, por meio de uma ressignificação de importantes concepções que fundamentam seus discursos, ensinam aos membros das comunidades a comportarem-se como cidadãos por meio de sua ação como agentes das políticas públicas formuladas pelo Estado, organizados para desempenhar funções sociais que seriam próprias do Estado, o qual agora chama à participação em suas políticas públicas sociais. Há, portanto, uma clara transferência da responsabilidade de execução dos programas sociais à sociedade civil, embora a responsabilidade pela elaboração e planejamento dessas políticas permaneça na esfera governamental.

A utilização das concepções de parceria, cidadania e justiça social nos programas da SEESP tem articulação com um processo docilizador dos jovens que se constitui numa estratégia conservadora de poder, que conforma os indivíduos aos julgamentos desiguais do moderno mercado de trabalho e disciplina suas condutas, tanto para responsabilizá-los por seus fracassos, quanto para orientá-los a ações de solidariedade social locais, distantes de qualquer ação que envolva a noção política de coletividade e cidadania.

Essa reinterpretação das concepções busca legitimidade (vigência), apresentando uma respeitabilidade intelectual, em um movimento que reveste ideias conservadoras de uma roupagem progressista e modernizante, muitas vezes emprestada do marxismo e dos democratas cristãos progressistas. Há uma proposital ambiguidade que elimina todo

o caráter complexo dos termos, pois permite a adoção de significados mais conhecidos e simples, tornando o discurso sedutor ao leitor ou ouvinte. O apelo a imagens que frequentam o imaginário coletivo e o senso comum sobre justiça social, família, comunidade, etc., asseguram o sucesso do empreendimento, porque se traduzem por meio de elementos que aparecem como naturais. Pode-se encontrar, ainda, certa ambição idealista e romântica, representada frequentemente por discurso poético, que pretende apontar para uma perspectiva ética e estética. Esta ressignificação remete também a um imaginário religioso e assenta-se em uma concepção heróica da coletividade, cujo discurso pseudorreligioso glorifica o coletivo e a participação como atos especiais que dignificam e sacralizam o homem.

O discurso que enaltece a participação, a partir de então, acrescenta em sua concepção diversos elementos da mobilização social provenientes dos movimentos populares. Entretanto, oferece uma concepção de participação despolitizada em sua essência e que remete mais ao coletivismo pregado pela Igreja católica no ato da comunhão. Esta forma de participação, na verdade, exaure a concepção de participação social de esquerda e substitui a crítica social e o discurso socialista por um discurso social democrata de legitimação e cooperação social – esta subsidiada pela solidariedade social.

Esta estratégia conhecida como terceira via pretende ultrapassar o discurso conservador, bem como o marxista, ao propor um processo modernizador fundado nas novas tecnologias do mundo globalizado e em uma concepção liberal fundada na concepção de bem-comum e justiça social.

A partir disso, cidadania e justiça social são articuladas com concepções como bem-comum, família e comunidade de forma a fornecerem um ambiente ao mesmo tempo conhecido e seguro e que oferece uma sensação de bem-estar e dever cumprido. O grande apelo deste discurso tem sua raiz no desejo de redenção que caracteriza toda a vontade de ação religiosa e instrumentaliza-se em uma práxis em prol do projeto civilizatório e modernizador ocidental.

A partir dessas conclusões, afirmamos que a ampliação da política de projetos constitui uma estratégia de flexibilização e otimização que possibilita a descentralização, por meio das parcerias realizadas junto aos órgãos internos da SEESP (Fundação para o Desenvolvimento da Educação e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), parcerias estas que atendem ao princípio que introduz a lógica produtiva e de mercado no interior da esfera educacional.

A adoção dessas novas estratégias estatais, tanto econômicas quanto sociais, tiveram, então, por finalidade, otimizar o sistema, o que permitiria elevar sua cobertura por meio de estruturas educacionais flexíveis e difundir, por meio de parcerias intersetoriais, suas próprias responsabilidades sociais, a fim de que a sociedade se autorregule e autogira numa convivência melhor e que o mercado possa regular a economia e as ações sociais. Tais constatações denotam a assunção, pela SEESP, de ações incorporadas ao ajuste neoliberal de redução do papel do Estado frente ao provimento de direitos e a descentralização dessa responsabilidade ao Segundo e Terceiro Setores, de forma que o primeiro capacite o segundo na gestão de suas contingências sociais.

Pudemos observar também nos estratos dos documentos dos programas sociais da SEESP, expostos neste estudo, que há interesse por parte dos idealizadores dos programas em disseminar uma cultura de paz social por meio da corresponsabilização dos indivíduos por ações sociais voluntárias voltadas à solidariedade social.

Neste sentido, pudemos verificar que há uma espécie de processo civilizador inserido no discurso dos programas, que inculca a gestão de si e do tempo livre nos jovens participantes dos programas a fim de que tenham consciência de que são responsáveis não só pelos problemas sociais de sua comunidade, mas por seu sucesso profissional. A partir disso, dissemina-se uma cultura de contenção das emoções e impulsos, que permitiria ao jovem adequar-se (adaptar-se) aos complexos mercado de trabalho e estrutura de diferenciação social. Simultaneamente, o discurso civilizador adquire caráter moderno por sua imersão em concepções e conteúdos gerenciais (advindos do Segundo Setor) que creditam valor a resultados positivos e ao sucesso.

Neste trabalho, então, pôde-se concluir que políticas educacionais paulistas têm abordado as questões de formação profissional, ou, de modo mais abrangente, as questões políticas e sociais, reduzindo-as a questões técnicas – corroborando o pensamento neoliberal –, ou seja, não as têm tratado como objeto e resultado de lutas por distribuição igual de recursos materiais e de poder, mas como questões de gerenciamento, eficiência e administração de recursos. Com isso, a educação sai explicitamente da esfera dos direitos sociais e caracteriza-se como uma aquisição individual, num contexto no qual o mercado assume posição central no discurso educacional. O conceito de cidadania, assim, é minimizado pelas relações que os jovens devem ter no mundo globalizado do trabalho, não apresenta referências à ampliação dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos e dissemina uma falsa sensação de

participação do poder (participação simbólica) que dispõe apenas decisões secundárias ou terciárias sobre questões sociais e políticas, o que constitui um falso empoderamento ou falsa participação social.

À escola, neste contexto, cabe apenas proporcionar conhecimentos e experiências sociais com sua abertura à comunidade, a fim de construir uma cultura de paz, com reflexos na diminuição dos índices de violência. Essa vinculação entre trabalho, cidadania e educação com embasamento na obrigação moral, de tradição clássica liberal, representa, portanto, o cultivo do cidadão civilizado e socialmente útil.

A questão da cidadania, portanto, abandona seu caráter político, pois a cidadania objetivada pelo pensamento pedagógico dos programas da SEESP se fecha aos próprios avanços do pensamento social e político, para significar ações cidadãs em prol da comunidade e seus problemas sociais, o que denota seu caráter compensatório.

Neste sentido, a noção de democratização deixa de representar o poder da população na determinação das políticas fundamentais que constituem o Estado para ser identificada com controles democráticos de políticas de implementação e gestão, as quais passam a ser consideradas por meio de sua maior eficiência em garantir a sustentabilidade da economia e não em seu papel de propiciar a redistribuição das condições de produção de renda.

A participação dos cidadãos, entendidos como clientela nesta realidade, reduz-se à gestão de carências ou problemas sociais não suprimidos, assumindo, dessa forma, feições gerenciais e neoliberais. Desse modo, a participação perde seu caráter distributivo do poder entre o Estado e a sociedade civil. A nova cidadania, individualista e relacionada ao mercado, não mais se define apenas no relacionamento entre o Estado e o indivíduo, mas entre este e a sociedade como um todo.

Por trás do discurso que valoriza a comunidade com suas dimensões locais e pequenas e com características próprias só conhecidas por quem está presente nela, verifica-se uma inversão nos padrões de hierarquia, senão uma quebra destes, principalmente com relação ao mundo do trabalho, do qual parece haver certo distanciamento estratégico no discurso.

Esse distanciamento estratégico é por nós entendido como um movimento de ascensão econômica, que designa um desapego ou afastamento do mundo econômico e de seus movimentos flexíveis e socialmente excludentes, no qual o jovem, público-alvo dos programas, deve apegar-se aos valores morais e éticos que remetem à responsabilização pela comunidade em que vive e às ações voluntárias de

responsabilidade e solidariedade sociais; este movimento permeia o discurso dos programas sociais da SEESP de maneira alternada com o movimento de imersão no mundo econômico e no moderno mundo do trabalho, que exige competição, destaque individual, resultados que levam ao sucesso profissional, e que remete a valores individuais, como o mérito.

Nesta racionalidade educacional, a noção de justiça social acaba unicamente por defender os direitos individuais dos cidadãos ou ser substituída pela noção de equidade e mérito.

A justiça social, então, é confundida com (entendida como) equidade, a qual se baseia na igualdade de oportunidades oferecida pelo Estado (igualdade formal – legal) e pelo mercado e relaciona-se com ações solidárias em favor do bem-comum. Com isso, o discurso da igualdade das oportunidades não só se apega às liberdades individuais e à igualdade de todos, pois também necessita da condição de equidade para justificar a diferente distribuição de renda dos cidadãos.

A partir de nossas análises, portanto, pudemos notar o novo papel desempenhado na nova racionalidade instrumental referente a valores e fins assumida pela SEESP com a adoção de princípios gerenciais nas políticas educacionais estaduais e a reformulação (adaptação) de seus órgãos internos – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – à reestruturação estatal e sua desresponsabilização pelos serviços sociais. Inseridas nessa racionalidade, as instituições educacionais desempenham o papel de executoras de políticas educacionais, sob financiamento, controle e avaliação não só do Estado, mas também de instituições do Segundo e Terceiro Setores e de agências internacionais. Nesse ínterim, as concepções de parceria, cidadania e justiça social assumem no discurso dos programas da SEESP papel autoritário e conservador como estratégias conservadoras de poder, revestidas de discurso social, modernidade e pretensão à inclusão social.

Vimos que o Estado liberal é fundamentalmente preocupado com a liberdade individual dos cidadãos e despense pouco interesse à igualdade, a não ser a igualdade formal (perante a lei). Analogamente, a justiça liberal diz respeito somente aos limites referentes à propriedade e ao seu respeito e proteção. Por sua vez, no atual Estado neoliberal, os conceitos de bem-comum, igualdade e justiça retrocedem, situando-se no livre mercado internacional. O mercado passa a ser entendido, então, como o que disponibiliza ou o que oferece cidadania e justiça. Assim, tem-se um Estado que

promove as atividades de mercado e um mercado fornecedor de justiça social e regulador das obrigações sociais.

Nesta realidade, a educação forneceria, por um lado, o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões socialmente aceitas e, por outro, o ensinamento cívico, constitucional, das virtudes, como meio de alcançar interesses pessoais e como manutenção de um senso de cooperação social e autocontrole das ações. Com isso, a educação teria como objetivos precípuos fortalecer uma sociedade justa (na medida do possível) e contribuir na formação dos cidadãos imersos na lógica do mercado e engajados em seus planos individuais.

Observamos também as condições históricas e políticas que levaram à presença do vocabulário cristão, de forma mais ou menos explícita, nas propostas do campo educacional voltadas à participação, à cidadania e à justiça social. A origem dessas concepções remete ao ideário democrata-cristão, criado em 1950 e revitalizado após o fim da ditadura militar no Brasil. Esse movimento permitiu que os ensinamentos da Doutrina Social da Igreja, que se apresentavam como uma alternativa aos pensamentos liberal individualista e comunista e propunham a “Terceira Via” como políticas estratégicas, permeassem os discursos oficiais, principalmente os educacionais, cujos poderes estaduais estavam nas mãos de seus representantes. Nessa interpretação, o papel da comunidade assume um caráter salvacionista e a figura da família é sempre trazida à frente como protagonista das ações educacionais.

Diante de nossa exposição dos programas sociais da SEESP, seus objetivos e justificativas, afirmamos que sua atual política regride no trato do cidadão de direito, valoriza ações comunitárias desvinculadas do campo político, das relações de poder e produção de bens sociais e inculca valores e conhecimentos de gestão empresarial em seus públicos-alvo, valorizando as competências exigidas no flexível e moderno mundo do trabalho.

Não obstante, as políticas da SEESP podem ser caracterizadas como compensatórias, isto é, buscam remediar ou diminuir desequilíbrios localizados e pontuais gerados pelo desenvolvimento econômico – como a desigualdade social – por meio de: (i) descentralização por parcerias com órgãos privados e não-governamentais; (ii) valorização do combate à violência intra e extraescolar, baseada em discurso que aponta a escola como solução desse fenômeno social; (iii) associação permanente entre as concepções de trabalho e a cidadania, tomando-as como semelhantes – “cidadania regulada”; (iv) adesão intensa aos pressupostos que a UNESCO amplamente difunde em

países subdesenvolvidos, os quais ratificam o Estado mínimo e a corresponsabilização social pelos direitos sociais; e (v) redução da questão da cidadania à resolução de problemas oriundos da violência que circunda a comunidade escolar.

Por fim, percebe-se que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em suas políticas educacionais de criação de programas sociais, atua de forma a destituir os direitos de cidadania dos indivíduos público-alvo de suas políticas, ressignificando e adaptando as concepções de parceria, cidadania, justiça social, bem-comum, vontade geral, comunidade, família e participação ao modelo gerencial de gestão da política educacional, o que configura seu novo papel (por meio da adoção de princípios gerenciais em suas políticas estaduais e da reformulação de seus órgãos internos) na racionalidade instrumental do projeto de modernização e racionalização que caracterizou a reforma da educação do Estado de São Paulo, em consonância à reforma do aparelho do Estado brasileiro: papel de executora de políticas educacionais, sob financiamento, controle e avaliação, simultaneamente, do Estado, de instituições do Segundo e Terceiro Setores e de agências internacionais. Inclusas nessa atuação, as concepções de parceria, cidadania e justiça social assumem no discurso dos programas da SEESP papel autoritário e conservador, como estratégias conservadoras de poder, mas sob discurso social, moderno e com vista à inclusão de todos pela educação, pela escola.

SEÇÃO 6 – BIBLIOGRAFIA

6.1. Bibliografia Teórica

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 Set. 2010.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma da Ação Estatal e as Estratégias para a Constituição do Público Não Estatal na Educação Básica Brasileira**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0521.pdf>. Acesso: 17 Set 2010.

ARELARO, LISETE R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, Out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 17 Set 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Fláman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G., NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 23).

AVRITZER, Leonardo. Um Desenho Institucional para o Novo Associativismo. *Lua Nova*, São Paulo, **CEDEC**, n. 39, p.149-174. 1997.

BARBOSA, Atila Magno e Silva. O “Ativismo Social” Empresarial e o seu viés Antidissensual. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 56, p.325-243, Maio/Ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acessado em: 05/04/10.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova - Revista de Cultura Política*, n. 45, p. 49-45, 1997.

_____. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm e Sachs (orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 222-259. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>. Personal page. Acesso: 10/07/2009.

_____. Gestão do Setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução: Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 09-51.

_____. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*. Ano 50, n. 04. Out-Dez 1999.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação – análise de uma perspectiva partidária**. Campinas: Unicamp, 2002.

BOTTOMORE, T. Cidadania. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alan Touraine. Editoria brasileira de Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BUSETTO, Áureo. **Democracia Cristã no Brasil: Princípios e Práticas**. São Paulo: UNESP, 2002.

CAMPBELL, T. D. Justiça. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alan Touraine. Editoria brasileira de Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DEL PINO, Mauro A. B. Política Educacional, Emprego e Exclusão Social. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

DELORS, Jacques (et al). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de Jose Carlos Eufrásio. 6 ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, François. **O que uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução de Ione Ribeiro Valle; revisão técnica de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador Volume II: formação do Estado e Civilização**. Tradução: Ruy Jungman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTÊVÃO, C. A. V. **Justiça e Educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões na Nossa Época – vol. 86).

FERNANDES, A. V. M. Cidadania, Democracia e Cultura Política: Brasil e Espanha em análise. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. 1. ed. Campinas : Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, N. T. **Cidadania, uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRETTI, Celso João, SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, março, p. 43-66, 2000.

FISCHER, L. Meritocracia. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política Volume I**. Tradução de Carmen C. Varriale, et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPARINI, Diógenes. **Direito Administrativo**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Ed.) **Educação e a Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Cortez, 1998.

GERSTEL, N. R. Família. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alan Touraine. Editoria brasileira de Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação, Trabalho e Lutas Sociais. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GONDIM, Elnora. John Rawls: o papel da educação. **Revista Filosofia Capital**. Vol. 4, 9. ed, p. 56-68, 2009.

GORDON, R. Ciudadanía y Derechos Sociales: criterios distributivos?. In: ZICCARDI, A. (Comp.) **Pobreza, Desigualdad Social y Ciudadanía: los limites de las políticas sociales en América Latina**. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

HOBBSAWM, Eric J. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. Tradução do inglês par ao português: Cláudio Marcondes. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGLESIAS, Angela Pinho Simone. MEC pagou por escolas que ficaram no papel. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 2009. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 01.

KANT, Immanuel. **A Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?**. 1784. Disponível em: <http://rgirola.sites.uol.com.br/Kant.htm>. Acessado em: 20/03/10.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Parte III (Capitalismo, Trabalho e Educação no Brasil), cap.6, p.77-95, 2002.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTELLI, A. F. Relações de escola com a comunidade. In: MENESES, João G. C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2001.

MARTINS, Humberto Falcão. **Organizações Sociais – Um Modelo de Parceria entre Estado e Sociedade**. In: http://hfmartins.sites.uol.com.br/Publicacoes/publi_17.pdf. Acesso: 15/06/2009.

MATTEUCI, Nicola. Bem-comum. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política Volume I**. Tradução de Carmen C. Varriale, et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

MELLO E SOUZA, Antônio Cândido. **Os Parceiros do Rio Bonito**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro Dobre Azul, 2010.

MILANI FILHO, Marco A. F. Responsabilidade Social e Investimento Social Privado: entre o discurso e a evidenciação. **R. Cont. Fin.**, USP, São Paulo, v. 19, n. 47, p. 89 – 101, maio/agosto/2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Ione da Silva. A Violência nas Escolas e o desafio da Educação para a Cidadania. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. 1. ed. Campinas : Autores Associados, 2000.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade**, n.35, p. 09-59, abr. 1990.

OLIVEIRA, Angélica de Araújo. **Os conceitos de violência e paz do internacional ao local: uma análise do Programa Escola da Família**. 2008. 133 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Nythamar de. **Rawls**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

OPPENHEIM, F.E. Justiça. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política Volume I**. Tradução de Carmen C. Varriale, et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. **Privatização e mercantilização do ensino público: a parceria entre a Prefeitura do município de Itupeva e o Sistema COC de Ensino**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

POZZOLI, Laffayette, SOUZA, Carlos Aurélio Mota. **Ensaio em homenagem a Montoro, humanismo e política**. S.P.: Ed. Loyla, 2001.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Nova tradução, baseada na edição americana revista pelo autor, Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Álvaro de Vita. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção justiça e direito).

RAWLS, John. Justiça como Equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, nº 25, 1992.

RISCAL, Sandra A. **Guia de Estudos**. UAB UFSCAR. 2011a, no prelo.

_____, Sandra A. **A gênese do conceitos de participação e comunidade e sua apropriação na esfera educacional**. 2011b, no prelo.

_____, Sandra A.; GANDINI, Raquel P. C. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. **Revista Educação on line**. São Paulo, Nov, 2010.

_____, Sandra A. A educação solitária. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas; SILVA JR., João dos Reis Silva; FLORESTA, Maria das Graças Soares (organizadores). **Educação a distância – diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010.

ROCHA, Ana Cláudia da. **As Ações da Prefeitura Municipal de Campinas Frente à Demanda por Vagas na Educação Infantil (2001-2008)**. Dissertação (mestrado em Educação). Orientação: profa. Dra. Sandra A. Riscal. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Cândido Moreira. **Alceu Amoroso Lima: matrizes e posições de um intelectual católico militante em perspectiva histórica 1928-1946**. Tese de Doutorado. UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis: 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis, **O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHORE, Cris. Comunidade. In: BOTTOMORE, T. Cidadania. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alan Touraine. Editoria brasileira de Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SILVA JR, João dos Reis. Estado Moderno, cidadania e educação. **Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, v. 6, n. 13, p. 11- 39, 2002(a).

_____. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set., p. 201-233, 2002(b).

_____. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002(c).

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Vol. 11).

TENÓRIO, F. G. **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

TESTONI, Saffo. Vontade Geral. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política Volume I**. Tradução de Carmen C. Varriale, et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VAIDERGORN, J. Liberalismo, Cidadania Conservadora e Educação. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas : Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de Nosso Tempo; 74).

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e Política, ou Sobre a Possibilidade de Efetivar Princípios. In: VAIDERGORN, J. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas : Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de Nosso Tempo; 74).

VICTOR, Fabio. Organizações sociais recebem R\$340 mi / Legalidade das OS será examinada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 abr. 2010. Folha Ilustrada, Caderno 5, p. 01 e 04.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

6.2. Bibliografia Documental

6.2.1. Programa Escola da Família: Desenvolvimento de uma Cultura de Paz no Estado de São Paulo.

BALEEIRO, M. C. Liberdade não é ideologia, é competência. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

BARBOSA, P. A. P. A escola da cidadania. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

GUEDES, M. L. A escola: território sagrado, democrático, e agora violento?. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

MARTINELLI, A. C. Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

NAPOLITANO, M. Cultura como Instrumento de Transformação Social: limites e possibilidades. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

NOLETO, M. J. A Construção da Cultura de Paz. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 48.781**, de 7 de Julho de 2004(a). Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Publicado D.O.E. em 8/07/2004. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/161951/decreto-48781-04-sao-paulo-sp>. Acesso: 18 Ago 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Escola da Família: relatos de experiência de educadores universitários e voluntários – o sonho deixa de ser utopia quando é escolha**. São Paulo: FDE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 82**, de 11 de Dezembro de 2006(a). Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82_06.HTM. Acesso: 10 Ago 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004(b). (Série Idéias; nº 32).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família; Espaços de Paz; Oficinas – um convite para refletir e agir pela paz**. São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005(a).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Escola da Família: Bolsa Universidade Regulamento 2010**. 2010(a). Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Regulamento2010.pdf>. Acesso: 10 Ago 2010.

VILLELA, M. Os Incomodados que Mudem o Mundo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

6.2.2. Programa Superação Jovem

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio C. G. da. **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Game Superação: a força da juventude por uma aprendizagem inovadora e eficaz**. 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Superação Jovem: uma solução educacional para a juventude brasileira**. 2007. Disponível em: <http://www.superacaojovem.org.br/biblioteca/biblioteca.asp>. Acesso: 10 Fev. 2010.

SENNA, Viviane. Protagonismo Juvenil e a Educação para o Desenvolvimento Humano: uma nova equação de co-responsabilidade. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

SERRÃO, M. É dentro de nós que as coisas são – desejo e força. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola da Família**. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. (Série Idéias; nº 32).

6.2.3. Programa Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania

EDNIR, Madza (org.). **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania.** São Paulo: CECIP, 2007. Disponível em: <http://www.cecip.org.br/cecip/arquivos/JE.pdf>. Acesso: 10 Fev. 2010.

MELO, E. R. Justiça e educação: parceria para a cidadania. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Máira Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). **Novas direções na governança da justiça e da segurança.** Brasília-DF: Ministério da Justiça, 2006.

PENIDO, Egberto de Almeida. Justiça e Educação: parceria para a cidadania em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, vol. 9, n. 50, jun./jul. 2008, pp. 196-204.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE Nº 143**, de 29 de Agosto de 2002. Disponível em: http://www.diariooficial.hpg.com.br/est_resolucao_se_143_2002.htm. Acesso: 19 Jul. 2010(b).

6.2.4. Programa Escola em Parceria

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº234**, de 02 de Outubro de 1995(a). Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/234_1995.htm?Time=8/4/2010%205:23:04%20AM. Acesso: 03 Ago 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 24**, de 05 de Abril de 2005(b). Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/24_05.HTM?Time=5/12/2010%206:42:29%20AM. Acesso: 03 Ago. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola em Parceria.** Folheto Informativo. 1995(b).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escola em Parceria.** Folheto Informativo. s/d(a).

6.2.5. Programa Comunidade Presente

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Apoio ao Trabalho Preventivo na Escola e na Comunidade.** 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Boletim Projeto Comunidade Presente N° 04**. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Práticas e Valorização das Ações Preventivas: manual de atividades para a sala de aula**. 2006(b).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Processo e Continuidade do Projeto Comunidade Presente: Relatório 2000**. 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Comunidade Presente: a melhor forma de enfrentar a violência é a participação**. Folheto Informativo. s/d (a).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Projeto Comunidade Presente**. Boletim Informativo. s/d (b)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Projeto Comunidade Presente – Participação: a melhor forma de enfrentar a violência**. Folheto Informativo. s/d (c).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Projeto Comunidade Presente: Falando com a Comunidade**. Cartilha. s/d (d).