

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA JARDIM LOPES

**CONSTRUINDO O PROJETO DE SOCIABILIDADE NEOLIBERAL: O
VOLUNTARIADO COMO COMPONENTE DO PROCESSO EDUCATIVO**

Juiz de Fora

2013

MÔNICA JARDIM LOPES

**CONSTRUINDO O PROJETO DE SOCIABILIDADE NEOLIBERAL: O
VOLUNTARIADO COMO COMPONENTE DO PROCESSO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campo “Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Silva Martins

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lopes, Mônica Jardim.

Construindo o projeto de sociabilidade neoliberal: o
voluntariado como componente do processo educativo /
Mônica Jardim Lopes. -- 2013.
90 f.

Orientador: André Silva Martins

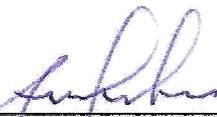
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal
de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2013.

1. Voluntariado. 2. Cidadania. 3. Educação escolar.
I. Martins, André Silva, orient. II. Título.

MÔNICA JARDIM LOPES

**“CONSTRUINDO O PROJETO DE SOCIABILIDADE NEOLIBERAL: O VOLUNTARIADO
COMO COMPONENTE DO PROCESSO EDUCATIVO”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. André Silva Martins (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Lucia Maria Wanderley Neves
Programa de Pós-Graduação, FIOCRUZ

Juiz de Fora, 29 de novembro de 2013.

Àquela que foi meu exemplo de coragem
e de alegria diante da vida,
vovó Nair (em memória).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor e incentivo constantes. Por desejarem e fazerem parte da minha felicidade.

À minha família, que mesmo distante, se faz presente.

Aos meus amigos, que compartilham sentimentos e momentos. Em especial, à Rackel, Danuza, Vanessa, Michele, Ronaria e Paula, por compreenderem minhas ausências por diversas vezes neste período de estudo e se manterem por perto.

Ao meu orientador André Martins, por me acolher no Programa de Pós-Graduação e por me ajudar nessa longa caminhada. Por sua dedicação e seu comprometimento com a tarefa de ensinar.

Aos professores Rubens Rodrigues e Lúcia Neves, pela disponibilidade de participarem da minha banca e pelas significativas contribuições.

Aos professores Álvaro Quelhas e Hajime Nozaki, que contribuíram, desde a época da faculdade, efetivamente na minha formação. Professores que não se limitam ao ensino do conhecimento sistematizado, mas que, colaboram na compreensão e transformação da realidade.

Aos companheiros de GETEMHI e MNCR – núcleo Juiz de Fora, que me mostram, cotidianamente, que é possível acreditar e lutar por um novo mundo.

À minha turma de mestrado 2011, por dividirem aprendizados.

Aos funcionários do PPGE, Cidinha, Getulio e a bolsista Michelle, por partilharem comigo horas de conversa e de trabalho na secretaria do Programa.

A todos que acompanharam a minha trajetória e torceram para que ela fosse vitoriosa, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo busca analisar o voluntariado como um fenômeno social expressivo dos anos de 1990 e funcional ao projeto de sociabilidade neoliberal, relacionando-o com o processo educativo. Para o desenvolvimento da pesquisa, três questões foram centrais para delinear os rumos de investigação: Que relação vem sendo estabelecida entre educação, cidadania e voluntariado na atualidade? Que sujeitos políticos coletivos atuaram ou atuam na divulgação da vinculação entre voluntariado e educação? Que orientações político-pedagógicas são apresentadas para o estabelecimento da relação entre voluntariado e educação? Com base nestes apontamentos, o objetivo geral deste estudo se concentra em analisar as formulações que vinculam o fenômeno voluntariado com a educação escolar a partir da noção de cidadania propostas por sujeitos políticos coletivos, procurando apreender o significado destas formulações, tendo em vista o processo de formação humana e o padrão de sociabilidade. Como objetivos específicos indicam-se: a) interpretar o surgimento de uma nova noção de cidadania e sua funcionalidade ao projeto de sociabilidade neoliberal; b) apreender o voluntariado como um novo fenômeno social, expressão da cidadania ativa; c) analisar o significado das formulações propostas por intelectuais orgânicos coletivos como diretrizes na relação entre voluntariado e educação. O referencial epistemológico adotado é o materialismo histórico, por compreender que esse método busca a apreensão da realidade histórica de forma dialética. A referida pesquisa constitui-se em análise documental de formulações propostas por intelectuais orgânicos coletivos – Organização das Nações Unidas, Centro de Voluntariado de São Paulo e, fundamentalmente, Instituto Faça Parte. O estudo revela que a difusão do neoliberalismo no Brasil, objetivando a manutenção das relações sociais capitalistas, produziu um novo modelo de sociabilidade, em que a sociedade civil foi instituída como o espaço da coesão social, diluindo as contradições e as lutas de classe. Para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia, a noção de cidadania deslocou-se do campo das lutas sociais para o plano do engajamento cívico, adquirindo uma nova função social determinante: o ativismo social expresso na noção de voluntariado. Nesse sentido, cidadania e voluntariado se articulam como elementos essenciais para a formação do novo homem coletivo proposto pelos preceitos neoliberais, que assume a responsabilidade de minimizar a desigualdade social, construindo uma face humanizada do capitalismo. O padrão de sociabilidade neoliberal apresentou significativas implicações na educação escolar, tornando-a subordinada ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para ajustar os sujeitos sociais às demandas do sistema capitalista. O voluntariado, apoiado nos conceitos de capital humano e capital social, reforça uma estratégia sutil de dominação, fortalecendo a manutenção da ordem social vigente. A pesquisa conclui que o voluntariado como componente do processo educativo cumpre a função de contribuir para reafirmar a centralidade do projeto de sociabilidade neoliberal no país. Apontar como horizonte formativo da educação escolar a preparação para a cidadania, materializada no voluntariado, não possibilita o processo de emancipação humana e reafirma o conformismo social dirigido pela classe dominante.

Palavras-Chave: Voluntariado. Cidadania. Educação escolar.

ABSTRACT

This study searches analyzing the volunteering as an expressive social phenomenon of 1990's and also functional to the sociability neoliberal project, relating it with the educational process. To the development of the research, three points were the core for outlining the directions of the investigation: What relationship has been established among education, citizenship, and volunteering nowadays? Which collective-political subjects have whether operated or still operate in the spreading of the linking between volunteering and education? Which political-pedagogical guidelines are presented in the purpose for establishment of the relationship between volunteering and education? Based on these notes, the general aim of this study concentrates on analyzing the formulations that tie up the volunteering phenomenon with school education, leaving from the notion of citizenship proposed by collective-political subjects, seeking to apprehend the meaning of these formulations, in view of process of human formation and the standard of sociability. As specific objectives are indicated: a) interpreting the emergence of a new concept of citizenship and its functionality to the project of neoliberal sociability; b) apprehending volunteering as a brand new social phenomenon, as expression of active citizenship; c) analyzing the meaning of formulations proposed by collective-organic intellectuals as guidelines in the relation between volunteering and education. The epistemological framework assumed is historical materialism, considering that this method seeks the apprehension of historical reality in a dialectical thinking. Such a research consists of on documentary analysis of formulations proposed by collective-organic intellectuals - the United Nations, Volunteer Center of São Paulo, and fundamentally Institute "Faça Parte" (Join). The study reveals that the spread of neoliberalism in Brazil, aiming at the maintenance of capitalist social relations, has produced a new model of sociability, in which civil society has been established as a space of social cohesion, attenuating the contradictions and class struggles. For the construction of a new pedagogy of hegemony, the notion of citizenship has shifted from the field of social struggles for civic engagement plan, acquiring a new determinant social function: social activism expressed in the notion of volunteering. In this sense, citizenship and volunteering are articulated as essential elements for the formation of the new collective man proposed by neoliberal precepts, which takes the responsibility to minimize social inequality, while builds a humanized face of capitalism. The pattern of neoliberal sociability has showed significant implications for school education, making it subordinated to the development of skills and abilities essential to those social subjects to be adjusted to the demands of the capitalist system. Volunteering, supported on the concept of human capital and social capital, reinforces a subtle strategy of domination, strengthening the maintenance of social order. The research concludes that volunteering as a component of the educational process fulfills the function of contributing to reaffirm the centrality of the project of neoliberal sociability in the country. Pointing as formative horizon of the school education for the preparation for citizenship, this embodied in volunteering, does not allow the process of human emancipation and reaffirms social conformity directed by the ruling class.

Keywords: Volunteering. Citizenship. School Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
1. CIDADANIA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS	17
2. DO CONFRONTO À COLABORAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DA CIDADANIA, A EDUCAÇÃO E O VOLUNTARIADO NO BRASIL	27
3. INTELECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS E SUAS FORMULAÇÕES SOBRE VOLUNTARIADO – OS CASOS: ONU, CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO E INSTITUTO FAÇA PARTE	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	84

APRESENTAÇÃO

O processo – algumas vezes – linear da vida de um estudante ao concluir o Ensino Médio é objetivar seu ingresso no curso superior, ainda que não se tenha perfeita clareza de que carreira seguir. Esse é um período de grandes angústias e expectativas, pois o desejo concreto é de acertar na escolha e, preferencialmente, de primeira. Mas, como saber qual é a escolha certa? Optamos por alguma característica do curso pela qual temos afinidade. Eu, na minha busca de me encontrar diante de algumas opções desejáveis, cheguei ao curso de Educação Física, devido à aproximação que tive com os esportes, tanto pela vivência quanto pelo gosto de assisti-los.

Ingressei na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, em 2004, com a perspectiva de me dedicar aos estudos e me tornar uma profissional qualificada. No decorrer do curso, tive a possibilidade de compreender que a formação profissional não se constituía apenas na aquisição dos conhecimentos científicos sistematizados e que o aprendizado fundamental para nossa formação também é adquirido nos espaços que transcendem os limites da sala de aula.

Nesse sentido, simultaneamente à bagagem acadêmica diária acumulada na faculdade, um período formativo essencial foi a minha participação no Movimento Estudantil. Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central dos Estudantes (DCE), Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e espaços construídos pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) foram os alicerces para a construção do pensamento crítico, permitindo-me entender que todas as nossas escolhas são realizadas a partir da visão de mundo que possuímos e que essa visão é a norteadora de nossos posicionamentos perante a sociedade, dividida em classes possuidoras e defensoras de interesses antagônicos. Aprender a realidade e assumir o nosso compromisso ao lado da classe trabalhadora foram importantes contribuições que o Movimento Estudantil me proporcionou.

Percebi, portanto, que o espaço acadêmico não é (ou não deveria ser) aquele que nos distancia das relações sociais nas suas formas concretas e contraditórias, mas sim, aquele que oportuniza a reflexão do nosso papel enquanto sujeitos históricos, permitindo a postura crítica frente ao contexto social. Desse modo, a apropriação do conhecimento durante os anos de minha formação permitiu, além do título de licenciada em Educação Física, a convicção de que tornar-me professora significou assumir um compromisso pedagógico e político.

Dentro de um universo variado de possibilidades de atuação profissional para uma discente do curso de Educação Física, meu encantamento foi pela área escolar. Dediquei-me, portanto, em atividades que possibilitassem o desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em uma delas a motivação para elaborar uma possível proposta de estudo de mestrado.

No último ano da graduação surgiu uma inquietude a partir da minha participação, como bolsista monitora, em um projeto ofertado para a comunidade no espaço físico da Faculdade – Projeto Segundo Tempo –, desenvolvido pelo Ministério dos Esportes e coordenado, em Juiz de Fora, pelo Instituto Cidade – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Elaborei a proposição com o intuito de investigar o papel educacional desempenhado pelo Projeto Segundo Tempo, enquanto uma política social executada pelo chamado terceiro setor, analisando a sua contribuição para a manutenção das relações sociais, a partir do processo de reestruturação do capital e o modelo neoliberal da Terceira Via, buscando, ainda, apreender sua funcionalidade na conservação desse projeto político.

Obtive a aprovação na seleção do mestrado, porém, na primeira conversa com meu orientador, dialogamos sobre a possibilidade de modificação do objeto de estudo, visto que questões da minha proposta inicial já haviam sido contempladas em recente dissertação defendida. Mantendo o Projeto Segundo Tempo como elemento de análise, passamos a investigar a nova configuração do trabalho na execução da política social do modelo de Estado neoliberal da Terceira Via, questionando quem eram os trabalhadores envolvidos, sua forma de atuação e sob que condições desempenhavam suas atividades, considerando que, na realidade de Juiz de Fora, o referido Projeto contava com a participação de voluntários sem formação específica em Educação Física.

Entretanto, nos últimos meses de 2011, fomos surpreendidos com expressivas reportagens na mídia denunciando desvios de recursos públicos do Projeto Segundo Tempo. O processo de averiguação do caso resultou no pedido de exoneração do ministro Orlando Silva do Ministério do Esporte. Em Juiz de Fora, a partir das denúncias nacionais, o Instituto Cidade também foi alvo investigativo com acusação de irregularidades envolvendo a entidade e os convênios firmados com o Ministério do Esporte para realização de programas sociais. Com a entrada do novo ministro do Esporte, em outubro do mesmo ano, Aldo Rebelo, houve o anúncio de que novos convênios com Organizações Não Governamentais não seriam instituídos, estabelecendo parcerias apenas com órgãos públicos. Diante desses fatos, avaliamos que manter o objeto de estudo naquele momento seria comprometedor para a

pesquisa, visto que nosso campo de investigação foi alterado, o acesso às informações relevantes se tornaria restrito e as análises necessárias poderiam ser limitadas.

Elaborar uma nova proposta de estudo que permitisse a relevância acadêmica da temática, associada ao intuito de contribuição ao campo crítico, continuava sendo minha prioridade. A ansiedade em querer prosseguir com as leituras e as reflexões do mestrado possibilitou ampliar meu foco de atenção para diversos assuntos. E em uma conversa despreziosa a respeito de uma charge humorística e crítica sobre a convocação de voluntários para trabalharem na Copa do Mundo que será realizada no Brasil, em 2014, surgiu o interesse pelo tema. A análise do trabalho voluntário ressalta, muitas vezes, apenas o aspecto de solidariedade, naturalizando o processo de responsabilização individual perante as questões sociais.

A definição do novo objeto de pesquisa foi delineando-se a partir do levantamento de produções acerca do voluntariado, observando que poucos estudos parecem ter se dedicado a compreender esse fenômeno como reflexo da redefinição do novo padrão de sociabilidade estabelecido para o país. Tentar compreender os elementos que compõem o fenômeno voluntariado é buscar desvelar como o discurso de participação ativa da sociedade civil se torna funcional à consolidação do projeto dominante. Essa aproximação com a temática nos permitiu também perceber a relação do voluntariado com o processo educativo, sendo aquele considerado uma das formas de expressão da nova noção de cidadania comumente apresentada em documentos educacionais.

Diante da aparente superficialidade no trato do tema exposto, definimos abordar como eixo central do estudo a relação entre a educação escolar, cidadania e o voluntariado no Brasil contemporâneo.

Para o desenvolvimento desta temática, delimitamos as novas questões dessa proposta de estudo: Que relação vem sendo estabelecida entre educação, cidadania e voluntariado na atualidade? Que sujeitos políticos coletivos atuaram ou atuam na divulgação da vinculação entre voluntariado e educação? Que orientações político-pedagógicas são apresentadas para o estabelecimento da relação entre voluntariado e educação?

A pesquisa objetiva analisar as formulações que vinculam o fenômeno voluntariado com a educação escolar a partir da noção de cidadania propostas por sujeitos políticos coletivos, procurando apreender o significado destas formulações, tendo em vista o processo de formação humana e o padrão de sociabilidade.

Os objetivos específicos foram assim delineados:

a) interpretar o surgimento de uma nova noção de cidadania e sua funcionalidade ao projeto de sociabilidade neoliberal;

b) apreender o voluntariado como um novo fenômeno social, expressão da cidadania ativa;

c) analisar o significado das formulações propostas por intelectuais orgânicos coletivos como diretrizes na relação entre voluntariado e educação.

Nesse caminho, encontramos três organizações importantes que foram analisadas no capítulo 3. São elas: a Organização das Nações Unidas, o Centro de Voluntariado de São Paulo e o Instituto Faça Parte, organismo que dedicamos a maior parte da análise.

DELIMITAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO

O termo “voluntariado” tem sido recorrentemente utilizado para representar o discurso social da nova cidadania, do altruísmo e da solidariedade, desenvolvendo nos indivíduos o sentimento de humanidade e de participação social. Entretanto, buscaremos nesse trabalho superar a concepção simplista do termo, apontando como esse fenômeno social tornou-se elemento significativo para a consolidação de um projeto societário, através da prática educativa.

Desde o período histórico do pós-guerra, a configuração do Estado capitalista tem se ajustado em formas que objetivem a coesão social. O início da década de 1970, marcado pela crise do Estado de Bem-Estar Social, propiciou a difusão das ideias neoliberais que apontavam como alternativa para a recuperação do quadro de crise a constituição de um Estado com funções mínimas nas questões sociais, a priorização do livre-mercado e um governo forte, capaz de desestabilizar as organizações sindicais dos trabalhadores (ANDERSON, 2000). O projeto neoliberal, mesmo enfrentando resistências, avançou significativamente em diferentes formações sociais. Ainda que o ideal de Hayek sobre a construção de um Estado mínimo não tenha se concretizado plenamente, o estágio de desenvolvimento da correlação de forças entre classes e frações de classes em cada formação social, repercutiu no comprometimento de direitos sociais dos trabalhadores e na ampliação de significativas vantagens econômicas para as frações burguesas. As ações para educar o consenso que foram implementadas pelos governos neoliberais e pelas forças políticas de sustentação baseada na defesa do individualismo como valor moral radical, teve avanços sensíveis, mas pouco significativos para instituir plenamente um padrão de sociabilidade neoliberal.

Diante de tensões políticas e da desagregação social manifestada em diferentes países, frutos do aumento do desemprego e rebaixamento dos modelos de assistência social, algumas forças políticas, no início dos anos de 1990, deram início a construção de uma alternativa à ortodoxia neoliberal. A busca pela suposta humanização do capitalismo, tendo em vista a ideia de superação de “face selvagem” desse sistema, resultou na constituição da chamada “terceira via”. Em relação às funções do Estado, os defensores da terceira via acreditavam que seria possível encontrar uma alternativa entre a radicalidade neoliberal e a concepção socialdemocrata do Estado de bem-estar. O principal sistematizador da terceira via afirmou que

Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita “que dizem que o governo é o inimigo”, e daqueles da esquerda “que dizem que o governo é a resposta” (GIDDENS, 2001, p.80).

Para Neves (2005; 2010) e Martins (2009), o movimento da terceira via se constituiu não como uma alternativa ao projeto neoliberal, mas sim como forma específica de atualização desse projeto para o século XXI, considerando que as principais teses da terceira via se definem como uma variação das ideias neoliberalizantes. Trata-se, portanto, de um neoliberalismo não ortodoxo.

O projeto do neoliberalismo da Terceira Via defende que a gestão do Estado deve ser baseada na visão gerencial. Nessa proposta, os governos devem primar por estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil de modo a estabelecer novas bases da cidadania e de acesso aos bens sociais. Esse modelo tem como objetivo assegurar a diminuição dos gastos públicos na operacionalização das políticas sociais e a instituição de novos pressupostos para a participação política. Assim, governos e cidadãos (inclui-se aqui a noção de empresa-cidadã) passariam a compartilhar responsabilidades, promovendo uma nova cultura cívica.

Numa perspectiva crítica, entendemos que essas formulações tiveram como objetivo redefinir a dinâmica do Estado capitalista, envolvendo, sobretudo, a redefinição da dinâmica e configuração da sociedade civil, através de um amplo processo de repolitização da política. A participação ativa dos indivíduos e das organizações em colaboração com os governos, tal como descrito por Giddens (2001), se converte num mecanismo novo de educar a sociabilidade. Os problemas sociais deixam de ser uma questão de Estado para se tornar um problema da “sociedade de bem-estar”.

Assim, a chamada sociedade civil ativa se tornaria o *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais. No entendimento da Terceira Via, os novos organismos sociais que estão germinando, dissociados das velhas organizações inspiradas na idéia de filantropia ou nas disputas antagônicas, típicas do “mundo das polaridades”, deveriam ser tomados como referência para fortalecer e dinamizar as novas relações sociais. Suas atribuições seriam a de proteção da esfera pública estatal; de prevenção de crimes pelo incentivo da ação comunitária; do estímulo à família democrática; do incentivo ao envolvimento cívico de indivíduos e grupos sociais, articulando liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício da “cidadania renovada” e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum (LIMA e MARTINS, 2005, p. 53).

Nesse projeto, a cidadania se converte em uma noção que precisa se afirmada sobre novas bases. A nova concepção de cidadania exige a (con)formação de um novo tipo de homem, que assumindo a responsabilidade individual de minimizar os problemas sociais, distancia-se de sua consciência de classe e atua na promoção da coesão social. Para afirmar o princípio da colaboração como constituinte da nova dinâmica social, o voluntariado surge como um fenômeno expressivo, contribuindo na difusão da sociabilidade neoliberal.

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

As pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais devem tratar e produzir o conhecimento considerando a dinâmica das relações sociais, compreendendo sua dinamicidade no processo histórico e estabelecendo as mediações dessas relações com o objeto de estudo, com o objetivo de fornecer elementos para a leitura crítica do real. Conceber a ciência dessa forma é, ao mesmo tempo, uma postura política e epistemológica resultante de uma escolha. Essa escolha, na verdade, representa uma visão e um posicionamento de mundo, como nos aponta Frigotto (1998):

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (p.26).

Minha trajetória acadêmica me propiciou a aproximação com as leituras e os debates marxistas na Educação Física e na Educação. Ao terminar a graduação, recebi o convite para integrar o Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI), vinculado à Faculdade de Educação/UFJF. O ingresso no grupo permitiu não apenas conhecer o método Materialismo Histórico, como também compreender que não existe neutralidade científica, visto que, o cotidiano é constituído por sujeitos históricos, que definem suas ações com uma intencionalidade, a partir de sua consciência de classe.

O referencial, portanto, que dará sustentação à proposta de estudo apresentada é o Materialismo Histórico, que é caracterizado pela busca da apreensão radical da realidade. A escolha por este método pautou-se na concepção de que apenas compreendemos a representação de um fato quando realizamos a adequada leitura dele, estabelecendo suas conexões com a realidade.

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 2002, p.20 – grifo no original).

O referido método estabelece como fundamental considerar o objeto na totalidade, a partir da não observação dos fatos de maneira fetichizada, possibilitando reconstruí-lo no plano do pensamento tal como ele se expressa na sociedade. Considerando que a sociedade brasileira é uma sociedade capitalista, reconstruir o objeto no plano do pensamento requer considerar as contradições que a engendram e o constitui. Para tanto, esse esforço sistemático de tipo intelectual só se torna possível na medida em que conseguimos estabelecer as mediações centrais e secundárias entre o objeto e a realidade. Esse esforço envolve outra exigência metodológica: considerar a dinamicidade das relações sociais, portanto, os processos de mudança que envolvem o objeto de estudo no processo histórico.

Esse referencial aponta que o fenômeno não pode ser considerado isoladamente, pois, dessa forma, não há análise da realidade, ou seja, da essência.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência (KOSIK, 2002, p.16 – grifo no original).

Nesse sentido, sob a perspectiva marxista, analisar o fenômeno “voluntariado” significa ultrapassar os limites de sua prática solidária aparente e buscar os elementos que permitam compreender esse fenômeno como integrante do processo de construção de uma nova sociabilidade, apoiando-se na educação escolar.

SOBRE A ESTRUTURA DA PESQUISA

Além dessa Apresentação, o estudo está estruturado em três capítulos e as Considerações Finais.

No primeiro capítulo, apresentamos os aspectos teóricos que se relacionam entre cidadania e educação. Estabelecendo diálogo com autores que conceituam cidadania, faremos as aproximações que permitam compreender a influência deste termo no processo educativo. Demarcando o recorte histórico da pesquisa a partir dos 1990, analisaremos como o projeto neoliberal definiu as diretrizes da educação escolar no país.

No segundo capítulo, iniciaremos buscando compreender o significado da luta contra o regime ditatorial no Brasil e suas implicações para a noção de cidadania. O fim do regime civil-militar propiciou uma nova dinâmica da sociedade civil e a definição de um projeto hegemônico na condução da nova sociabilidade. Neste contexto, destacamos alguns elementos pertinentes ao período dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva que resultaram na conformação social.

Analisaremos como o projeto de neoliberalismo da Terceira Via constrói a nova pedagogia da hegemonia, redefinindo as relações de poder e produzindo novas determinações políticas para a sociabilidade. Sob essa configuração social, apresentaremos o voluntariado como a expressão da nova cidadania, representando a perspectiva da coesão cívica e de participação social.

Ainda neste capítulo, veremos a relação estabelecida entre cidadania, voluntariado e educação. Destacaremos as medidas governamentais que garantiram a associação destes três termos, alterando o papel social da escola.

No terceiro e último capítulo, concentramos a análise de formulações de intelectuais orgânicos coletivos sobre o voluntariado: Organização das Nações Unidas, Centro de Voluntariado de São Paulo e o Instituto Faça Parte. A escolha dos organismos foi pela representatividade e influência no contexto nacional. Ressaltamos que, em relação ao Instituto Faça Parte, embora possamos encontrar outra denominação para este Instituto, ao longo deste

estudo, adotaremos o já mencionado nome “Instituto Faça Parte”, compreendendo que uma possível mudança de palavras não altera a perspectiva ideológica deste organismo.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos um balanço geral do trabalho, com destaque para as principais conclusões construídas ao longo do estudo.

Esperamos que esse estudo possa problematizar de forma crítica os limites políticos dos temas relacionados ao fenômeno voluntariado, tais como cidadania, participação e mobilização social e contribuir para a ação dos que ainda se mostram descontentes com a ordem vigente.

1. CIDADANIA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

Abordar o conceito de cidadania, assim como denominar, de maneira naturalizada, os sujeitos históricos que constituem a estrutura societária de cidadãos, pode, inicialmente, transparecer uma trivialidade, visto que as referências atribuídas aos termos parecem ser, de maneira consensual, indissociáveis da realidade social. Entretanto, há que se compreender a necessidade de analisar esse conceito e sua relevância no contexto de luta de classes.

Situando, historicamente, a concepção de cidadania nos remete à Grécia antiga, relacionando-a ao surgimento da vida na cidade – pólis – com a participação política dos homens livres – excluem-se aqui as mulheres, as crianças e os escravos – na esfera pública. Na sociedade romana, também com restrições, atribuiu-se o termo cidadania para indicar o exercício político cabível aos indivíduos. No processo de alteração das dinâmicas e estruturas sociais, das sociedades escravistas grega e romana para o desenvolvimento do feudalismo, a noção de cidadania foi diluída. Entretanto, posteriormente, com a crise do feudalismo, com a formação dos Estados nacionais e a ascensão da burguesia, a cidadania adquire nova importância. O Estado de direito, formado pelas revoluções burguesas, estabeleceu a igualdade jurídica a todos os homens. O fato histórico que propiciou o nascimento da moderna concepção de cidadania foi a Revolução Francesa, de 1789, que defendeu os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade (CERQUIER-MANZINI, 2010; SILVA, 2000).

No plano teórico, o processo de constituição da cidadania foi delimitado, sob a influência das proposições formuladas por Marshall (1967). Partindo da história da Inglaterra, o autor apresenta o conceito de cidadania dividido em três elementos – civil, político e social – correspondentes aos direitos assegurados aos sujeitos sociais, tomando por base três períodos bem distintos. Para o autor, o século XVIII teria sido o momento de desenvolvimento dos direitos civis, isto é, os direitos correspondentes ao exercício da liberdade individual e suas derivações, como “liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (p.63). Afirma também que o século XIX teria sido o contexto do surgimento dos direitos políticos, correspondendo, ao direito “de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (p.63). Por fim, defende que os direitos sociais – do “direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social

e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (p.63-64) – teriam sido uma construção realizada no século XX.

Apesar das formulações realizadas por Marshall se caracterizarem como relevante referencial para o debate sobre a cidadania, analisamos os seus limites, por considerar o surgimento dos direitos como um processo lógico e linear, isento das determinações históricas resultantes das lutas da classe trabalhadora.

Coutinho (2008) contrapõe-se a essas formulações compreendendo os direitos como fenômenos sociais, originados, em um momento histórico específico, a partir de reivindicações de classes no contexto de relações de poder.

No Brasil, as lutas pelos direitos foram travadas ao longo do século XX e atravessadas por uma cultura política autoritária, referenciada no clientelismo e no patrimonialismo. O resultado dessas lutas entre as elites e os dominados delimitou possibilidades históricas muito restritas de exercício de direitos. Nessa linha, segundo Carvalho (2011), o desenvolvimento da cidadania pode ser dividido em quatro momentos históricos. O primeiro momento compreendeu os anos de 1822 a 1930, abrangendo o período desde a independência do país até o final da Primeira República. O segundo, de 1930 a 1964, correspondeu à instituição do Estado Novo e o período populista. O terceiro, de 1964 a 1985, estabelecido pelo regime militar. E, por último, o processo de redemocratização após 1985. Segundo o autor, os direitos civil, político e social foram tratados de diferentes formas em cada período histórico, havendo maior desenvolvimento de um sobre o outro.

Após o período de ditadura civil-militar, vivenciamos o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, denominada de Constituição Cidadã e aclamada como um importante instrumento para a consolidação dos direitos dos cidadãos no país. Benevides (2000) defende que esse instrumento legal garantiu as possibilidades de participação direta do povo nas decisões de interesse público, pelos seguintes meios: o referendo, o plebiscito e o projeto de lei de iniciativa popular. Para a autora, tais meios confirmariam a soberania popular no Estado brasileiro, corrigindo as distorções e vícios da democracia representativa. Considerando a dinâmica da realidade brasileira, verificamos que a potencialidade da Constituição de 1988, observada por Benevides, não assegurou a soberania popular, como também não foi capaz de estabelecer limites à democracia representativa. O resultado das relações de poder instituídas no país estabeleceu obstáculos bem definidos para a soberania popular.

A análise sobre o conceito de cidadania revela a imprecisão do termo. Ainda que com diferentes interpretações, esse vocábulo está inserido na teoria política desde a era clássica até

a contemporânea, recentemente, orientando os discursos sobre direitos e participação, sem ser apresentado de forma precisa. No Brasil, a polissemia da expressão é ainda agravada pelos esforços de adjetivações, tais como: cidadania ativa, cidadania participativa, cidadania popular, cidadania crítica, entre outras.

O que verificamos, no entanto, é que os adjetivos tentam demarcar possibilidades sem ter a capacidade de explicar a prática social concreta e o conteúdo histórico e social de seu constructo. Contrapondo-se a esse distanciamento entre a definição de um conceito e o contexto social, Ferreira (1993) apresenta três aspectos fundamentais sobre os pressupostos da cidadania:

- a) ontologicamente, ela não é um “em-si”, pois tem por fim a identidade social dos indivíduos na relação com um determinado Estado;
- b) seu determinante histórico-social é a existência da sociedade de classes e do Estado; como categoria histórica, a cidadania é dinâmica, refletindo, portanto as condições econômicas, políticas e sociais da sociedade na qual foi forjada;
- c) no interior das relações sociais, a cidadania pertence à ordem simbólica, representando realidade e disponibilidade, valores e significações socialmente estabelecidos; serve assim de mediação entre os indivíduos e o Estado (p.21).

A observação crítica sobre a bibliografia referente ao tema nos permite inferir que há um constante esforço em legitimar a cidadania enquanto categoria essencial para o ordenamento das relações sociais. Nessa linha, a cidadania adquire duas dimensões. Em alguns momentos, é acionada para designar certo tipo de comportamento social esperado para pessoas, mais recentemente, até mesmo para as empresas. Em outros, é usada como recurso para expressar a condição de indivíduos nas relações políticas. Cabe ressaltar, que essas dimensões não se relacionam necessariamente no mesmo tempo conjuntural e espaço social e político.

Na educação, o termo cidadania se estabeleceu com naturalidade, sem suscitar grandes polêmicas. As expressões educação e cidadania são concebidas como um binômio. Em linhas gerais, isso significa que a educação estaria para a cidadania assim como a cidadania estaria para a educação.

No campo crítico educacional, de acordo com Tonet (2005), o binômio educação-cidadania se estabelece, por volta da década de 1980, desarticulando a relação entre educação e revolução para instituir a relação entre educação/cidadania com a democracia, com o pressuposto de que

a cidadania integra um processo – no interior da sociedade burguesa – complexo, contraditório, de lutas, de avanços e recuos, de perdas e ganhos, em que se vai construindo um espaço público cada vez mais amplo, mais igualitário, mais participativo, mais democrático, que teria como resultado – sempre em processo e sempre articulado com as outras lutas sociais – uma sociedade cada vez mais livre, mais autenticamente humana (p.13).

Tonet (2005) defende que a origem do conceito tem como referência histórica a passagem do feudalismo para o capitalismo, para, mais tarde, se constituir em fundamento político das sociedades capitalistas. Significa dizer que a expressão cidadania se refere à condição política que certos indivíduos assumem nas sociedades de classe. Cabe ressaltar, que o alargamento desta condição política ao longo do tempo nas diferentes formações sociais foi sempre resultante de processos lutas políticas implementadas pelos sujeitos sociais em diferentes momentos históricos e não por outorga da classe dominante (ARROYO, 2010).

Sobre este alargamento, trilhando num plano diferente de Tonet (2005), Coutinho (2008) atesta que a cidadania seria

a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (p.50).

Em síntese, para ele, a cidadania na condição “plena” designaria o estabelecimento da igualdade real entre os homens conquistada pelas lutas sociais, certamente um meio indispensável à emancipação humana.

Nossa análise, no entanto, contrapõe-se a formulação de Coutinho. Entendemos que o conceito de cidadania é diferente, no conteúdo e na forma, da ideia de emancipação humana. Compreendemos que a cidadania insere-se nos limites da emancipação política na sociedade capitalista, tal como delineado por Tonet (2005), assegurando a possibilidade de organização, de representação e de escolha política através do voto. Contudo, essa importante condição assegurada pelo aparato jurídico diz respeito tanto à condição política dos sujeitos explorados e oprimidos quanto à condição dos que exploram e oprimem. Em outras palavras, a cidadania estabelece uma igualdade formal entre os sujeitos, não sendo capaz de alterar a exploração econômica da ordem capitalista. O preceito da cidadania reforça a condição do indivíduo em detrimento à questão da coletividade expressa pelo conceito de classe. Isso nos autoriza afirmar que, mantidas as diferenças reais entre os homens, a cidadania possui limites bem

demarcados. Trata-se de uma conquista circunscrita aos limites da sociedade capitalista, permitindo (ou não) que os efeitos da exploração e dominação sejam suavizados.

Diante da impossibilidade da cidadania propiciar a superação da estrutura social estabelecida, instituí-la como princípio da educação escolar parece-nos algo muito limitado. Embora o debate educacional na atualidade estabeleça-se, em grande parte, na proposição de “educar para a cidadania”, é necessário tratar da relação educação e cidadania no interior da sociedade de classes. A questão que perpassa esta reflexão é a seguinte: que educação para que sociedade?

Alinhados ao conceito de cidadania, os discursos, as práticas e os projetos educacionais sofreram inflexões. Se no passado, a escola era elitizada, restrita aos sujeitos da classe dominante e seletiva para membros da classe dominada, no final dos anos de 1990, considerada como um direito de cidadania, a educação básica foi universalizada no Brasil. Entretanto, a ampliação de acesso à educação escolar não assegurou o fim da diferença entre os percursos formativos a partir da origem de classe. A qualidade e a quantidade dos conteúdos curriculares responderam, em boa medida, às exigências de preparação do cidadão dirigente e do cidadão dirigido. Em outras palavras, o fim da educação enquanto privilégio de poucos, ou enquanto de direito de cidadania, não assegurou uma formação unitária para todos. O corte de classes continuou definindo o tipo de escola e de escolarização oferecida.

Buffa (2010) retrata que as transformações na forma de produção da vida material humana estabelecem novas formas de interação social entre os homens, provocando

transformações na organização política – a formação do Estado moderno –, colocam os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna (p.17).

Ao tratar da relação entre educação e cidadania, Arroyo (2010) apresenta os contornos sociais e políticos que a prática educativa vai estabelecendo, configurando-se

ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (p.40).

Ainda que a prática educativa se modifique e que a educação se legitime de diferentes formas ao longo da história, Frigotto (2007) nos adverte que as análises da educação no Brasil

estão equivocadas ao “tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (p.1131). Situar o processo de legitimação da educação escolar no contexto histórico brasileiro é, portanto, compreender a sua relação de disputa pela classe hegemônica e seus interesses.

Estabelecendo o nosso recorte histórico a partir da década de 1990, concomitantemente com as transformações ocorridas no mundo, observamos que a educação escolar também sofreu mudanças. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que no plano educacional

ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (p.97).

No Brasil, os efeitos ocasionados por uma nova ordem mundial começaram a ser percebidos no governo Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) e consolidado, posteriormente, com Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003). Era o projeto neoliberal estabelecendo a organização social, a partir de uma “cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial” (FRIGOTTO, 2007, p. 1137), conhecida como Consenso de Washington.

Gentili (1996) afirma que o projeto neoliberal teve como objetivos criar condições para superação da crise capitalista iniciada nos anos de 1970 e viabilizar a reforma ideológica nas sociedades capitalistas. Nesse processo, como instrumento das relações de hegemonia, a cidadania passou a ser configurada, majoritariamente, pela classe dominante a partir dos preceitos neoliberais, influenciando até mesmo os processos de educação política realizada na educação escolar.

A reforma ideológica mencionada tem como um de seus propósitos o fortalecimento da coesão social, objetivando reduzir os antagonismos de classe em meras diferenças entre pessoas. Isso significou a realização de movimentos para reduzir as funções do Estado em relação à cidadania e, ao mesmo tempo, eleger o mercado como o promotor dos direitos sociais. Em outras palavras, para o projeto neoliberal, a cidadania é reduzida a uma mera mercadoria. Para Anderson (2000), a grande realização do neoliberalismo foi justamente no campo ideológico.

A difusão do projeto neoliberal nos países periféricos foi viabilizada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (MOUTIAN, 2008). Especificamente o Banco Mundial, desde a década de 1980, “vem atuando como importante formulador de recomendações políticas para os países da periferia e como disseminador, junto com o FMI, das políticas de cunho neoliberal” (UGÁ, 2004, p.57). Corroborando com esta análise, Loureiro (2010) destaca que as formas de atuação do Banco Mundial sofreram reformulações, moldando-se às necessidades do capital, à medida que “de um organismo para a reconstrução da Europa, o BM passa a ser sujeito de diretrizes e intervenções em diversos setores dos países periféricos, cumprindo, atualmente, estratégico papel para a sobrevivência do capital em crise” (p.17).

Centralizado no discurso de “alívio à pobreza”, o Banco Mundial estabeleceu a relação entre serviços sociais – educação e saúde – e a promoção do “capital humano” através de políticas focalizadas (UGÁ, 2004). A Teoria do Capital Humano, originada na década de 1960, pressupõe que os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelo trabalhador possibilitam o aumento de sua produtividade, repercutindo na remuneração final e na riqueza do país. Alicerçado nessa teoria, o Banco Mundial concede à educação a responsabilidade de ser a solução concreta para resolver as questões sociais, passando a elaborar formulações para as políticas educacionais, direcionadas, principalmente, aos países periféricos.

As formulações elaboradas pelo Banco Mundial a cerca de políticas educacionais privilegiaram, como elementos centrais, as perspectivas financeira e comercial. Essas perspectivas tornaram-se pressupostos para a resolução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional, compreendendo que o direito à educação não deve ser tarefa limitada ao Estado. Siqueira (2001), ao analisar o documento “Estratégia para o Setor Educacional”, apresenta que a abertura do setor educacional para firmas privadas/comerciais é a estratégia do Banco para a melhoria da educação. A autora constata que a educação passa a ser tratada como mercadoria, afastando-se da definição de direito humano e social.

Em tal “negócio” a educação não é tratada como um direito humano e social; como um processo profundo e contínuo de observação, leitura, escrita, confrontação, análise, questionamento e proposição de alternativas, mas como um tópico rápido e descartável que pode ser entregue para sua casa por qualquer empresa educacional de sua “escolha”, com preços – inicialmente— mais acessíveis (SIQUEIRA, 2001, p.7).

Nos anos de construção do neoliberalismo da terceira via, destacamos que outros organismos internacionais entraram em cena: a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Para a educação, o compromisso desses organismos foi marcado com a realização da Conferência Mundial da Educação para Todos (EFA), realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, em que acordos de reformas educacionais foram firmados entre a comunidade internacional e o grupo de países de países mais populosos do mundo, denominado E9 – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão. O resultado da Conferência foi a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que em seu artigo sétimo indicava que a educação não deve ser tarefa restrita do Estado, tornando-se necessária a atuação de diversas parcerias, como as de organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (NASCIMENTO, 2007). Posteriormente à Conferência, os organismos internacionais publicaram diversos documentos com formulações referendadas pela política educacional neoliberal brasileira.

Em 1996, foi elaborado o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, publicado no Brasil com o título “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”. O documento defende como essencial que a educação seja pensada ao longo da vida, considerando “as políticas educacionais um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e dos *savoir-faire* – e talvez, sobretudo – um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 2010, p.6). Para alcançar seu objetivo, pressupõe-se que a educação deve ter como base quatro pilares ou aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sob o ponto de vista mais geral, para Duarte (2008) este constructo insere-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, que estão baseadas nos seguintes posicionamentos valorativos: o aprendizado que o indivíduo adquire sozinho é hierarquicamente superior à aprendizagem adquirida pela transmissão de conhecimentos; é mais importante o método de construção do conhecimento do que ter acesso ao que já foi socialmente descoberto e elaborado; é educativa a atividade que seja funcional aos interesses e necessidades do aluno; e, a sociedade dinâmica torna os conhecimentos provisórios, exigindo que a educação promova indivíduos que se salvem do anacronismo. Segundo o autor, o lema “aprender a aprender”

aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (p.11).

Especificamente sobre o conceito de cidadania, entendemos que o Relatório propõe o seu delineamento a partir da noção de “aprender a conviver”. Para a UNESCO, o indivíduo que realiza esta aprendizagem estaria mais preparado para a vida social. Cabe destacar que esta preparação envolve a ampliação da tolerância, “[d]a compreensão do outro e [d]a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2010, p.31) através da educação escolar. Em outras palavras, ser cidadão significaria fortalecer as relações sociais existentes, num nítido caráter funcional, tal como propõe Giddens (2001) na sistematização do neoliberalismo da terceira via.

A perspectiva é reforçada também pelo Relatório quando se refere ao horizonte das políticas educacionais. A proposição recomenda que tais políticas, além de contribuir para a coesão social, estimulem também a participação na vida social. Isso fica evidenciado na seguinte afirmação:

os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS, 2010, p.28).

Os organismos internacionais delinearam, portanto, a direção das políticas educacionais elaboradas, principalmente, para os países periféricos. Correntes pedagógicas contemporâneas, ao incorporarem a cartilha neoliberal, destinam à educação a finalidade da formação de recursos humanos produtivos e qualificados, capazes de mediar os conflitos procedentes de uma sociedade plural. Como nos apresenta Loureiro (2010), os ajustes necessários ao sistema capitalista refletem também na educação.

A crise estrutural se relaciona com a educação neoliberal na medida em que o Estado capitalista se reorganiza tanto na contenção dos recursos públicos e abertura ao setor privado quanto na formação do trabalhador para o trabalho flexível e a cidadania pedida para os tempos atuais (p. 15).

Nesse contexto, ressaltamos que a concepção da cidadania nos marcos do neoliberalismo foi se tornando uma referência política nos países periféricos, desestruturando as restritas construções de direitos e de participação política conquistada nas lutas sociais. Para a ótica neoliberal, a bipolaridade que fragmentou o mundo em classes foi dissolvida e abriu espaço para movimentos reivindicatórios diversificados e específicos. E uma das exigências desafiadoras da educação passa a ser “qualificar a população para o exercício da

cidadania” (Mello, 1996). A atuação dos indivíduos nessa sociedade plural está pautada no domínio de conhecimentos e no desenvolvimento de novas habilidades.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 1996, p.36).

A ênfase atribuída ao conhecimento por Mello se baseia na suposta existência da “sociedade do conhecimento”. Sobre essa construção, Duarte (2008) nos alerta, entretanto, que a dita nova fase da sociedade é na verdade “é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (p.13). A ilusão da sociedade do conhecimento produz, para o autor, outras ilusões, entre elas “o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, [algo que] constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade” (p.15). Essa necessária formação de consciência dos indivíduos – atribuição destinada à educação escolar – corresponde ao exercício da (pretendida) nova cidadania.

2. DO CONFRONTO À COLABORAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DA CIDADANIA, A EDUCAÇÃO E O VOLUNTARIADO NO BRASIL

Refletir sobre a relação confronto e colaboração na interface entre educação e cidadania na sociedade brasileira exige recuperar os aspectos da história recente do país. Um significativo marco foi a ruptura provocada pelo golpe civil militar de 1964.

Realizado por setores conservadores da sociedade brasileira, o referido golpe instalou no país um regime ditatorial com suspensão dos chamados direitos políticos, impondo significativas restrições à frágil capacidade organizativa dos trabalhadores e mais limites à reduzida participação popular por meio de mecanismos coercitivos. De modo geral, a aliança formada pela burguesia, ala conservadora da Igreja e setores das Forças Armadas foi responsável por aprofundar as marcas da cultura política autoritária e intensificar limitações à cidadania.

Sob a justificativa de garantir o regime dentro da ordem constitucional o novo bloco no poder atuou no enfraquecimento do poder Legislativo e no controle do Judiciário para fortalecer o Executivo. Alegando a preservação da ordem constitucional, o regime ditatorial buscou efetivar a “restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo” (GERMANO, 1994, p.53).

Para legalizar a ordem constitucional, o bloco no poder promulgou os Atos Institucionais, que garantiram a autonomia irrestrita do Executivo e determinaram a supressão de direitos políticos e individuais. O primeiro Ato Institucional (AI-1), assinado em abril de 1964, já demarcou o caráter predominante deste período histórico: o princípio da eliminação de um dos marcos da cidadania popular – o direito ao voto. A eleição do presidente da República se tornava indireta por meio do Colégio Eleitoral e sob o crivo da cúpula do bloco no poder. O referido decreto também permitia ao governo cassar mandatos legislativos, suspender os direitos políticos por período de dez anos e afastar do serviço público qualquer cidadão que pudesse ameaçar a segurança nacional. O AI-1 significou o início do processo de hipertrofia do Poder Executivo, estabelecendo a subordinação do Congresso Nacional às determinações do presidente da República (GERMANO, 1994).

Em outubro de 1965, foi decretado o Ato Institucional nº2 (AI-2) que extinguiu todos os partidos políticos existentes e estabeleceu nova legislação partidária, possibilitando a organização de apenas dois partidos. Emergem deste ordenamento legal a Aliança Renovadora Nacional (Arena), representando as forças políticas conservadoras, e o

Movimento Democrático Brasileiro (MDB), aglutinando as forças progressistas e de esquerda.

A imposição do bipartidarismo resultou no aumento da fragilização da representação política uma vez que empurrou os partidos e grupos de esquerda para a clandestinidade, impondo restrições à atuação sistemática. O AI-2 instituiu o “crime político” para punir aos que não se enquadrassem na ordem social determinada pelo bloco no poder. Aprofundando as restrições à participação política, o Ato Institucional nº3 (AI-3), assinado em fevereiro de 1966, determinou a verticalização do Poder Executivo ao estabelecer o fechamento do Congresso Nacional, eleições indiretas para governador e nomeações para os prefeitos das capitais. Estavam extintas, portanto, as vias de representação política dos interesses contrários aos do bloco no poder (GERMANO, 1994).

Para formalizar o conjunto de medidas ditatoriais tomadas nos primeiros meses do regime, em dezembro de 1966, o bloco no poder baixou o Ato Institucional nº4 (AI-4) que restaurou as atividades do poder Legislativo para formalizar a legalização constitucional do regime. Em ritmo acelerado, com a ausência de uma oposição articulada e forte e sem respeito aos trâmites da democracia representativa, em janeiro de 1967, a nova Constituição foi aprovada.

A Constituição de 1967 consolidou a reforma administrativa brasileira. Germano (1994) aponta que os controles políticos e sociais que até o momento apresentavam o caráter de excepcionalidade, passaram a assumir “o caráter permanente de poder *constitucional*, de regime político institucionalizado e, por conseguinte, de *forma* de governo de notório cunho autoritário” (p.62, grifos no original). A nova Constituição ratificou uma organização social que privilegiava os interesses da burguesia e consolidava os ataques à classe trabalhadora, negando os direitos políticos de livre organização e participação – instrumentos básicos das sociedades capitalistas desenvolvidas. Entretanto, ainda que o documento garantisse as ações autoritárias do Estado, os setores oposicionistas conquistaram a abertura de “algumas frestas democráticas no campo dos direitos individuais” (GERMANO, 1994, p.65).

Em linhas gerais, a instauração do regime ditatorial, ao sufocar os que discordavam da ordem estabelecida, procurava assegurar a sociedade brasileira como um todo homogêneo, mas ao mesmo tempo, fragmentada. Enquanto as forças políticas identificadas com o golpe de 1964 se organizavam enquanto bloco no poder, aprofundando sua unidade política, os setores da esquerda, sem conseguir uma unidade de concepção e método revolucionário, resistiam às formas repressivas, em geral, atuando nos subterrâneos da política. O ativismo dos grupos mais aguerridos da esquerda contrastava com a indiferença ideológica das massas frente ao

movimento da história real do país em processo naquela época. A repressão aberta sobre todos que ousavam contestar o projeto da classe dominante foi se tornando a resposta predominante do bloco no poder, sufocando os setores progressistas e de esquerda da sociedade civil brasileira¹.

Para legalizar as ações coercitivas sobre a oposição, o bloco no poder decretou, em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº5 (AI-5), o mais violento e repressor de todos os atos decretados já que “suspendia todas as garantias constitucionais e individuais, sem prazo para sua vigência” (Fontes e Mendonça, 1988, p.45), permitindo que as forças repressivas atuassem “sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época” (Germano, 1994, p.66). A frágil condição de cidadania construída no Brasil até então foi, por fim, suprimida, não servindo nem mesmo aos que tentavam ordenar, sem sucesso, a mobilização popular de resistência.

Ao longo do período ditatorial (1964 a 1985), as relações sociais de corte autoritário produziram mudanças significativas na dinâmica econômica e social do Brasil que podem ser explicadas pelo conceito de modernização conservadora. Isto é, o país foi cenário de mudanças nas forças produtivas, com incremento da ciência e tecnologia aplicada ao aumento significativo da produção, sem alterar as suas estruturas sociais e a concentração da riqueza produzida coletivamente.

Garantindo a ampliação da acumulação de capital e procurando legitimar minimamente o modelo político-econômico autoritário, o bloco no poder difundiu a noção de “Brasil-potência”. O período compreendido entre os anos de 1968 e 1973, denominado de “milagre econômico”, caracterizou-se pelo crescimento vertiginoso do Produto Interno Bruto (PIB) do país decorrente do ajuste da inserção brasileira na divisão internacional do trabalho. O Brasil passou a ser reconhecido como uma das maiores economias do mundo a partir da forte modernização das atividades agrícolas, do aumento na extração mineral e da produção industrial de base, sem que isso representasse mudanças nas condições de vida para os trabalhadores do campo e da cidade. Pereira (2010, p.353) salienta que localizar a inserção do país na divisão internacional do trabalho é compreender “historicamente, uma condição de subordinação da nação aos interesses externos, enquanto o trabalho e os recursos voltados para o mercado interno aparecem como residuais aos olhos das políticas públicas”.

¹ Nos Estados Unidos e na Europa, o ano de 1968 foi marcado por inúmeros movimentos de mobilização política e protesto social contra as formas específicas de dominação presentes naquelas formações sociais. Apesar das especificidades históricas dos movimentos, observa-se que a convergência temporal e teleológica das lutas de protesto e resistência ofereceu um cenário de tensões no bloco de países capitalistas.

O fenômeno da industrialização, além de impulsionar a economia nacional, acarretou uma nova dinâmica social, intensificando o processo de urbanização. Por um lado, temos o setor agrícola, que incorporou a lógica da eficiência e produtividade de tipo industrial, gerando as agroindústrias e forçando o deslocamento da população rural para os centros urbanos. Por outro, temos o crescimento e a diversificação da produção industrial nas cidades, atraindo a força de trabalho para os grandes centros. Nessa dinâmica, o trabalho urbano passou a ser pautado pelo aumento do exército de reserva, pelo aumento da exploração e precarização dos processos de trabalho e pela complexificação das relações sociais. Embora o período da ditadura tenha propiciado a modernização do país, permitiu também à burguesia brasileira a concentração da riqueza socialmente produzida e à grande parcela da população o aprofundamento da pobreza. A participação individual e coletiva na vida política do país continuava restrita aos integrantes do bloco no poder.

Frente às contradições do mundo urbano-industrial, os trabalhadores foram desafiados a buscarem a organização de novas condições de vida, visto que “a nova política trabalhista e salarial adotada como um dos pilares do futuro ‘milagre’ provocaria transformações drásticas na qualidade de vida do trabalhador, forçando-o à busca de alternativas no seu cotidiano familiar e político” (Fontes e Mendonça, 1988, p. 26). Extensão da jornada de trabalho, intensificação do trabalho familiar – força de trabalho feminina e infantil – e subordinação rigorosa do trabalhador à disciplina da fábrica foram as exigências impostas à classe trabalhadora que, contraditoriamente, passaram a desestruturar o conformismo.

Apesar dos anos de ascensão da economia nacional, a partir da década de 1970, o padrão de acumulação vigente dava sinais de esgotamento. A crise do petróleo, fenômeno econômico e político das relações internacionais que repercutiu no agravamento da queda tendencial da taxa de lucro, impactou na economia mundial, inclusive no Brasil. Em função de medidas político-econômicas encaminhadas pelo governo dos Estados Unidos com apoio da Inglaterra que culminaram com a elevação da dívida externa brasileira, a economia nacional desacelerou o ritmo de crescimento culminando com a aceleração da taxa de inflação, findando o período do “milagre econômico”.

A instabilidade econômica do país e a perda da legitimidade do governo frente ao agravamento das condições de vida da população desestabilizaram a unidade do bloco no poder. Setores da classe empresarial passaram a fazer críticas sobre os limites do projeto dominante de sociedade em curso, indicando a importância de sua atualização². De outro lado,

² Uma das críticas apresentadas se referia à autonomia na chamada tecnocracia na coordenação da aparelhagem econômica, oferecendo pouco espaço às demandas particulares de setores industriais.

os trabalhadores urbanos, principalmente os do setor industrial, iniciaram um movimento de denúncia e questionamento das condições de vida e trabalho, reivindicando mudanças, algo que repercutiu politicamente no nível de consciência político coletiva da classe e suas frações. As mudanças nas relações de poder decorrentes da crise econômica e política, configurando o que se denomina de crise orgânica na acepção gramsciana, obrigou o bloco no poder a iniciar o lento, progressivo e controlado processo de abertura política. A anistia política instituída em 1979, que permitiu a volta de exilados e a isenção das responsabilidades dos repressores que cometeram crimes contra os direitos humanos, e o restabelecimento do pluripartidarismo foram expressões concretas do processo de abertura controlado “pelo alto”. Embora o movimento de abertura tenha sido significativo, o tutelamento da cidadania seguiu como marca do processo no último governo ditatorial que se estendeu até março de 1985.

A nova dinâmica da sociedade civil nesse período possibilitou uma alteração na correlação de forças presente no contexto nacional. A sociedade civil pluralista, complexa e articulada que emergiu após o período ditatorial não se tornou subordinada ou domesticada ao bloco no poder, fazendo com que o projeto de abertura pelo alto se conflitasse com o processo de abertura (COUTINHO, 1992). A institucionalização política de oposição ao bloco no poder viabilizada pela organização de setores da classe trabalhadora tensionaram o processo de dominação, algo que repercutiu no interior da classe empresarial. A fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1982, a proliferação de movimentos sociais urbanos de caráter reivindicatório e a convergência dos setores democráticos em torno da campanha pelas “diretas já”, iniciada em 1983, podem ser considerados como expressão da nova dinâmica da sociedade civil e evidências de mudança no padrão de cidadania nos anos finais da ditadura.

- Sobre a política de educação e cidadania

O período ditatorial definiu a funcionalidade para as políticas sociais no país. Ainda que o cenário brasileiro fosse delimitado pelo autoritarismo e pela repressão, o bloco no poder não se estabelecia apenas através de ações coercitivas, sendo necessária também a tentativa de um mínimo consenso social. O discurso da equidade social buscava garantir a assimilação da parcela da sociedade civil que não era contemplada com as diretrizes do regime civil-militar. Entretanto, Neves (1997) nos apresenta que as políticas sociais neste período “se constituíram, concomitantemente, em mecanismos de substituição da negociação política na busca do consenso, em instrumentos de viabilização de aumentos da produtividade do trabalho e em

estratégia de mediação política dos conflitos entre os vários capitais” (p.45). Atreladas ao atendimento dos interesses da fração de classe dominante, as políticas sociais não asseguraram os direitos sociais da maioria da população.

A política educacional pós-64 refletiu as ações impositivas do regime instituído, bem como a correlação de forças na sociedade. Romanelli (1997) afirma que mesmo a educação sendo compreendida, desde o estabelecimento da ditadura, como fator de desenvolvimento, é apenas a partir de 1968 que ações são destinadas a este setor. Na busca pela afirmação de seu projeto autoritário, o bloco no poder empreendeu reformas educacionais, utilizando suas ações em relação à educação como

estratégias de obtenção de consenso passivo, de criação de condições mínimas de adaptabilidade às relações de produção impostas pelo nosso capitalismo monopolista de Estado e, ainda, de implementação de recursos de contratendência à queda tendencial da taxa de lucro, especialmente no que se refere à redistribuição e à transferência de mais-valia entre parcelas do capital (NEVES, 1997, p.46).

O início da reestruturação definida para o sistema educacional foi marcado, em 1968, pela Reforma Universitária. O espaço universitário refletia as manifestações repressivas características da ditadura e o projeto desta reforma necessitava atender, conforme explicita Saviani (2011), demandas contraditórias:

de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (p.373-374).

Aprovada em novembro de 1968, a Reforma Universitária incorporou dimensões, na concepção gramsciana, fundamentais à manutenção da dominação política existente: de restauração, através do restabelecimento da ordem, com a desmobilização dos segmentos de oposição; e de renovação, com a incorporação de reivindicações provenientes do movimento estudantil e de parcela do corpo docente (GERMANO, 1994). A lei 5.540/68 teve sua vigência quase que integralmente simultânea ao Ato Institucional nº5, isto é, a Reforma Universitária incorporou o princípio de aniquilamento de direitos no espaço acadêmico, com, segundo Germano (1994), a determinação da aposentadoria compulsória de professores, a

repressão à crítica política e o encerramento da carreira científica de pesquisadores afetados pelos Atos Institucionais, condições determinadas pelo Decreto-Lei nº 477/69 e pelo Ato Complementar nº75/69. O referido autor ainda nos revela que o AI-5 determinou o período de militarização na educação, representada por ocupações de universidades, nomeação de reitores militares, composição de departamento e secretaria do Ministério da Educação e inserção na organização de seminários e nas discussões da reforma do sistema educacional do país. É possível afirmar que as condições de trabalho e o direito social à educação dos trabalhadores foram fortemente comprometidos.

A organização estudantil, que se articulava como importante segmento oposicionista ao bloco no poder e seus aliados, sofreu intensa repressão antes mesmo da aprovação da Reforma Universitária. A reestruturação da representação dos estudantes universitários foi determinada pelo Decreto-Lei nº 252/67, que definia em um de seus artigos a proibição de “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso” (ROMANELLI, 1997, p.218), sendo que o não cumprimento deste artigo provocaria a suspensão ou a dissolução do Diretório Acadêmico ou do Diretório Central dos Estudantes. O direito à organização política, aspecto básico da cidadania, foi, portanto, estava limitado em sua construção política. Posteriormente, o já mencionado Decreto-Lei nº 477/69, que instituiu o AI-5 nos espaços educacionais, definiu punições aos estudantes contestadores da ordem existente.

A reforma da educação brasileira também abrangeu outros níveis de ensino. A Lei nº 5.692 de 1971 – LDB – fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus à luz dos interesses dominantes. A referida lei estabelecia a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos no ensino primário, atendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, e a generalização do ensino profissionalizante no ensino médio.

Ao ampliar o período de escolarização, o bloco no poder buscava consolidar o aparente interesse na melhoria das condições de vida da população, negando o crescente quadro instalado de desigualdades sociais. A propaganda governista de “democratização do ensino” teve um caráter restrito em face ao predomínio da dimensão exclusivamente quantitativa, restringindo ainda o direito de participação política dos professores e dos alunos (GERMANO, 1994).

Salientamos que o artigo primeiro da citada lei fez uma clara e precisa vinculação entre cidadania e educação e trabalho e educação. As relações foram definidas nos seguintes termos:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Sobre a primeira relação, analisando criticamente a premissa legal, Romanelli (1997, p.237) afirma que “é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática”. No entanto, há que se considerar que, na visão do bloco no poder, a obediência às autoridades e às leis, assim como a defesa do projeto ditatorial, em conjunto, seriam expressões do que se denominou de “exercício consciente da cidadania”.

Sobre a segunda relação, é importante destacar que a premissa legal de “qualificar para o trabalho” visava promover, de acordo com o artigo 5º, a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”. Na rede pública, a LDB instituiu a profissionalização compulsória dos estudantes do ensino médio. Na rede privada, por força da atuação dos empresários de serviços de ensino, a fase final da escolarização básica ficou preservada em seu caráter propedêutico.

Considerando que a profissionalização – pela chamada “sondagem de aptidões ou pela habilitação profissional” – significou uma tentativa de subordinar diretamente a educação às demandas mais imediatas da produção, estabelecendo os limites da formação para o trabalho simples. Embora a LDB assegurasse a formação profissional do 2º grau em equivalência à escolarização propedêutica, habilitando para o possível ingresso no ensino superior, de fato, o que predominou foi o caráter de terminalidade da formação para a massa de estudantes da classe trabalhadora. Essa condição determinou o ingresso precoce no mercado de trabalho, reduzindo o número de ingressos nas universidades.

Essa perspectiva de política educacional adotada pelo bloco no poder ao longo do regime ditatorial reforçou a visão utilitarista da educação escolar, afastando-a do que consistiria sua dimensão formativa, conforme nos apresenta Germano (1994), em referência ao pensamento de Gramsci.

Ela implica uma crítica ao senso comum, uma elevação cultural das classes subalternas ao vincular trabalho e conhecimento, o que possibilita o controle do processo produtivo por quem trabalha, assim como o pleno exercício da cidadania através da socialização do poder, da real participação política de todos na gestão da sociedade e no estabelecimento de limites à ação do Estado. Isso configura, sem dúvida, o fulcro da democracia (p.176).

A centralidade da educação escolar para o bloco no poder era a formação ou capacitação de recursos humanos para atender às exigências do intenso período de desenvolvimento econômico do país. A teoria do capital humano se constituiu como fundamento sociológico do projeto de educação do bloco no poder entre os anos de 1970 e 1980 (FRIGOTTO, 1986). Por sua vez, a pedagogia tecnicista alicerçou o processo de ensino-aprendizagem, buscando torná-lo objetivo e operacional, fazendo com que a escola absorvesse os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade empresariais tão necessários ao processo produtivo (SAVIANI, 2011).

A política educacional conduzida pela classe dominante foi, portanto, marcada pelo “desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo” (ROMANELLI, 1997, p.218). A perspectiva dominante sobre a relação entre desenvolvimento e educação se constituiu como base de referência para a relação entre “cidadania e educação” e “trabalho e educação”, não propiciando mudanças na ordem social, isto é, contribuindo, de maneira oposta, para a manutenção da desigualdade social.

Para sustentar o discurso de igualdade de oportunidades e de equidade social, bases de legitimação do regime ditatorial, minimamente o acesso da população aos espaços educacionais deveria ser garantido. Entretanto, o dispêndio de investimentos em educação não correspondia ao crescimento econômico nacional, fazendo com que fosse pavimentado “o caminho para a privatização do ensino, sobretudo nos níveis médio e superior” (GERMANO, 1994, p.195). O processo de privatização representou a isenção direta da responsabilidade estatal com a educação pública, a expansão da rede privada e a transferência de recursos públicos para as instituições particulares. A captação de recursos para a educação através de capital privado transformou as escolas e as universidades em espaços de reprodução e de agravamento da desigualdade social, evidenciando que “a exclusão econômica e política da imensa maioria do povo brasileiro se projeta também no campo dos direitos sociais” (GERMANO, 1994, p.200).

As reformas educacionais propostas pelo bloco no poder apresentaram uma discrepância entre as metas e a execução das ações, não concretizando efetivamente os objetivos estabelecidos para a formação técnica da força de trabalho. No entanto, a política educacional do período assegurou a formação ideológica tal como prevista pelas forças dominantes, alijando os filhos da classe trabalhadora de acesso dos elementos necessários à compreensão crítica das contradições existentes e até mesmo exercer a condição de cidadão.

Em uma conjuntura autoritária, apesar das contradições, a educação para a cidadania equivaleu ao disciplinamento e controle ideológico da força de trabalho.

Com o processo de abertura política no país no contexto de crise do bloco no poder, grupos de trabalhadores em educação passaram a se organizar, impulsionando significativos movimentos reivindicatórios aliados a outros segmentos progressistas e de esquerda da sociedade brasileira. Importantes entidades educacionais foram criadas, debates e produções acadêmicas críticas foram gerados, o movimento estudantil ressurgiu, abrindo caminho para uma nova perspectiva de educação, enfrentando as práticas culturais autoritárias.

Diante do quadro de crise de legitimidade do regime ditatorial, o bloco no poder criava manobras que pudessem assegurar sua permanência na direção política do país. Utilizando-se de estratégias mais sutis de dominação, a classe dominante atribuiu materialidade aos seus discursos com ações que atendiam de forma mínima e seletiva demandas básicas da população, no intuito de cooptação das classes subalternas e tentativa de neutralização das forças opositoras ao governo (GERMANO, 1994). Contudo, divergências internas, economia abalada, insatisfação popular foram os elementos que conduziram ao fim da ditadura e propiciaram o controlado processo de abertura democrática.

- A questão da cidadania no período de 1985 a 2002

A luta pelos direitos políticos travada por setores progressistas e de esquerda foi componente central para a organização do discurso sobre a cidadania nos anos finais da ditadura civil-militar e nos anos de reabertura democrática.

Ser cidadão, principalmente na segunda metade dos anos de 1980, significava resistir à opressão política, participar dos protestos populares e exigir mudanças. Em síntese, a cidadania se vinculava às experiências inspiradas nos preceitos da democratização do país pela via popular.

Mais do que um estatuto ou condição jurídica, no contexto em questão, a cidadania foi difundida como uma qualidade de todos aqueles que se posicionavam politicamente contra o regime ditatorial. Portanto, partindo dessa compreensão, estavam excluídos da condição de cidadania todos aqueles que por opção ou por falta de consciência política não lutavam pela superação da ordem autoritária. A noção de cidadania foi tomada como elemento de unificação da resistência, ultrapassando o seu significado histórico.

No campo educacional, a noção de cidadania foi incorporada como fundamento dos projetos e práticas dos educadores progressistas. Isso se deu em parte em decorrência da

vinculação de muitos professores às lutas pela democratização do país e também pela difusão desse preceito pelo discurso pedagógico que atribuía à escolarização como elemento de tomada de consciência política. Assim, a formulação *educar o cidadão consciente, participativo e reflexivo* se constituiu como referência ou dogma para as formulações e experiências pedagógicas dos professores progressistas e de esquerda – uma formulação que ajudava a enfrentar o projeto autoritário de formação humana.

A instalação do governo José Sarney marcou o início da chamada Nova República – um período de reconstrução da vida política do país com o fim da repressão e autoritarismo oficial explícito e ampliado.

Como símbolo do período, algo que revela a importância da noção de cidadania, a Constituição aprovada em 1988, estabelecendo novas bases do ordenamento político brasileiro e dos direitos sociais, foi batizada de Constituição Cidadã. A elaboração desta Constituição representou a disputa entre correntes ideológicas progressistas (comunistas, socialistas e social-democratas) e conservadoras. Ainda que assegurasse formalmente princípios e direitos fundamentais às massas, resultou em um documento que privilegiou os, denominados por Neves (1997), “sócios tradicionais do Estado”.

A referida Constituição instituiu, formalmente, no país um Estado democrático, restabelecendo o direito de participação popular na escolha de seus representantes políticos, através do sufrágio universal e voto direto e secreto, e garantindo eleições diretas para presidente da República e demais cargos executivos e legislativos. Além disso, legalizou também o direito à livre organização política de todos os cidadãos.

A primeira eleição presidencial direta após a promulgação da Constituição ocorreu em 1989, com disputa em segundo turno, representando emblematicamente a “nova correlação de forças sociais e políticas que emergiu no Brasil com o fim da ditadura” (COUTINHO, 1992, p. 56). O embate político entre os blocos sociais antagônicos confrontavam projetos de organização societária, característicos de sociedades ocidentais, que buscavam conquistar hegemonia no cenário nacional. O projeto liberal-corporativo foi representado pela candidatura Collor de Melo/Itamar Franco enquanto que o projeto democracia de massas foi representado pela candidatura Lula da Silva/José Bisol (COUTINHO, 1992).

A vitória eleitoral de Collor de Mello/Itamar Franco significou a introdução do neoliberalismo no Brasil, reafirmando a inserção subordinada do país na divisão internacional do trabalho, apresentando contornos ainda incipientes da nova cidadania.

O projeto liberal-corporativo ajustou o país a um novo tempo que “pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado

mundial” (FRIGOTTO, 2002, p.55). Frigotto (2002) afirma que transitamos da ditadura do setor industrial, por meio da força militar, para a ditadura do capital financeiro, por meio de um governo eleito pelo voto popular, determinando “aliança e subordinação com os centros hegemônicos do grande capital” (p.54).

Neves (2005) aponta que, a partir dos anos 1990, a história política do país “tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira” (p.89). Nesse sentido, a nova classe dirigente do país difundiu a concepção social e educacional inerente ao neoliberalismo, orientando

a inserção passiva do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, consubstanciada na incorporação das tecnologias transferidas dos pólos dinâmicos da economia mundial e na priorização da educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade industriais (NEVES, 1997, p.58).

O processo histórico de difusão do neoliberalismo da terceira via no Brasil, ao redefinir as relações de poder, produziu novas determinações políticas para a sociabilidade, estabelecendo alterações organizativas na sociedade civil, objetivando a “formação do novo homem coletivo na sociedade brasileira contemporânea” (NEVES, 2005, p.99). A perspectiva neoliberal busca diluir a concepção de classes inerente ao capitalismo, retirando da sociedade civil a característica de espaço das contradições e de lutas sociais e metamorfoseando-a em

espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, [que] deve tornar-se instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos, de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção (MARTINS et. all., 2010, p.129).

A consolidação do projeto neoliberal exigiu da classe dirigente a utilização de formas sutis de dominação por meio da repolitização da política com o propósito de obter a coesão social e difundir a nova pedagogia da hegemonia. Neves (2005) apresenta que as estratégias empregadas para constituir uma nova dinâmica da sociedade civil definem-se em movimentos indissociáveis organicamente.

Num primeiro movimento, contando a atuação dos aparelhos privados de hegemonia, em especial a mídia, a escola e a Igreja Católica, difunde uma “nova cultura cívica” (NEVES, 2005, p.99), formando os valores de cada cidadão, isto é, instruindo a “formação de valores para a nova sociabilidade e ao incentivo a uma participação voltada para a mobilização

política pautada em soluções individuais” (NEVES, 2005, p.99). Nesse movimento, a compreensão social do que seja cidadania é significativamente redefinida se comparada com as formulações dos anos de 1980: ao invés de luta por mudanças substantivas na realidade passa a ser definida como ativismo social referenciada na noção de voluntariado. O invés de questionar, protestar, confrontar e reivindicar, o cidadão da nova era deve colaborar para a humanização do capitalismo. O cidadão-voluntário, aquele que colabora, constitui-se como emblema da nova sociabilidade.

No segundo movimento de repolitização da política concentra-se, segundo Neves (2005), a repolitização das organizações dos trabalhadores que lutavam pela ampliação de direitos da classe ou de frações da classe. Isso envolveu o apassivamento das organizações e suas lutas ao rebaixar “o nível de consciência política atingido nos anos 1980, do nível ético-político para o econômico-corporativo” (NEVES, 2005, p.99). Diluída a noção de classe social e de projeto alternativo, a classe trabalhadora foi instruída nas relações de hegemonia a redefinirem o “foco da luta política” (NEVES, 2005, 120). O deslocamento do preceito do confronto, algo típico nas sociedades capitalistas, para a noção de colaboração se constitui como a tônica do processo. Redefinidas por esse movimento, as organizações sindicais passam a atuar sob os preceitos da cidadania³.

O terceiro movimento da repolitização da política envolveu o “estímulo à criação de novos sujeitos políticos coletivos, dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais” (NEVES, 2005, 99). As novas organizações populares que emergem desse processo, em geral, vinculam suas demandas nos limites da ordem. O preceito da inclusão na vida capitalista e a fragmentação de bandeiras sem a devida articulação com um projeto contra-hegemônico conduziram essas organizações a atuarem em nome da coesão social e fortalecerem a nova noção de cidadania no plano da ação de grupos de interesse. Identificadas como entidades de identidades (e direitos) de cidadania, as organizações assumiram a partir da segunda metade dos os anos de 1990 e ao longo dos anos 2000 uma centralidade na definição da articulação política contemporânea, servindo de inspiração para toda a sociedade pensar o que é cidadania, tendo como foco de atenção a mulher, negro, criança, ambiente, homossexualidade, entre outros.

A reconfiguração da sociedade civil pela repolitização da política alterou significativamente o trato com as questões sociais e o padrão de organização política popular. Montañó (2008) afirma que ao serem retiradas da responsabilidade da aparelhagem estatal, as

³ O caso mais emblemático é o da CUT que ainda no início dos anos de 1990 assume o slogan “CUT cidadã”, algo aprofundado nos anos 2000. Para uma compreensão crítica da “CUT cidadã”, ver: Ladosky (2009).

políticas sociais são privatizadas, transformadas em produtos de mercado ou como empenho da ação benevolente de organizações da sociedade civil. Além disso, essas políticas são focalizadas, atendendo necessidades pontuais, contrapondo o princípio universalista dos direitos sociais que inclusive ordenaram a noção de cidadania a partir da segunda metade do século XX.

Ainda que os preceitos neoliberais comecem a ser introduzidos no Brasil com os governos Collor e Itamar Franco, subseqüentemente, foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a política neoliberal implementou-se efetivamente, objetivando superar a crise estrutural do sistema capitalista através de um caminho alternativo entre as teses de Estado mínimo e de Bem-Estar Social, definido como o Estado necessário. Era imprescindível, portanto, consolidar uma reforma do Aparelho do Estado brasileiro que convergisse com a redefinição do seu papel: promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social.

A elaboração da reforma da aparelhagem estatal foi capitaneada pelo ministro Bresser Pereira, à frente do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), criado durante o primeiro mandato do governo FHC. O Plano Diretor da Reforma do Estado visou a definição da

administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p.07).

Buscando a superação dos princípios e práticas patrimonialistas e burocráticas arraigadas na administração pública do país, definida como rígida e ineficiente, o referido documento governamental propôs a transição para uma administração pública gerencial, caracterizada pela flexibilidade e eficiência. Neste modelo administrativo, o cidadão é reconhecido como “contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (BRASIL, 1995, p.17), tornando-se um cidadão-cliente. Com a reforma da aparelhagem estatal, as questões sociais foram desvinculadas da responsabilidade exclusiva da aparelhagem estatal, a partir da publicização dos serviços que envolvem direitos sociais, caracterizando a transferência destes serviços do setor estatal para o público não-estatal e institucionalizando as Organizações Sociais.

A reforma proposta oficializou o marco do neoliberalismo no Brasil através de estratégias que garantissem o desenvolvimento de uma nova cultura administrativa e a consolidação da hegemonia burguesa, fragmentando a relação entre Estado e sociedade civil, com ênfase nos preceitos de participação e cooperação. Neste sentido, objetivaram-se transformações que não se limitassem à aparelhagem estatal e produzissem uma dimensão “de natureza externa, a partir do surgimento de uma nova sociedade, baseada na participação popular, que recoloca o Estado como instrumento do exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1995, p.57). A construção desta nova cultura, conforme nos adverte Oliveira (2011), contrapõe-se, inclusive, à Constituição Federal de 1988, considerada pelos formuladores do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado não como um avanço no plano de conquistas de direitos sociais, mas, sim, como um entrave burocrático ao progresso do país, devido sua fundamentação “no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos” (OLIVEIRA, 2011, p.140), gerando um “encarecimento expressivo do custeio da máquina pública” (OLIVEIRA, 2011, p.140). Tornar o Estado gerencial, segundo os ideários neoliberais, era a única alternativa para superar a burocracia do país e associar o conceito de eficiência ao desenvolvimento social.

Assegurar a formação de um novo padrão de sociabilidade no país, entretanto, não seria viável somente com a elaboração de um documento governamental. A atuação da classe empresarial, importante segmento constituinte do novo bloco no poder e aparelho formulador da ideologia burguesa, ao definir o conceito de “responsabilidade social da empresa”, foi fundamental para a composição da nova pedagogia da hegemonia. Martins (2005) compreende este postulado como

uma ideologia que expressa o encerramento de crise e tensões hegemônicas e indica novas acomodações políticas e novas movimentações qualitativamente superiores que penetram o campo das políticas de Estado e envolvem todas as frações de classe burguesa, reordenando as relações políticas mais amplas localizadas no interior da sociedade civil (p.151).

Ao vincular as questões sociais ao âmbito empresarial, buscou-se legitimar uma nova perspectiva de cidadania, demarcada pela metamorfose nas relações de trabalho, em que o trabalhador assume a responsabilidade individual e voluntária de participar de iniciativas que contribuam para a redução da desigualdade social. Neste sentido, as ações de “responsabilidade social da empresa” se propõem distanciar do caráter assistencialista e se legitimar na busca da cidadania e da sustentabilidade social, com a dupla dimensão de

propiciar cidadania para quem desenvolve e para quem recebe o trabalho voluntário (SOUZA, 2013).

Observamos que esse envolvimento do empresariado com as questões sociais, além de se constituir como um processo educativo, também tem bases mercantis, visto que a solidariedade e a benevolência são apropriadas pelas relações capitalistas e tratadas de maneira utilitarista para o aumento da produtividade e dos lucros. Souza (2013) nos aponta que “o desenvolvimento de ações sociais não ocorre por serem elas um valor em si para a empresa, mas por se constituir em nova exigência *do* mercado, assim como uma nova vantagem *no* mercado” (p. 23, grifos no original).

O novo padrão de sociabilidade também exigiu dos trabalhadores uma nova característica, tornando o engajamento em atividades voluntárias uma condição de empregabilidade, tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a manutenção do emprego. O trabalhador-cidadão transforma o confronto em colaboração, abdicando “espontaneamente do enfrentamento ao patrão na defesa de seus direitos e das condições de trabalho” (NEVES, 2005, p.90) e convertendo sua função militante em práticas de voluntariado. A compreensão de pertencimento de classe é diluída “através do estímulo ao chamado *individualismo como valor moral radical*, fortalecendo a ideia de *cidadania ativa* circunscrita à noção de voluntariado” (MARTINS, 2009, p.141, grifos no original).

O conceito de “responsabilidade social” não se limitou ao interior das empresas, tornando-se uma formulação essencial para educar a sociedade civil para o consenso, ao substituir o antagonismo classista pela ideia da cooperação, imputando o conformismo social. Neste cenário, as ações de voluntariado individual ou organizacional emergem como expressão da nova cidadania. O novo perfil do cidadão é construído pela imagem daquele indivíduo que faz a sua parte, que assume a responsabilidade de minimizar os problemas sociais e que colabora. Entretanto, esse novo cidadão, na verdade, contribui para a manutenção e a intensificação das desigualdades sociais.

Especificamente sobre o voluntariado enquanto expressão da nova cidadania é preciso demarcar que não é um tema consensual. Autores como Corullón (1996), Landim e Scalon (2000) e Bonfim (2010) usam o termo voluntariado para classificar ações específicas independentemente do contexto histórico e das relações de poder. Diferentemente dessas posições, defendemos que o voluntariado é um fenômeno novo, inaugurado nos anos de 1990, que se torna mais complexo na medida em que passou a ser vinculado à cidadania.

A alteração conceitual é entendida simultaneamente com o processo de difusão do projeto neoliberal brasileiro. A consolidação de uma nova sociabilidade perpassa por uma

reforma intelectual e moral, em que os indivíduos são convencidos de sua responsabilização social, transformando a sociedade civil no espaço da coesão social através da legitimação de

iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social (MARTINS e NEVES, 2010, p.24).

O desenvolvimento da cultura do voluntariado incorporou-se às novas estratégias de dominação do bloco no poder, configurando-se como a expressão de um fenômeno inerente ao neoliberalismo da Terceira Via. A unidade do caráter reivindicatório da classe trabalhadora foi dissolvida em questões desarticuladas, dissimulando a polaridade entre capital e trabalho e buscando ressignificar a sociedade civil ao desconstruir a concepção de espaço de conflitos sociais e de disputa de ideologias e consolidar a perspectiva da coesão cívica. Para tanto, os sujeitos tornam-se indivíduos, que abdicam da sua organização de classe em função do bem coletivo.

Ações governamentais visaram difundir a noção de cidadania ativa e participação social, assegurando a consistência e a naturalização do fenômeno do voluntariado. No início do governo FHC foi instituído, através do Decreto nº 1.366, de janeiro de 1995, o Programa Comunidade Solidária a partir da extinção de dois órgãos atrelados, na perspectiva do Estado necessário, a modelos ineficientes em ações de assistência social – o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O referido Programa constituiu-se como a principal iniciativa de combate à fome e à pobreza do governo federal, tendo o objetivo de “sistematizar as novas relações entre a aparelhagem estatal ‘em obras’ e os organismos na sociedade civil” (FALLEIROS e MELO, 2005, p.184) e tornando-se “um órgão mais flexível e com atribuições políticas mais amplas, para traduzir as aspirações da burguesia em políticas da aparelhagem estatal” (MARTINS, 2009, p. 189).

O Programa Comunidade Solidária foi composto pela Secretaria-Executiva, com a função de coordenar e focalizar programas sociais do governo, articulando os três níveis da Federação; e pelo Conselho, presidido pela então primeira-dama Ruth Cardoso, que inicialmente tinha apenas um caráter consultivo, mas a partir de 1996, passou a ter o objetivo de interlocução entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil, estabelecendo parcerias com organizações não-governamentais que buscassem o desenvolvimento social e a promoção da cidadania.

Pautado nos princípios da focalização, descentralização, parceira e solidariedade, o Programa retratou os preceitos neoliberais com o intuito de adequar a sociedade civil na nova dinâmica exigida pelo mundo contemporâneo. Para superar as desigualdades sociais seria necessário desprender-se dos conceitos da velha ordem, expressos pelos conflitos de classe e substituí-los “por noções mais construtivas, que possibilitariam a recriação da sociedade civil e o incentivo à chamada *cidadania ativa*” (MARTINS, 2009, p.194, grifos no original). Os novos atores da sociedade civil ativa não são mais, portanto, identificados por ideologias, e sim, por individualidades, atuando na consolidação do novo padrão de sociabilidade.

À essa emergente sociedade civil ativa foi atribuído o sinônimo de “terceiro setor”, sendo constituída por organizações que assumem a responsabilidade da execução de políticas sociais em parceria com o aparelho do Estado. Entretanto, em uma análise crítica, Montañó (2008, p.184, grifos no original) nos adverte que “o chamado ‘terceiro setor’ representa uma *denominação equivocada* para designar um *fenômeno real*” e que o termo deve ser interpretado como

a alteração de um padrão de resposta social à ‘questão social’ (típica do Welfare State), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele) (MONTAÑO, 2008, p.185, grifos no original).

Para institucionalizar e legalizar a transferência de serviços estatais para a sociedade civil, assegurando a política de parcerias, a Comunidade Solidária foi encarregada de travar debates entre representantes do bloco no poder e da sociedade civil que geraram importantes resoluções vinculadas ao projeto dominante. Destacamos como uma das definições de maior impacto a Lei nº 9.790, sancionada em março de 1999, dispondo sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP – e instituindo o Termo de Parceria para a formalização da parceria entre o poder público e a sociedade civil (BRASIL, 1999). A referida lei define em seu artigo 3º que para serem qualificadas como OSCIP as organizações devem ter o propósito de pelo menos uma das atribuições listadas, das quais salientamos as referências à “promoção do **voluntariado**” e “promoção da ética, da paz, da **cidadania**, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais”.

As discussões sobre a legislação do “terceiro setor” também colocaram em pauta a temática a cerca da regulação legal do voluntariado. Sancionada, em fevereiro de 1998, a Lei nº 9608 – Lei do Voluntariado, estabeleceu como serviço voluntário

a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade (BRASIL, 1998).

As noções de cidadania e voluntariado contidas no novo padrão de sociabilidade neoliberal exigiam uma sociedade civil desarticulada e despolitizada, a partir de “iniciativas comprometidas com o colaboracionismo, com a responsabilidade social e com os interesses puramente corporativos e privatistas” (MARTINS, 2009, p.204). Convergingo para esse ideal, os programas e projetos desenvolvidos pela Comunidade Solidária cumpriram o papel de potencializar a obtenção do consenso social.

Com a instituição dos Programas Inovadores, foi criado, em 1997, o Programa Voluntários, tendo por objetivo difundir as práticas solidárias, superando as noções assistencialistas, religiosas e filantrópicas, como indispensável à formação do novo cidadão. Pautado na articulação intrínseca entre voluntariado e cidadania, o Programa buscou a “implementação de uma cultura moderna do voluntariado, preocupada principalmente com a eficiência dos serviços e a qualificação dos voluntários e instituições” (LANDIM e SCALON, 2000, p.13). Esse Programa foi o propulsor para criação de Centros de Voluntariado no país, intervindo também na capacitação de indivíduos e organizações.

A criação de uma cultura do voluntariado no país, avaliada positivamente pelo Programa Comunidade Solidária, é compreendida por Bonfim (2010) como a constituição de “um dos elementos necessários à atual fase de reestruturação do capital (englobando aqui os seus elementos produtivos, políticos, econômicos e ideológicos) e, desta forma, necessário à construção de uma nova sociabilidade” (p.42), estabelecendo assim “padrões de comportamento e uma moralidade que deem suporte ao momento atual do capitalismo” (p.47). Corroborando com a análise de Martins (2009), essa nova cultura desenvolvida atende aos interesses da classe dominante e reforça o individualismo como valor moral radical, pois “o sentimento de solidariedade não é orgânico à classe, mas sim funcional ao projeto de dominação e funciona como um mecanismo para tentar ‘humanizar o capitalismo’, justamente pela desarticulação da consciência política coletiva da classe trabalhadora” (p.220).

No segundo mandato de FHC, período compreendido entre 1999 e 2003, houve redefinições no Programa Comunidade Solidária. Nesse período, objetivando garantir a continuidade dos programas gerados pela Comunidade Solidária, mesmo com uma mudança de governo, foi criada, em 2000, por iniciativa de Ruth Cardoso, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) *Comunitas*. No mesmo ano, com o intuito de consolidar e

intensificar as ações desenvolvidas pelo Conselho do referido Programa, foi publicado o documento “Um Novo Referencial para a Ação Social do Estado e da Sociedade – Sete Lições da Experiência da Comunidade Solidária”, tendo o propósito de

explicitar melhor as visões e as práticas que sustentam esse novo padrão de relação entre Estado e Sociedade, alicerçado na participação dos cidadãos e de suas comunidades e organizações, na parceria entre múltiplos atores, na articulação inter e intra-governamental, na descentralização, na convergência e na integração das ações (CARDOSO, R.; FRANCO, A.; OLIVEIRA, M. D., 2000, p.8).

Esse documento apresenta sete teses que discutem concepções e estratégias de atuação na área social. No desenvolvimento da tese intitulada “Não há contradição entre políticas públicas e dinâmicas comunitárias, entre oferta de serviços e fortalecimento do capital social local”, Del Porto (2006) nos aponta o reforço da resignificação do termo “voluntariado”, com “a transformação de seu papel de filantropia para o de indutor do desenvolvimento social” (p.85).

As ações implementadas pelo governo FHC e reforçada pelas novas organizações da sociedade civil, foram fortalecidas pelo movimento de mobilização social para celebrar o ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado – uma proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) para marcar o processo de aprofundamento desse fenômeno no país e em outras partes do mundo⁴. No conjunto, essas definições foram decisivas para aprofundar o fenômeno do voluntariado no Brasil. Fazendo uma referência a um dado veiculado pela Revista Forbis, Bresolin e Campos (s.d) atestam que, entre 1997 e 1999, o número de voluntários no Brasil teve um aumento de 73,3%.

Concomitante a este processo, um fenômeno correlacionado teve uma importância significativa. Trata-se do crescimento de novas organizações da sociedade civil. De acordo com o estudo sobre as Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) no Brasil, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), em 2005, observou-se que existiam oficialmente no país trezentas e trinta e oito mil instituições definidas como FASFIL. Caracterizam-se como entidades atuantes na defesa de direitos e interesses dos cidadãos, desenvolvendo atividades em diversos setores: saúde,

⁴ Cabe destacar que a ONU promove anualmente indicações de “ano comemorativo”. Essa indicação orienta as ações do organismo internacional e principalmente dos governos de cada país. Para ter acesso à lista completa, acessar: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_Anos_Internacionais_da_UNU.

cultura, recreação, educação, assistência social, religião etc. Várias delas, atuando por meio da mobilização do trabalho voluntário.

Na educação, a questão da cidadania foi evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9.394/96) proposta pelo governo FHC. De certo modo, trata-se de algo que procura materializar o que foi explicitado na Constituição de 1988, estabelecendo, desde então, um dos fundamentos norteadores da educação escolar. Os artigos-abixo listados comprovam a posição governamental acerca do tema:

Art. 2º. 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.

[...]

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Além da definição legal, o governo FHC deixou mais claro sua posição sobre a nova cidadania na definição da política curricular expresso nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidas pelo Ministério da Educação. Criados em 1997, os PCN instituíram referências para ordenar os conhecimentos úteis no ensino fundamental e no ensino médio, tendo em vista à formação para a nova cidadania. Na proposta dos PCN consta:

se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997a, p.33).

Além dessa definição, os PCN apresentam outra afirmação importante: “discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadãos.” (BRASIL, 1997b, p.20)

A utilização da expressão “transformação das relações sociais” tem um apelo significativo de mobilização na medida em que reproduz as generalizações do discurso pedagógico contemporâneo. No entanto, observamos que essa construção que propõe uma

espécie de “cidadania revolucionária” contrasta com outras formulações do texto que propõe a cidadania para conservação da ordem nos moldes do ativismo social. Esse contraste fica evidente quando se afirma que os PCN são orientados pelos princípios de ordem constitucional, sendo compreendida como a “complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público” (BRASIL, 1997b, p.21). Com efeito, a noção de cidadania para a transformação social é enquadrada no plano constitucional, o que significa a participação política dentro da ordem, assegurando a aquisição de valores necessários ao bom funcionamento da sociedade.

Isso fica evidenciado na seguinte afirmação: “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997b, p.08).

A lógica é que ter direitos significa em contrapartida ter deveres na participação enquanto forma de colaboração num contexto de ativismo social. Essa noção fica bem explicitada na seguinte afirmação: “cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública” (BRASIL, 1997b, p.20). Certamente, não da definição da política da gestão, algo exclusivo do núcleo estratégico do Estado, tal como proposto pelo Plano Diretor da Reforma do Estado do mesmo governo, mas sim na execução das políticas.

A função social da educação para cidadania é, portanto, distanciada da perspectiva de emancipação humana, porque é subordinada a reproduzir, ou aprimorar, as relações sociais existentes. Nesse sentido, o PCN propõe que educador-cidadão também é instrumento para a formação dos novos cidadãos-colaboradores. Atuando nos parâmetros da nova cidadania, o professor se afirma como intelectual orgânico da concepção hegemônica, contribuindo para a difusão e a naturalização da concepção de mundo do bloco no poder.

A formalização do vínculo de cidadania ativa e educação escolar, evidenciada na LDB e nos PCN, estabelecem a constituição de valores e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para adequar os indivíduos às demandas do sistema capitalista. É possível compreender que

a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p.211).

- A questão da cidadania no período de 2003 a 2010

A vitória eleitoral para presidência, em 2002, da candidatura Lula da Silva/José Alencar representou para muitos a perspectiva de mudanças para o país. Ainda que a eleição presidencial tenha sido marcada pela disputa entre dois partidos que se constituíram como forças políticas antagônicas desde a eleição 1994, o PT e PSDB, a eleição e o período de governo não se configuraram efetivamente num embate entre projetos políticos. Isso porque o Partido dos Trabalhadores já havia abandonado o projeto alternativo de sociedade, inspirado em preceitos socialistas, optando por difundir o projeto neoliberal da terceira via como a única alternativa para a sociedade brasileira. Segundo Coelho (2005), o PT foi se transformando para se configurar na esquerda para o capital.

Falleiros e Melo (2005) nos retratam que o novo bloco no poder buscou se afirmar como capaz de conduzir um projeto de sociedade e de sociabilidade distinto ao do governo que processou a Reforma do Aparelho do Estado nos anos 1990, combatendo a expressão “Terceira Via” e substituindo-a pela adoção de um “novo contrato social”. Entretanto, a própria composição da chapa governamental composta pela aliança de um ex-metalúrgico e líder sindical e um empresário da indústria, simbolizando a “unificação ‘capital-trabalho’” (SILVA, 2005, p.101), “ratificou os interesses da classe empresarial no país, inclusive no que se refere à consolidação do padrão de sociabilidade do capital” (MARTINS, 2009, p.223). O eixo da política neoliberal estava mantido no Brasil, implicando diretamente na ideia de cidadania.

Contrariando a esperada perspectiva de alteração no trato das questões sociais, pautada na universalização dos direitos, as políticas sociais conservaram-se descentralizadas e focalizadas. As políticas compensatórias de alívio à pobreza, como os Programas Fome Zero e Bolsa Família, materializaram-se em ações prioritárias que não possibilitaram condições para a superação da desigualdade social, visto que não tinham como meta o enfrentamento das causas estruturais da miséria no país, servindo, portanto, como estratégias para a construção da coesão social.

As alterações propostas pelo bloco no poder na forma de governar foram delineadas em vários documentos. No Plano Plurianual 2004-2007, referente ao primeiro mandato do Governo Lula, afirma-se que a nova forma de governar se expressava na forma de construção do referido plano, isto é, com participação dos cidadãos organizados em suas entidades.

Durante os meses de maio a julho de 2003, a orientação foi discutida com a sociedade civil organizada, em um processo coordenado pela Secretaria Geral da Presidência em parceria com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Casa Civil da Presidência da República e a Secretaria de Comunicação e Gestão Estratégica de Governo. Foram realizados Fóruns da Participação Social em 26 Estados e no Distrito Federal, com a presença de 4.738 pessoas, representando 2.170 entidades da sociedade civil. Estiveram envolvidas organizações representativas de trabalhadores, urbanos e rurais, empresários dos diversos ramos de atividade econômica, das diferentes igrejas, de movimentos sociais e organizações não governamentais, relacionados a diversos temas tais como cultura, meio ambiente, saúde, educação, comunicação social, dentre outros. (BRASIL, 2003b, p. 18).

No documento “Gestão pública para um Brasil de todos – Plano de gestão do Governo Lula” (2003a), as noções de governança e participação apresentam novos elementos para analisar a cidadania. Segundo o documento, o Estado meramente regulador tem sido incapaz de assegurar os direitos civis e sociais básicos, sendo necessário transformá-lo em um Estado “promotor do desenvolvimento com inclusão social” (BRASIL, 2003a, p.11). Contrapondo-se ao caráter clientelista da cidadania, o Plano de gestão definiu que o cidadão deve ser considerado como “membro de uma comunidade cívica, organizada e plena de direitos e deveres, ampliando-se a consciência cidadã, recriando-se a solidariedade e definindo-se critérios de justiça social” (BRASIL, 2003a, p.12), abandonando a concepção de um simples consumidor de serviços públicos e tornando-se o beneficiário principal na relação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil. Nesta definição, apreendemos a noção de cidadania ativa, em que, individualmente, os sujeitos são responsabilizados como promotores do desenvolvimento social.

No documento “Democracia Participativa: nova relação do Estado com a sociedade” (2011), a classe dirigente, com o intuito de estreitar as relações entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil e consolidar a perspectiva de cidadania, reafirmou a ampliação do conceito de governabilidade, instituindo o princípio da democracia participativa. A explicação do que seria esse constructo político foi assim delineado: “os cidadãos e as entidades da sociedade civil deixaram de ser meros objetos da ação estatal para participarem ativamente de importantes decisões da vida do país” (BRASIL, 2011, p.09). Nesta nova concepção política, o governo afirmou que “não se governa mais para a sociedade e sim com a participação dela” (BRASIL, 2011, p.12).

Com a redefinição das atribuições da Secretaria-Geral da Presidência da República, instituída pela Lei 10.683, de 28 de maio de 2003, esse órgão tornou-se responsável por estabelecer interlocução do governo com as organizações da sociedade civil, criando espaços

e mecanismos de participação social como conselhos, conferências, fóruns e mesas de diálogo e negociação. As instâncias criadas buscavam legitimar a consolidação da democracia e a expansão da cidadania, ao afirmarem a possibilidade dos sujeitos sociais terem suas reivindicações escutadas, reconhecidas e consideradas no processo de gestão pública.

Essa política governamental de *democratização da democracia*, proposta pelo programa neoliberal da Terceira Via, cria

espaços restritos de participação popular subordinados ao Poder Executivo, como forma de legitimar os modelos institucionais de organização do poder sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecidas. Trata-se de um mecanismo para assimilar essas organizações na órbita de influência do bloco no poder, assegurando dessa forma a governabilidade (MARTINS, 2009, p.256).

A partir da análise sobre as conferências nacionais de políticas públicas realizada por Silva (2009), podemos inferir que o governo Lula da Silva manteve como referência os preceitos neoliberais da terceira via para ordenar a chamada democratização da democracia.

Constatamos que a pluralidade de temas abordados nos espaços representa a pulverização das reivindicações, que não mais apresentam a unidade classista, e sim, questões pontuais de segmentos da sociedade civil. De acordo com Silva (2009), foram realizadas 43 conferências nacionais, abordando temáticas diversas como direitos humanos, meio ambiente, saúde, juventude, esporte, entre outras. Essa heterogeneidade das organizações participantes é explicitada por Silva (2009, p.27), mostrando que “38% eram oriundos de movimentos sociais; 24% de entidades sindicais de trabalhadores; 10% de entidades empresariais; 9% de organizações não- governamentais; 4% de entidades profissionais”. Esses dados nos permitem apreender que o bloco no poder assegurou que movimentos sociais e entidades sindicais que representavam setores de contestação, compusessem, majoritariamente, os espaços das conferências, discutindo pautas segmentadas.

Com base em Silva (2009), observamos também que o projeto democrático-participativo insere no mesmo espaço organizações de trabalhadores, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e de empresários, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI). A reconfiguração da sociedade civil como o lócus do consenso, faz com que burguesia e classe trabalhadora estejam lado a lado, discutindo e propondo ações sociais fundamentalmente acordadas. Os antagonismos classistas são desconsiderados, prevalecendo a coesão social.

Destacamos ainda que a natureza das decisões das conferências era predominantemente consultiva-propositiva, e não deliberativa, e que a maioria delas não possuíam instrumentos legais que garantissem a continuidade de sua realização. Essas informações nos expressam que a institucionalização de espaços de diálogos entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil não corresponderam em possibilidade de alteração nas correlações de força, visto que eram, na verdade, espaços limitados de poder popular e subordinados à classe dominante.

O Plano Plurianual 2008-2011, correspondente ao segundo mandato do Governo Lula, enfatizou a necessidade de consolidar no país um novo modelo de desenvolvimento que atendesse a parcela da sociedade mais vulnerável, priorizando políticas sociais, em especial a educação, e políticas econômicas, estabelecendo um novo padrão de crescimento, com distribuição de renda.

A riqueza da estratégia de desenvolvimento para o PPA 2008 – 2011 está no fortalecimento do modelo de crescimento em vigor, amparado no consumo de massa, na manutenção da estabilidade econômica, na renovação de um conjunto poderoso de iniciativas voltadas à reorientação econômica e social do território, ao respeito ao meio ambiente, à magnitude das políticas públicas destinadas a públicos específicos como jovens, crianças, mulheres, índios, negros e idosos, à força da democracia e da soberania e ao impulso provocado pela combinação das três agendas, a Social, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o PAC (BRASIL, 2007, p.31).

Constatamos que a noção de cidadania, neste documento, relaciona o acesso aos direitos sociais básicos com o potencial aquisitivo de consumo, tornando cidadão aquele que está inserido no mercado de consumo de massa. A dinâmica da sociedade civil passa a ser composta pela sinergia entre a burguesia e a classe trabalhadora, com a “incorporação progressiva das famílias no mercado consumidor das empresas modernas” (BRASIL, 2007, p.11). O aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores é elemento essencial para o desenvolvimento social na medida em que produz o “consumo continuamente ampliado, que mobiliza as forças produtivas para a expansão dos investimentos e o progresso técnico, caracterizando um círculo virtuoso capaz de promover o crescimento com inclusão social e distribuição de renda” (BRASIL, 2007, p.12).

O Plano de Governo Lula é sustentado por três pilares: a Agenda Social, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). A Agenda Social propõe iniciativas integradas para segmentos historicamente marcados pela exclusão social – criança e adolescente; pessoas com deficiência; quilombolas; mulheres e

índios – compreendendo que “a inclusão social efetiva passa pelo fortalecimento da cidadania e difusão do reconhecimento e respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p.14). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representa a busca pela melhoria da qualidade da educação através do regime de colaboração entre as Unidades da Federação e as famílias e a comunidade, traduzida na criação do Programa Compromisso Todos pela Educação, no sentido de “mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola” (BRASIL, 2007, p.16). O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) expressa a busca pela associação do crescimento econômico com o desenvolvimento do país, envolvendo “expansão significativa do investimento público e, em decorrência, do investimento privado” (BRASIL, 2007, p.19).

Ressaltamos que o PPA 2008-2011 apresenta como princípio para o aperfeiçoamento das políticas públicas a participação social, atuando no processo de elaboração, monitoramento, avaliação e revisão do Plano. A participação ativa propiciaria a incorporação das demandas da sociedade na definição do planejamento público, definindo assim, o novo marco da cidadania e a ampliação do diálogo entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil ao propor a valorização

[d]os espaços de gestão participativa das políticas públicas. A criação e a consolidação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) formado por 102 representantes da sociedade civil e do Governo Federal, a contínua interlocução com conselhos setoriais, sindicatos, associações de empresários e organizações sociais, e a realização de conferências de âmbito nacional têm incorporado à agenda pública novos temas (BRASIL, 2007, p.44).

Verificamos nos documentos apresentados que, para o governo Lula, a expressão da cidadania referiu-se na proposta de governabilidade conjugada com a participação popular. Diferentemente do governo anterior, em que a participação buscada era individual, a classe dirigente enfatizou a participação coletiva, através de instâncias organizativas. Compreendemos que esta distinção possa ser marcada pela própria trajetória e experiência do PT, em que a sua história de fundação retrata as lutas travadas no processo de organização da classe trabalhadora.

Não localizamos a ênfase no fenômeno do voluntariado observada no governo FHC. O que não significa, entretanto, o desaparecimento desta prática nos governos Lula, visto que a lei do voluntariado e a lei de qualificação das OSCIPs permaneceram em vigência. A ausência

de vinculações diretas e políticas de estímulo ao voluntariado traduz o interesse em fortalecer a cidadania por meio da participação política e não da participação social, reforçando, inclusive, a diferenciação política do governo anterior. Contudo, a participação social, representada pelas práticas voluntárias, ficou sob a responsabilidade das organizações da sociedade civil, que já possuíam acúmulo sobre a temática.

Concluimos que no contexto do neoliberalismo da Terceira Via, governos FHC e governos Lula, a noção de cidadania ativa foi essencial para definir novas diretrizes para a educação escolar. Tendo no voluntariado a expressão desta nova cidadania, compreendemos que este fenômeno torna-se um significativo componente do processo educativo.

3. INTELLECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS E SUAS FORMULAÇÕES SOBRE VOLUNTARIADO – OS CASOS: ONU, CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO E INSTITUTO FAÇA PARTE

O projeto de sociabilidade neoliberal, definido pela noção de cidadania ativa, determina um padrão de atitudes e comportamentos que devem ser adotados por todos os sujeitos para que sejam reconhecidos como cidadãos comprometidos com sua função social. A construção desta nova sociabilidade exige um processo educativo capaz de neutralizar conflitos e naturalizar a coesão social. Para alcançar tais objetivos, o voluntariado torna-se a expressão da solidariedade e da responsabilidade social na busca pelo bem comum.

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos as formulações, as diretrizes e as estratégias de intelectuais orgânicos coletivos que visam contribuir na difusão e consolidação do fenômeno voluntariado, estabelecendo sua vinculação com a educação.

Partindo do contexto mundial, iniciaremos abordando as proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) para que os países alcancem o desenvolvimento social e humano. O voluntariado é definido como instrumento de incentivo às práticas que promovam a formação da consciência cívica, tendo como meta a harmonia social.

Os enunciados apresentados pela ONU a cerca do voluntariado foram assimilados e propagados no Brasil. No contexto da realidade brasileira, faremos a análise das formulações do Centro de Voluntariado de São Paulo (CVSP), importante articulador e incentivador da cultura do voluntariado no país. O fortalecimento da coesão social através do exercício da cidadania ativa é a significativa contribuição atribuída ao voluntariado.

Por fim, para compreender como o voluntariado assume funcionalidade no processo educativo, analisaremos as formulações do Instituto Faça Parte (IFP), que apontam a relevância do voluntariado na construção de uma sociedade mais igualitária e justa. O Instituto destaca o papel do jovem e ao estabelecer vínculo entre a prática voluntária e a educação escolar, reforça a responsabilidade da escola de formação do novo cidadão.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada em 1945, no período pós Segunda Guerra Mundial com o propósito de institucionalização de um organismo internacional que representasse a busca pela harmonia e pela paz entre os países. Assumindo o caráter de solidariedade e democracia, a ONU se consolidou como uma importante

organização formuladora e disseminadora de estratégias para a manutenção do ordenamento social em cada país em consonância com os interesses locais da classe dominante.

Para operacionalizar suas diretrizes, a ONU criou um conjunto de agências, programas e fundos destinados a enfrentar os temas específicos de sua agenda política. Atualmente, o sistema é composto por 26 organismos. Entre os de maior destaque, temos:

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), encarregado de articular iniciativas de combate à pobreza e de desenvolvimento humano e integrado pelo programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU);
- Grupo do Banco Mundial, destinado ao fornecimento de assistência técnica e financeira aos países em desenvolvimento, sendo constituído por cinco instituições, da qual ressaltamos o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD);
- Fundo Monetário Internacional (FMI), atuando na manutenção da estabilidade financeira mundial, através de assessoria política e financeira que possibilitem aos países o desenvolvimento econômico sustentável;
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), responsável pela promoção da defesa dos direitos das crianças;
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), incumbida pela construção da cultura da paz e das dimensões sociais, ambientais e econômicas do desenvolvimento sustentável;
- Organização Internacional do Trabalho (OIT), especializada na promoção e proteção dos direitos no trabalho;
- Organização Mundial do Comércio (OMC), fundamentada no estabelecimento de acordos mercantis internacionais, através de sua implementação e supervisão;
- Organização Mundial da Saúde (OMS), pautada no desenvolvimento e acompanhamento de políticas de saúde.

O Brasil é um dos membros fundadores da ONU, possuindo, desde 1947, representação fixa da Organização. O Sistema das Nações Unidas atua no país com o intuito de “buscar, conjuntamente, soluções para superar os desafios e dificuldades presentes na criação e implementação de uma agenda comum em favor do desenvolvimento humano equitativo⁵”.

⁵ Disponível em <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/onu-no-brasil/>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) está presente no Brasil desde a década de 1960, desenvolvendo e implementando projetos que procurem atender às demandas específicas do país, visando o apoio para

implementação de políticas para fortalecer setores críticos para o desenvolvimento humano; promoção dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio; desenvolvimento de capacidades institucionais nos governos federal, estaduais e municipais; e fortalecimento do papel da sociedade civil e do setor privado na busca do desenvolvimento humano e sustentável⁶.

Em 1970, foi criado pela Assembleia Geral da ONU o programa de Voluntários das Nações Unidas (VNU), que atua no Brasil desde 1998. O programa, administrado pelo PNUD, “promove o voluntariado para a paz e o desenvolvimento” e “reconhece o voluntariado dentro da sua diversidade e entende que ele é universal e inclusivo, além de enaltecer os valores que o envolvem: escolha própria, compromisso, engajamento e solidariedade⁷”.

Em setembro de 2000, foi aprovada a Declaração do Milênio das Nações Unidas representando o compromisso internacional firmado entre diversos países em favor do desenvolvimento e da eliminação da pobreza e da fome no mundo. Este documento se concretizou em oito metas, denominadas de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deverão ser alcançadas pelos países até 2015. As metas contidas nos documentos “Declaração do Milênio” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” não se formalizaram como iniciativas restringidas à aparelhagem estatal, havendo também a conclamação de envolvimento da sociedade civil.

O sistema ONU vem exercendo um importante papel na construção das agendas políticas locais no sentido de afirmação de padrões de sociabilidade referenciadas em parâmetros internacionais. Neste sentido, a noção de desenvolvimento humano torna-se essencial para o alcance do desenvolvimento social, sendo relacionada diretamente ao voluntariado.

O conceito de desenvolvimento humano foi introduzido mundialmente pelo PNUD em 1990, desconstruindo a noção de que a perspectiva do crescimento econômico seja suficiente para mensurar o nível de desenvolvimento de um país. A perspectiva é de que a renda gerada por uma sociedade deve ser interpretada como um dos meios de desenvolvimento, e não,

⁶ Disponível em <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/pnud/>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

⁷ Disponível em <http://www.pnud.org.br/UNV.aspx>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

como sua finalidade. Portanto, o conceito de desenvolvimento humano transfere a centralidade economicista para a humanista, pressupondo que “para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana⁸”.

Ao estabelecer a vinculação entre desenvolvimento humano e voluntariado, a ONU atribui ao voluntário a missão de promover a solidariedade e a coesão social, sendo o agente propiciador de melhorias para uma determinada comunidade e a expressão da cidadania ativa.

Para destacar a importância do voluntariado no mundo contemporâneo e reafirmá-lo como estratégia para o desenvolvimento humano, o PNUD e o VNU publicaram, em dezembro de 2011, o primeiro relatório sobre o Estado do Voluntariado no Mundo, intitulado “Valores universais para o bem estar global”.

Documento: Relatório do Estado do Voluntariado no Mundo – Valores universais para o bem estar global (VNU/PNUD/ONU)

O documento é o primeiro relatório do programa de Voluntários das Nações Unidas, publicado para marcar os dez anos do ano internacional do voluntariado dessa agência internacional. A data foi instituída para enfatizar a importância do voluntariado como referência da nova cidadania, já que há o reconhecimento de que tal prática social produz “contribuições essenciais [...] para o progresso, a harmonia e a resiliência⁹ (a capacidade da pessoa se sobrepôr e se construir positivamente frente às adversidades) das comunidades e nações” (p.03).

Para o PNUD/ONU, a promoção do desenvolvimento humano passa necessariamente pelo estímulo ao voluntariado. Com efeito, a vinculação entre ambos é direta e imediata como podemos observar: “o reconhecimento do voluntariado como um componente essencial para a sustentação e um justo progresso das comunidades e nações” (p.04).

Além disso, a relação entre voluntariado e cidadania ativa também se apresenta no mesmo patamar. Isso fica evidenciado na seguinte afirmação: “Melhorias materiais – saúde,

⁸ Disponível em http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH. Acesso em 14 de setembro de 2013.

⁹ Apesar da definição apresentada pela ONU, cabe destacar que resiliência é um conceito oriundo da física utilizado para explicar a resistência de materiais sobre condições variadas de força ou de calor. É mais resiliente aquele material que sofre ação externa, mas que retoma a condição inicial sem alterar a sua estrutura físico-química. Esse conceito vem sendo utilizado para explicar a nova condição humana no mundo contemporâneo.

educação e trabalhos apropriados – continuam essenciais; porém, também vital é a participação e a cidadania ativa das quais os voluntários são fortemente expressivos” (p.03). Nessa linha, afirma-se que “o voluntariado é uma maneira efetiva para construir capacidades nas pessoas em todas as sociedades e em todos os níveis” (p.03). Trata-se, de um incentivo à formação da consciência cívica nos limites da ordem social vigente. Essa ideia fica bem clara na seguinte afirmação:

O voluntariado é uma expressão do envolvimento do indivíduo na sua comunidade. Participação, confiança, solidariedade e reciprocidade, baseado em um entendimento compartilhado e no senso das obrigações em comum, são valores que se reforçam mutuamente no coração do governo e da boa cidadania. O voluntariado não é um vestígio nostálgico do passado. É a nossa primeira linha de defesa contra a fragmentação social em um mundo globalizado. Hoje, talvez mais do que nunca, cuidar e compartilhar é uma necessidade, não um ato de caridade (p.19).

Ao se reportar ao desenvolvimento humano, observamos que as formulações do PNUD/ONU explicitam a importância da “mudança” na sociedade. Ressaltamos, entretanto, que o termo “mudança” contido no documento possui um significado diferente de “transformação social”, que compõe o léxico do pensamento crítico. Compreendemos que a “mudança” pretendida corresponde a melhorias pontuais, ou ainda adaptações, frente aos problemas que precisam ser sanados nos marcos do sistema capitalista. Assim, o apelo à mudança não se traduz em alteração dos fatores geradores dos problemas, muito menos à superação do modelo social dominante.

O documento em análise associa o voluntariado às práticas generalizadas de solidariedade humana, comparando-o como “uma das expressões mais básicas do comportamento humano” (p.19). A formulação do PNUD/ONU caracteriza o voluntariado como um movimento natural e inerente à humanidade, sendo a tradução de qualquer atividade que busque o bem comum. Portanto, trata-se de uma definição imprecisa com alto grau de abstração que reproduz a linha de formulação de autores que difundem a noção de voluntariado.

O discurso de defesa do voluntariado do PNUD/ONU apresenta uma capacidade de convencimento interessante, na medida em que apela para um preceito humanista de grande valor social: os sentimentos de bondade e de solidariedade. Nesse sentido, o organismo internacional afirma que a mobilização do voluntariado envolve “um desejo de contribuir para o bem comum por escolha própria em um espírito de solidariedade, sem esperar remunerações materiais” (p.03).

Segundo o documento, o perfil dos voluntários é revestido por valores morais, expressos na declaração das Nações Unidas, sendo evidenciado na afirmação: “Voluntários são movidos por valores como a justiça, a igualdade e a liberdade” (p.03).

Destacamos que os conceitos de "justiça", "igualdade" e "liberdade" devem ser ponderados considerando as especificidades das sociedades de classes, cujo ponto central é a exploração e a dominação. Sem enfrentar essas questões, a tese humanista do PNUD/ONU sobre o voluntariado se revela despido de historicidade, negando o fundamento e a dinâmica real das sociedades classistas.

Com essa negação, a formulação assume um caráter generalista com alto grau de abstração. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação: “O voluntariado também expressa o desejo de agir nos sentimentos de justiça e imparcialidade diante da desigualdade e promover a harmonia social, baseado em um interesse comum no bem-estar da comunidade” (p.19). O voluntário torna-se, portanto, o responsável por promover o equilíbrio social, isto é, através de práticas específicas, estabelece a harmonia entre os indivíduos a despeito dos determinantes das desigualdades sociais e dos processos de exploração.

O documento analisado aponta que, embora não haja consenso do significado sobre o que é o voluntariado, a definição de ação voluntária não deve considerar apenas as práticas organizadas. Reafirmando o caráter altruísta, o voluntariado, segundo o PNUD/ONU, é universal e também se traduz em iniciativas não formais, tendo como seus critérios definidores: “livre arbítrio, motivação sem fins lucrativos e benefício a terceiros” (p.23).

Para o PNUD/ONU, a consolidação e legitimação da cultura do voluntariado precisam ser construídas. Passa necessariamente pelo desenvolvimento de pesquisas e pela elaboração de documentos que assegurem a importância do trabalho voluntário para a sociedade. Neste sentido, o documento ressalta a necessidade de estudos e registros sobre práticas de voluntariado para que haja a comprovação pública do impacto positivo dessas ações na sociedade.

Os dados apresentados no documento, resultantes de pesquisas realizadas em diferentes países, são utilizados pelo PNUD/ONU como elementos comprobatórios para reforçar a ideologia dominante a cerca do voluntariado. Uma das informações que enfatiza a consistência e a valorização do fenômeno do voluntariado no mundo é o crescente número de pessoas que se engajam em atividades voluntárias, conforme apresentada: “O Projeto Johns Hopkins de Estudos Comparativos sobre o Setor Não Lucrativo estima que, entre 1995 e 2000, o número de voluntários contribuindo através de organizações voluntárias em 36 países, juntos, faria o nono maior país do mundo em termos de população” (p.46).

Entre as variadas formas de atuação e os benefícios que o voluntariado pode propiciar em uma comunidade, o PNUD/ONU destaca a sua relação com o conceito de subsistências sustentáveis. A respeito do conceito, o documento apresenta:

A definição comumente usada é a subsistência que compreende capacidades, ativos, que incluem recursos materiais e sociais, e atividades requeridas para meios de vida. Uma subsistência é sustentável quando pode enfrentar e recuperar-se de estresses e choques e manter ou melhorar suas capacidades e ativos, tanto agora quanto no futuro, sem esgotar sua base natural de recursos (p.71).

Apreendemos desta definição que a abordagem de subsistências sustentáveis, destinada principalmente às populações de baixa renda, refere-se à capacidade de autossuficiência da condição humana. Neste entendimento, as pessoas devem buscar respostas para os seus próprios problemas, visto que “foca em múltiplos recursos, habilidades e atividades que as pessoas utilizam para sustentar suas necessidades físicas, econômicas, espirituais e sociais” (p.71).

A partir desta perspectiva, o voluntariado se articula como elemento utilitarista para o desenvolvimento na vida das pessoas ou de uma comunidade, reforçando os conceitos de sociedade civil ativa e de Estado gerencial. O documento indica que a relação entre a abordagem de subsistências sustentáveis e o voluntariado resulta em tipos de ativos capitais que produzem melhorias nas condições de vida da população, dos quais destacamos: capital social e capital humano.

O conceito de capital social evidenciado pelo PNUD/ONU é assim definido: “no contexto de comunidades sustentáveis, refere-se à rede de conexões que as pessoas utilizam em suas vidas diárias” (p.72), compreendendo “relações de confiança, reciprocidade e trocas que facilitam a cooperação e podem prover uma base para redes de segurança sociais informais entre as pessoas de baixa renda” (p.72). O voluntariado atua na rede de conexões estabelecida, sendo compreendido como “a ‘cola’ que mantém um grupo ou sociedade juntos, ao motivar pessoas a ajudar outras na comunidade e, como decorrência, ajudarem a si mesmos. O suporte ao capital social é a noção de ‘relacionamentos’ que está no núcleo do voluntariado” (p.72).

Em uma análise crítica formulada por Neves, Pronko e Mendonça (2008, p.79), essa rede de ligações construída é entendida como uma estratégia empregada para transformar relações sociais em “relações necessárias e eletivas, incluindo-se desde sentimentos de reconhecimento ou respeito até a noção de direitos”. Neste sentido, segundo as autoras, as

práticas de voluntariado são funcionais para o desenvolvimento do capital social, visto que são resultado do “produto de um trabalho permanente de instauração e manutenção, que produz e reproduz relações duráveis capazes de assegurar ganhos materiais ou simbólicos” (p.79).

O significado de pertencimento social também é evidenciado pela atuação do voluntariado em uma comunidade e se soma ao capital social. Através das ações voluntárias, os sujeitos reforçam a sua responsabilidade individual perante a sociedade, segundo o PNUD/ONU, tornando-se “mais propensos a desenvolver ‘habilidades cívicas’, acrescentando mais importância ao ato de servir ao interesse público como um objetivo de vida e para serem mais politicamente ativos” (p.133). Ao reconhecer-se socialmente pertencendo a uma comunidade, o sujeito sente-se encarregado de buscar alternativas concretas que propiciem o bem comum, adequando-se, e não transformando, à realidade vivida.

O fenômeno do voluntariado é composto por fundamentos que traduzem a consolidação de um padrão de sociabilidade dominante, em que iniciativas individuais e de colaboração social são reconhecidas como essenciais para o convívio em sociedade. Compreendemos que os elementos básicos, apontados por Neves, Pronko e Mendonça (2008, p.81), constituintes do capital social são os mesmos produzidos pela atuação do voluntariado: “a autoconfiança que gera a confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade social)”.

O outro aspecto relacionado ao voluntariado é o capital humano, definido pelo documento do PNUD/ONU como “a posse da capacidade de usar habilidades, conhecimento e boa saúde para realizar as estratégias de subsistência” (p.74). Nesta concepção, o voluntariado é reconhecido como o alicerce para a construção do capital humano, sendo capaz de melhorar as condições de subsistência social, possibilitando, inclusive, meios para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, como a saúde e a educação.

A associação do voluntariado também se estabelece, de acordo com o documento em análise, com conceitos subjetivos, como a definição de “bem-estar”, tanto individual quanto da comunidade. Afirma-se que as pessoas que praticam o voluntariado se tornam mais felizes, melhorando até mesmo a saúde. Isso fica evidenciado nas afirmações: “as pessoas que se voluntariam, são mais propensas a relatar serem felizes” (p.132), podendo “resultar na redução do estresse psicológico e atenuar as conseqüências negativas do estresse, reforçando simultaneamente a satisfação com a vida, a vontade de viver e o autorrespeito” (p.132).

O documento destaca que: “outro conceito relativo ao bem-estar da comunidade é resiliência: capacidade coletiva para envolver e mobilizar recursos da comunidade para responder, influenciar e mudar” (p.133).

É possível apreender, desta forma, que as práticas voluntárias atuam na conformidade social, uma vez que propiciam à comunidade a adequação à realidade determinada, fazendo com que a contestação transforme-se em aceitação ou acomodação política.

A análise do documento em questão nos permite compreender como o fenômeno do voluntariado cumpre a função de legitimar e consolidar o padrão de sociabilidade dominante, tornando-se a referência da nova cidadania. Ao estabelecer a transformação de conflito social em conformação social, as relações e as disputas de classe são substituídas por processos de apassivamento que desconsideram as desigualdades sociais produzidas pelas relações de exploração.

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO (CVSP)

Os Centros de Voluntariado no Brasil surgiram a partir de 1997, por iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária, instância do governo Fernando Henrique Cardoso, encarregado de ordenar as ações da área social a partir de um novo modelo resultou na substituição à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Como expressão ideológica do novo projeto dominante, os Centros surgiram como espaços organizativos de captação e capacitação de organizações e de indivíduos, objetivando a difusão da cultura do voluntariado.

Considerado um dos pioneiros no país, o Centro de Voluntariado de São Paulo (CVSP) foi criado em maio de 1997, sendo presidido por Milú Villela¹⁰ desde sua fundação. Atuando como importante articulador e incentivador da cultura do voluntariado, o CVSP apresenta o seu o compromisso com

a capacitação de pessoas, organizações sociais, empresas, escolas e qualquer segmento interessado na educação para o desenvolvimento do voluntariado; desde a sua fundação desenvolve conteúdo e orienta talentos e potencializa os que desejam se engajar com responsabilidade no voluntariado, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.12).

¹⁰ Milú Villela é integrante da família controladora do conglomerado Itaú. Trata-se de uma integrante da classe empresarial que não chegou a assumir cargos diretivos no “mundo dos negócios”, mas se dedicou a sua vida intervir nas questões sociais a partir da ideologia de sua classe.

Após sua criação, o CVSP ganhou grande visibilidade nacional em 2001, momento em que se comemorou o Ano Internacional do Voluntariado promovido pela ONU. Nessa linha, afirma-se que “o Centro de Voluntariado de São Paulo teve uma participação intensa nas ações realizadas no Brasil, dando um salto qualitativo e quantitativo no cumprimento de sua missão de incentivo e consolidação do voluntariado” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.09).

Em 2002, conforme informações registradas no endereço eletrônico do CVSP¹¹, o Brasil foi o país escolhido pela ONU para apresentar o relatório final do Ano Internacional do Voluntário. A presidente da CSVP e presidente do Comitê Brasileiro para o Ano do Internacional do Voluntariado, Milú Villela, discursou na Assembleia Geral da ONU e apresentou naquele momento, segundo Dávila (2002), que o voluntariado continuasse a ser projetado como elemento fundamental para o desenvolvimento social dos países. Tal proposta foi aprovada pela representação de 143 países.

Identificamos que a relação estabelecida entre voluntariado e desenvolvimento social no pensamento dominante parte do princípio de que a melhoria da condição de vida da sociedade e o alívio à pobreza são gerados exclusivamente pelo fortalecimento da coesão social de um povo, independentemente dos processos de dominação e exploração, reproduzindo a lógica do pensamento do PNUD/ONU.

O surgimento dos centros de voluntariado implicou também na necessidade de maior articulação das práticas voluntárias organizadas, promovendo e aumentando o alcance das ações desenvolvidas pelas organizações, através da criação de redes de voluntariado. Aliado a outros centros, afirma-se que: “o CVSP participa também da Rede Brasil Voluntário – RBV, que nasceu do desejo comum de contribuir para um impacto mais efetivo do voluntariado na sociedade brasileira, potencializando os esforços que acontecem em todo o Brasil.” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.09). Através do estabelecimento de redes, como a Rede Brasil Voluntário, é possível

a identificação de projetos e iniciativas que possam ser realizados em conjunto, visando minimizar custos, compartilhar experiências e capacidades de trabalho, potencializar resultados em nível nacional, além de identificar e disponibilizar iniciativas e soluções replicáveis (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.09).

¹¹ Disponível em http://www.voluntariado.org.br/default.php?p=texto.php&c=linha_tempo. Acesso em 14 de setembro.

Numa visão crítica, as redes de voluntariado constituem-se em “redes de compromisso cívico” (NEVES, PRONKO e MENDONÇA, 2009, p.81), reforçando os princípios de responsabilidade social e de compromisso coletivo dentro da ordem vigente.

A constituição de redes de ações integradas corresponde ao conceito de capital social, direcionando para a construção de uma nova sociabilidade imperada pela ideia da colaboração social e ressaltando a noção de cidadania ativa. A formulação de capital social atua como

um instrumento para formação da ética da responsabilidade coletiva, de fortalecimento da subjetividade e uma estratégia de recomposição da cidadania perdida pelo aumento da desigualdade, a partir de práticas democráticas baseadas no voluntariado e na concertação social (NEVES, PRONKO e MENDONÇA, 2009, p.81).

Ao estabelecer a cronologia do voluntariado no Brasil, o CVSP reconhece que o primeiro núcleo de trabalho voluntário é datado de 1543, com a fundação da Santa Casa de Misericórdia, na vila de Santos. A definição contemporânea do voluntariado foi expressa quando as “antigas concepções como caridade, assistencialismo ou militância política são superadas por um entendimento de voluntariado como ação cívica engajada e ativa na transformação da sociedade brasileira” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.08).

Corroborando com as diretrizes difundidas pela ONU e apresentando sua relação intrínseca com o exercício da cidadania, o CVSP define o seu conceito de voluntário como “aquele que movido por uma ética de solidariedade doa – sem remuneração financeira – tempo, trabalho e talento para causas de interesse social e comunitário. O voluntariado nasce desse encontro da solidariedade com a cidadania.” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.04). Complementando esse conceito, a organização defende que “o voluntariado ajuda a cimentar as bases da democracia quando aliam práticas sociais, engajamento cívico e comprometimento com a transformação social” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.05).

Compreendemos que a associação dos termos “cidadania”, “democracia”, “engajamento cívico” e “transformação social” às práticas voluntárias, nos documentos do CVSP, expressa a busca pela consolidação e a naturalização da cultura do voluntariado. Ressaltamos, entretanto, que os termos utilizados não traduzem as relações de disputa e contradições existentes na sociedade civil, visando construir a ideia de que as referidas expressões simbolizem os objetivos comuns a serem alcançados por todos os sujeitos, através da colaboração social.

Ao definir valores que fundamentam as ações do CVSP – “cultura da solidariedade, educação para a cidadania, necessidades sociais transformadas em ações voluntárias e potencial de cada indivíduo de realizar transformações sociais” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.12) – a organização busca associar ao voluntariado noções generalistas que são, socialmente, difundidas, com o intuito de naturalizar o fenômeno e possibilitar o fortalecimento da coesão social. O desenvolvimento do trabalho voluntário apresenta a dimensão cívica, pois “ser voluntário não é preencher tempo vago, mas ocupar um *espaço de cidadania*: é dar significado à vida, é participar e ser solidário” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.b, p.17, grifos no original).

Em conformidade do que foi proposto pela ONU, o CVSP aborda o voluntariado como um instrumento capaz de propiciar soluções paliativas para questões sociais importantes, sem precisar que a dinâmica social ocasionadora dos problemas seja questionada. Nessa concepção, bastaria, através da mobilização de

pessoas, organizações sociais, escolas e empresas para encontrar soluções criativas para os problemas da comunidade. A participação, a criatividade e o empreendedorismo devem estar sempre presentes na ação voluntária e vem ao encontro dos valores do CVSP de transformar necessidades sociais em oportunidades efetivas de ação (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.10).

O envolvimento social, de maneira individual ou coletiva, proposto pelo neoliberalismo, expressa a necessidade de transformar a sociedade civil de um espaço de confronto em um espaço de colaboração, propagando-se o padrão de sociabilidade dominante, em que

em processos sociais moleculares, indivíduos em regime de cooperação, reunidos em pequenos grupos, atuam solidariamente em defesa do bem-comum. O resultado do processo seria a coesão cívica, algo positivo para cada indivíduo e para o conjunto da sociedade (MARTINS, 2008, p.368).

Os benefícios gerados pelo voluntariado não se limitam à comunidade envolvida. Os sujeitos que exercem o trabalho voluntário também são favorecidos através do sentimento de bem-estar e pela vivência do exercício de sua cidadania. Destacamos que a noção de cidadania defendida pelo CVSP converge com a difundida pelo neoliberalismo, tornando-se sinônima de responsabilização individual. Neste sentido, o Centro defende que: “o voluntário

se sente útil, valorizado, reconhecido; percebe no voluntariado a grande oportunidade de exercer sua cidadania, de ser solidário e de participar da construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e melhor” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.a, p.60).

As práticas voluntárias provocam nos sujeitos que as exerce a aquisição e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o modelo de sociabilidade neoliberal, visto que, na concepção do CSVP, “a pessoa que se envolve com o trabalho voluntário desenvolve autoconfiança, iniciativa, visão de mundo ampliada, liderança, responsabilidade, sensibilidade em relação aos problemas sociais, aceitação da diversidade e perseverança” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.b, p.15). Essas competências adquiridas e desenvolvidas são difundidas como essenciais para a formação do novo cidadão, capaz de se adequar às exigências da sociedade contemporânea e do atual modo de produção, e para o aumento do seu capital humano.

O fenômeno do voluntariado é uma importante estratégia de consolidação do neoliberalismo da Terceira Via, pois encarregam os sujeitos sociais de atribuições solidárias que deveriam ser assumidas como políticas públicas pela aparelhagem estatal. Segundo o Centro, “a sociedade ganha com indivíduos conscientes da realidade social e prontos para fazer a diferença” (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO, s.d.b, p.15).

Cabe ressaltar que a possibilidade de interferência na realidade social, entretanto, não aponta para a superação das desigualdades sociais e, sim, para um conformismo social de novo tipo.

As análises das formulações do CVSP nos permitem aferir que a difusão de centros de voluntariado no Brasil teve como objetivo fomentar as práticas voluntárias organizadas, promovendo e fortalecendo a cultura do voluntariado. Compreendemos que essas práticas são funcionais à sociabilidade neoliberal que “indica que há um padrão predominante de percepções, pensamentos e comportamentos que deve ser seguido por todos que desejam ser considerados bons cidadãos e bons trabalhadores” (MARTINS, 2009, p.368).

Para serem qualificados como “bons cidadãos”, os sujeitos sociais devem, portanto, exercer sua cidadania ativa, expressa pelo voluntariado. Esse padrão de sociabilidade dominante individualiza os sujeitos, fazendo com que os processos de dominação e exploração sejam assimilados e naturalizados, diluindo, assim, os conflitos de classe na individualidade da existência. A chamada “transformação social” prevista no pensamento hegemônico é deslocada do plano da coletividade para a individualidade.

INSTITUTO FAÇA PARTE (IFP)

A história do Instituto Faça Parte (IFP) começou em 2001 a partir da constituição do Comitê para o Ano Internacional do Voluntariado no Brasil, presidido por Milú Villela, responsável pela elaboração de atividades que promovessem as ações voluntárias. Uma das estratégias desenvolvidas pelo Comitê para reconhecer e incentivar o voluntariado foi a criação do referido Instituto.

O IFP apresenta como sua missão: “promover a cultura e a prática do voluntariado no Brasil de modo que cada brasileiro se sinta parte ativa da construção de uma nação socialmente mais justa” (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.06) e estabelece os seus objetivos de

promover o crescimento quantitativo e qualitativo do voluntariado jovem, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento social do país; aumentar o reconhecimento da importância do trabalho voluntário nos diversos setores sociais; construir uma rede de organizações comprometidas com o voluntariado (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.06).

A perspectiva ideológica do IFP é bem clara, principalmente quando aborda a questão do sujeito social. Assume publicamente que se contrapõe à perspectiva de “hipervalorização dos sujeitos coletivos” (COSTA, s.d., p.07) presente ao longo do século XX, seguindo a esteira da ONU, que, a partir dos anos 1990, formalizou o “indivíduo” como agente constituinte dos processos de transformação conjunturais na sociedade, buscando “ênfatar e dar especial realce à capacidade de as pessoas marcarem diferença nos dinamismos de mudança que perpassam o conjunto da vida social” (COSTA, s.d., p.07).

Alinhado a este pensamento, o IFP define o voluntariado como “a ação decorrente de uma decisão espontânea (não pode ser compulsória) da pessoa de contribuir, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, para o enfrentamento de problemas reais na sua comunidade ou em âmbito social mais amplo” (COSTA, s.d., p.10), representando, portanto, uma “ação transformadora realizada por um indivíduo ou grupo, [através da] doação de tempo, trabalho e talento por uma causa social” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.10).

Cabe ressaltar que a expressão “decisão espontânea”, busca-se não revelar a complexa dimensão que envolve o voluntariado. Considerando que o ser humano é um ser social e que suas decisões são tomadas nos limites e possibilidades históricas, a opção por assumir o voluntariado é, sobretudo, uma escolha ideológica –significa assumir uma concepção – com repercussões políticas – envolve ações que se desdobram no plano da coletividade. É bem

verdade que um sujeito pode se tornar voluntariado sem, contudo, ter uma compreensão profunda do significado político do que assume. Sobre a questão da consciência singular, reportamo-nos a Gramsci (1987, p.94) para oferecer a base de nossa crítica:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e leva-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa, também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica.

Comprendemos que, em síntese, o sujeito opta por se tornar um voluntário compreendendo, em diferentes níveis de formulação político-ideológica acerca do significado de sua escolha ou se torna um voluntário na condição de homem-massa, sem uma elaboração crítica e coerente sobre a escolha. Não há, portanto, uma decisão espontânea de tipo natural como sugere a formulação do IFP.

Outro aspecto importante que revela os fundamentos da concepção de voluntariado se refere ao papel que ele cumpre na sociedade. Para o IFP, os voluntários são elementos da articulação entre a sociedade civil e aparelhagem estatal que superando a noção de assistencialismo passou a incorporar as noções de cidadania e de responsabilidade social. O organismo afirma que a prática do voluntariado corresponderia a um ato cívico e de preservação da democracia, contribuindo “para o aprimoramento das reflexões sobre o papel do cidadão no atual contexto social e facilitado a conscientização sobre o novo conceito de cidadania, caracterizando-a como cidadania ativa” (SBERGA, s.d., p.07).

Tal formulação apoia-se nas formulações de Giddens (1996) sobre a “reflexividade social”. Isto é, um fenômeno novo que revela a condição também nova do sujeito diante do mundo, algo que teria tornado os seres humanos, supostamente, mais inteligentes e abertos às

mudanças, quando comparados com as pessoas de tempo atrás. A formulação apoia-se também na tese da nova relação entre sociedade civil e aparelhagem estatal, expressa pelos conceitos de “sociedade civil ativa” e Estado gerencial, propostos pelo neoliberalismo da terceira via. A cidadania ativa materializada no voluntariado estabelecerá a participação no plano da repolitização da política como analisado por Neves (2005).

Além da nova relação entre sociedade civil e aparelhagem estatal, instaurando uma nova fase da política, o IFP propõe o voluntariado como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa e, nesse sentido, reconhece o jovem como protagonista das “transformações” sociais. Considerando a juventude como uma importante etapa de formação na vida dos indivíduos, o voluntariado assume um caráter educativo, atuando como uma balizadora da experiência política. Segundo o Instituto, isso significa: “à formação de cidadãos conscientes da realidade social em que vivem; capazes de agir com autonomia e criatividade; críticos em relação às informações que recebem; pró-ativos, dotados de iniciativa; solidários, ao aprender a reconhecer-se no outro, e também competentes” (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.17).

Esse enunciado contém dois aspectos que merecem ser analisados. O primeiro se refere à noção de sociedade mais justa. Julgamos que tal proposição corresponde à tentativa de humanização do capitalismo e não à superação das formas de exploração e dominação capitalistas como propõe a ideia de transformação. Trata-se de um movimento que procura, no plano teórico, igualar a noção de mudança à de transformação¹², simplificando formulações complexas e bem distintas. Nesse sentido, no plano da mudança, e não da transformação, caberia aos voluntários atuar politicamente no amortecimento dos impactos mais perversos do modo de produção capitalista sobre a existência humana.

O segundo se refere o destaque sobre a importância da juventude nesse processo. A opção geracional resguarda um caráter estratégico. Apostar na juventude significa estender os efeitos políticos para longo prazo. Isso significa uma tentativa de sedimentação da sociabilidade neoliberal em bases mais duradouras e, ao mesmo, canalizar a energia da juventude para o plano da pequena política¹³. Ao definir a juventude como seu foco de

¹² Acreditamos que na perspectiva do materialismo histórico a expressão “mudança” designa as alterações que se processam num mesmo modo de produção sem que isso signifique a ruptura de seus fundamentos. Um bom exemplo são as diferentes fases do capitalismo. Nelas encontramos um processo de mudança que conserva os fundamentos centrais. Por sua vez, a transformação significa a superação do estabelecido, incluindo a superação de seus fundamentos. Transformar, em nossa interpretação, significa construir uma forma nova, algo qualitativamente distinto de mudar.

¹³ Por pequena política designamos as formulações, intervenções e, principalmente, as disputas dentro de um mesmo projeto societário. Já o conceito de grande política implica nas formulações, intervenções no plano de disputas de projetos distintos (GRAMSCI, 2000b).

atuação, o IFP busca utilizar as características definidoras, de maneira generalizada, dos jovens – contestação e transformação – para justificar a importância do voluntariado educativo. Os projetos de voluntariado procuram auxiliar no desenvolvimento do potencial crítico e transformador, formando os jovens para o exercício da cidadania ativa.

Nesse plano de formulação, as ações autônomas e a criativas acima propostas se dariam no plano das relações sociais vigentes. Nessa linha, acreditamos que, em certos aspectos, a noção de “empreendedorismo”, analisada criticamente por Cêa (2007), exemplifica o que se entende por autônomo e criativo.

A opção do IFP pela juventude é estratégica para conectar a entidade à educação escolar. Essa opção política permitiu que o organismo se tornasse um aparelho privado de hegemonia especializado no que denomina de “voluntariado educativo”¹⁴.

Esse constructo procura vincular os preceitos de voluntariado aos processos pedagógicos curriculares de educação escolar, propondo que as escolas se tornem agências formativas da nova sociabilidade. A formulação do IFP é assim descrita:

O voluntariado educativo é uma proposta que visa estimular a cultura do voluntariado, com caráter pedagógico, a partir do desenvolvimento de projetos que potencializam a principal função da escola: promover a aprendizagem, preparando o aluno para a vida e para o trabalho. Atuações sociais integradas ao currículo escolar têm também o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade onde a escola está inserida¹⁵.

Este organismo justifica essa vinculação em dois planos. No plano legal, em sua página eletrônica, afirma que o voluntariado educativo está legitimado nos princípios da educação escolar definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que indica a necessidade de articulação entre a formação escolar e a prática social. Nessa linha, o IFP afirma que:

O voluntariado educativo possibilita que alunos, professores, funcionários, pais e demais agentes se envolvam com a escola, vivenciando valores tais como solidariedade, comprometimento, respeito às diferenças, por meio da atuação em projetos e ações articuladas com o currículo escolar; dá novos significados aos conteúdos curriculares e potencializa a formação de cidadãos envolvidos com a solução de problemas de suas realidades, sejam eles sociais, educacionais, de saúde, ambientais, entre outros¹⁶.

¹⁴ Segundo Sberga (s/d), intelectual orgânica vinculada ao IFP, a expressão “voluntariado educativo” é de autoria de dois sociólogos italianos que propuseram que a formação de jovens voluntários deveria se distinguir qualitativamente da formação dos voluntários adultos. Essa tese foi incorporada pelo Instituto.

¹⁵ Disponível em http://www.facaparte.org.br/?page_id=38. Acesso em 16 de setembro de 2013.

¹⁶ Disponível em http://www.facaparte.org.br/?page_id=38. Acesso em 16 de setembro de 2013.

Justificar a importância do voluntariado no plano legal serve tanto para dar segurança pedagógica aos educadores que desejam implementar em suas escolas essa formação política quanto para justificar para os demais o quanto é importante essa formação no âmbito curricular. Compreendemos que a posição do IFP corresponde ao exercício legítimo da interpretação da lei na defesa de uma concepção de formação já que a LDB não menciona absolutamente nada sobre voluntariado. Nesse sentido, a proposição do IFP para a educação escolar pode ser contestada em termos ideológicos e político pelos educadores, considerando que também a LDB, nos artigos 12 e 15, indica que as unidades escolares possuem autonomia pedagógica.

No plano político-ideológico, defende que o voluntariado educativo é uma necessidade urgente e necessária para formação da nova sociabilidade e de harmonização das relações sociais. Em uma das peças publicitárias do IFP, relacionada à formação e mobilização do voluntariado, encontramos o texto que transcrevemos a seguir: “o trabalho voluntário [educativo] junta aprendizagem com solidariedade e forma crianças e jovens em pessoas melhores, e pessoas melhores ajudam a formar uma sociedade melhor, que ajuda a forma um mundo melhor”¹⁷.

A linearidade da formulação é bem evidente. Disso decorre que a educação escolar passe a ser apresentada como redentora e salvacionista da sociedade, supostamente capaz de resolver aquilo que não está em sua capacidade. Vale destacar, que se trata de uma tese questionada por vários autores, entre eles Cury (2002). Embora a escola não tenha condições de salvar a sociedade de suas mazelas, a formulação do IFP busca assegurar a reprodução de aspectos do padrão de sociabilidade neoliberal na formação da juventude. Essa ideia pode ser verificada na definição do IFP sistematizada por Sberga (s.d.) apresentada nos seguintes termos:

Seus princípios fundamentam-se na formação integral do jovem voluntário, na inserção social, no dinamismo e na alegria que ele sente por fazer o bem aos outros. É um voluntariado de ação e reflexão, um espaço de educação sociopolítica, que ajuda no desenvolvimento do senso crítico, na conscientização sobre os direitos humanos e sociais, no respeito às diferenças culturais e no testemunho e vivência da solidariedade. A preocupação central não é tanto o serviço a ser prestado, mas a formação e a qualificação do jovem enquanto desempenha sua atividade de voluntário (p.09).

¹⁷ O vídeo se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-11LnfD21Kw>. Acesso em 16 de setembro de 2013.

Na mesma direção, a autora e o Instituto esclarecem a relação formadora do voluntariado educativo:

[...] no voluntariado jovem existe uma interação entre educação e prevenção. Procura-se prevenir os educandos do perigo, do sofrimento, da malandragem. Não basta evitar que o mal (moral, físico, cultural, psíquico) lhes ocorra. É preciso também pô-los diante do perigo, de modo racional, porque assim eles podem crescer. Então, prevenir não é somente evitar o mal, mas antecipar o bem, a maturidade, colocando *in moto* as potencialidades na realização das propostas e acompanhando de modo inteligente a realidade pessoal e a atuação social dos educandos. Quando se descobre a relação entre a educação e a prevenção, o voluntariado é enriquecido e os jovens são estimulados não só a ser cidadãos, mas a qualificar as propostas de valores humanos e éticos (SBERGA, s.d., p.11).

É certo que as crianças, adolescentes e jovens precisam de direção em seu processo formativo. Sobre esse tema, Gramsci (2000a) já nos alertava para os riscos do espontaneísmo nos processos educativos. Com efeito, a questão que se apresenta é: que direção oferecer aos estudantes? Orientá-los para que tipo de conformismo?

Acreditamos que a proposta do IFP é clara nesse sentido, pois há o conhecimento da função da educação escolar como parte do processo de construção da hegemonia empresarial. O humanismo contido na proposta de voluntariado educativo do IFP, para cumprir suas finalidades formativas, provavelmente, será despido de historicidade quando dirigidos às frações da classe trabalhadora. A base da proposta do IFP é a formação moral e intelectual pragmática centrada na prática de ações sociais a sua premissa.

- Sobre os programas implementados pelo Instituto Faça Parte

Para promover o voluntariado educativo, o IFP desenvolve o programa *Jovem Voluntário, Escola Voluntária* com o objetivo de “disseminar uma cultura duradoura de voluntariado, com a perspectiva da transformação social pela ação do jovem, na escola ou fora dela” (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.07).

As práticas de voluntariado educativo têm a intenção de “estimular, sugerir, orientar a ação direta do jovem sobre o meio em que está inserido. Ou, em outros termos, promover o voluntariado jovem, de forma integrada aos objetivos pedagógicos mais amplos da escola e dos educadores” (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.05). O Instituto ressalta que “incorporar o voluntariado à Educação é pedagogicamente rico, é socialmente necessário” (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.05).

O programa *Jovem Voluntário, Escola Voluntária* tem suas ramificações na aparelhagem estatal. É apoiado pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME). Além dessa vinculação, está conectado ao Programa das Escolas Associadas à UNESCO (PEA-UNESCO).

O programa tem três objetivos principais:

1. Reconhecer e destacar as iniciativas de sucesso de projetos de voluntariado dos jovens e da escola, dando-lhes visibilidade.
2. Convidar educadores para que estimulem a inserção do voluntariado nos programas escolares e sensibilizar as autoridades do poder público para facilitar a participação cada vez mais ampla da escola.
3. Produzir e disseminar materiais de apoio ao educador e ao jovem, como vídeos, livros, folhetos, apostilas. Esses materiais têm o sentido de motivar, oferecer idéias e também subsidiar novos projetos de trabalho voluntário (INSTITUTO FAÇA PARTE, s.d., p.07).

Para reconhecer e incentivar ações e projetos sociais desenvolvidos pelas escolas no país e consolidar o voluntariado como uma prática significativa para a formação dos alunos, o IFP criou, em 2003, o projeto Selo Escola Solidária. Desenvolvido em parceria com o MEC, CONSED, UNDIME, UNESCO, UNICEF e OEI, o projeto é realizado a cada dois anos e “identifica, reconhece e fortalece as escolas brasileiras como núcleos de cidadania em suas próprias comunidades¹⁸”. O Selo Escola Solidária tem como objetivos gerais:

- Reconhecer e fortalecer a escola como núcleo de cidadania em sua própria comunidade;
- Propiciar a troca de experiências e articulações entre Escolas Solidárias;
- Divulgar as ações e os projetos de voluntariado educativo desenvolvido pelas Escolas Solidárias;
- Incentivar a prática do voluntariado educativo;
- Criar a Rede de Escolas Solidárias¹⁹.

A finalidade do projeto Selo Escola Solidária é oferecer visibilidade às iniciativas desenvolvidas nos marcos do projeto *Jovem Voluntário, Escola Voluntária* com o objetivo de ampliar o alcance pedagógico da formulação, formando o que foi denominado de Rede de Escolas Solidárias. Enquanto esta estimula e orienta ações, aquele premia as melhores

¹⁸ Disponível em http://www.facaparte.org.br/?page_id=36. Acesso em 16 de setembro.

¹⁹ Disponível em http://www.facaparte.org.br/?page_id=36. Acesso em 16 de setembro.

experiências e, com isso, o IFP busca conectar as escolas em rede sobre sua direção ideológica.

Para o IFP, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abrem importantes possibilidades para o voluntariado educativo ao estabelecer a formação integral do aluno como horizonte de formação (FAÇA PARTE, 2006). O incentivo de práticas escolares que desenvolvam a cidadania ativa propostas pelos PCN permite a “possibilidade de trabalhar integralmente com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.22) necessários à formação do voluntariado. Além disso, a articulação entre o projeto de voluntariado educativo e PCN “favorece a compreensão da realidade e a participação social do aluno, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superando a indiferença e intervindo na comunidade de forma responsável” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.20). Trata-se do desenvolvimento de competências projetadas no plano do desenvolvimento do capital humano e do capital social.

O IFP propõe que os projetos de voluntariado educativo, alinhados ao projeto político pedagógico da escola, podem ser desenvolvidos de três maneiras: escola-comunidade, comunidade-escola e escola-escola (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006).

A instituição escolar se configura com o centro do projeto, sendo ela difusora, quando a escola acumula condições para tal, ou receptora de ações, principalmente quando se verifica que as políticas educacionais e processos pedagógicos não produzem respostas adequadas na aprendizagem dos alunos. Neste caso, a evasão, a repetência, os baixos índices de aprendizagem podem ser revertidos na relação comunidade-escola.

Em todos estes tipos, pretende-se alcançar o “desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para sua formação integral, como perseverança, comprometimento, integridade, solidariedade, iniciativa, autonomia, confiança e capacidade de resolução de problemas” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.20). Para o Instituto, além dos PCN, os postulados propostos pelo Relatório Jacques Delors (2010) se tornam uma referência importante. Vale lembrar que o referido relatório de uma comissão organizada pela UNESCO sistematiza, segundo Duarte (2008), a pedagogia do aprender a aprender, uma formulação que sistematiza o esvaziamento do conhecimento sistematizado em prol da promoção de competências e habilidades requeridas pela sociabilidade capitalista contemporânea.

Nesta perspectiva, a escola é compreendida como um centro de formação de cidadania, que redefine a sua função de ensinar, concentrando-se em temas considerados mais relevantes para a inserção do indivíduo no mundo, sendo que processo ensino-aprendizagem

seria enriquecido pela interação entre a intenção pedagógica e a intenção solidária. (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006). Numa leitura crítica, isso significa que a instituição escolar deve promover o desenvolvimento de uma racionalidade (pragmática), valores de solidariedade (não classista) e comprometimento com a participação cívica.

No projeto do IFP, o voluntariado é apresentado para o âmbito escolar como tecnologia social. O Instituto afirma que a definição de tecnologia social ainda está em construção. A noção se relaciona à “melhora de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos, visando a produção e o mercado” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p. 14). Continuando, seria uma ferramenta “[...] simples, barata, integrada, fácil de ser reproduzida e continuada” e que “tem como meta o desenvolvimento humano” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.14). Provavelmente, a noção de tecnologia social deverá envolver procedimentos roteirizados, testados e julgados como eficientes para promover metas pré-estabelecidas sobre a mobilização e difusão do voluntariado. Acreditamos que o uso da expressão “tecnologia” se vincula a ideia de aplicabilidade prática e supostamente eficaz.

Em conjunto, as ações pedagógicas destinadas a estimular as práticas voluntárias nas escolas têm como princípio a ideia de educação participativa, envolvendo a comunidade e a família com o ambiente escolar em nome da melhoria do rendimento escolar. A proposta é articular os conteúdos curriculares com a noção de qualidade de vida da comunidade para orientar a prática de cidadania (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006). Verificamos que o professor é projetado como organizador da cultura do voluntariado, vinculando conhecimentos curriculares e experiência social, sem criticidade.

Nessa linha, o ensino não deve ser restrito à sala de aula. A escola precisa oferecer aos alunos novas formas de aprender, em que os conteúdos curriculares sejam apreendidos através da relação entre a teoria e a prática. As ações voluntárias permitem criar “espaços de articulação entre escola e comunidade, propiciando aos alunos a aprendizagem de saberes escolares por atividades solidárias vivenciadas na comunidade, com outros jovens e com as famílias” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.24). A proposta é dar sentido à aprendizagem, em que pese o caráter restritivo desse processo se considerarmos as contradições da sociedade.

O IFP defende que estudos comprovam²⁰ que atividades relacionadas ao trabalho voluntário propiciam maior apreensão dos conteúdos curriculares: “ensinar, fazer na prática e

²⁰ Embora o Instituto faça menção aos “estudos comprovam” não há indicação de obras que poderiam sustentar tal afirmação. Trata-se, provavelmente, de uma tática para validar uma ideia como base no poder da autoridade científica.

discutir em grupo – atividades inerentes à prática do voluntariado educativo – são ações que fixam conceitos, ensinam valores e, na maioria dos casos, são muito mais eficazes do que aulas expositivas tradicionais, leituras e demonstrações” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.25). Acreditamos que todo ensino que relacionando a teoria à prática social, envolvendo a experiência concreta, aumenta o potencial de aprendizagem na medida em que permite a produção de sentidos e significados. Portanto, cabe ressaltar que não se trata de uma capacidade específica do voluntariado e educação como defende o Instituto, mas sim de um processo de aprendizagem explicado pela teoria da aprendizagem referenciada no pensamento vigotskyano.

Reconhecemos a relevância da apreensão dos conhecimentos sistematizados para além dos limites da sala de aula, com a utilização de diferentes espaços pelos professores. Entretanto, ressaltamos que a proposta pedagógica difundida pelo IFP, ao enfatizar o aprendizado de princípios e valores através de práticas de voluntariado, reforça os preceitos neoliberais.

Para a realização de projetos de voluntariado na escola, o Instituto aponta que não basta a participação apenas dos alunos e dos professores; é necessária a formação de redes de atuação para que a educação não seja compreendida como uma obrigação somente da escola, pois “a educação para a solidariedade é tarefa de todos, dentro e fora da escola” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.28). Sendo assim, os sujeitos envolvidos pertencem ao núcleo escolar – alunos, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários – e à comunidade – familiares, organizações sociais, outras escolas, órgãos públicos etc. Afirma que o estabelecimento de redes de voluntariado, envolvendo pessoas e organizações com objetivos comuns, fortalece a “construção conjunta de relações de cooperação, na troca de experiências de vida e trabalho, na reciprocidade, no compromisso e na responsabilidade” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2006, p.31), constituindo, assim, o capital social.

A formulação propõe construir a escola como núcleo de formação de redes de voluntários e, ao mesmo tempo, de gestão da formação molecular desses voluntários. Neste sentido, a escola, de instância de socialização do conhecimento sistematizado para agência de formação restrita, deve se afirmar como agência de formação do novo conformismo. Com efeito, a partir do princípio da educação como prática da solidariedade, os projetos de voluntariado cumprem a função de propagar as noções de responsabilidade social e cidadania, compreendendo-as como instrumentos para tornar os sujeitos conscientes de sua realidade, buscando minimizar os problemas sociais. Trata-se de uma suposta humanização desprovida de historicidade.

O voluntariado não é uma revolução. Não se propõe nenhuma mudança radical e abrupta. Trata-se, no entanto, de um processo de mudança social molecular e evolutiva, que tem como base a geração e o investimento constante em capital social, capaz de gerar uma massa crítica de cidadãos empoderados em todos os segmentos da sociedade, de modo a suscitar a possibilidade de mudanças sociais não abruptas, mas de grande abrangência e profundidade (COSTA, s.d., p.16).

Concluimos, portanto, com base nas formulações do IFP, que a vinculação entre a educação escolar e o voluntariado se insere na concepção pedagógica que propõe, como função social da escola, o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem os sujeitos aptos a atuarem no novo contexto social. Neste sentido, não cabe a educação propiciar uma formação emancipadora, que permita aos alunos intervir e transformar concretamente sua realidade, e sim, uma educação que molde os educandos aos limites do conformismo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O voluntariado, fenômeno expresso nos anos de 1990, foi elemento significativo para a construção da nova dinâmica social brasileira, iniciada a partir do processo de redemocratização do país. Aliado à noção de cidadania, o voluntariado contribuiu para a consolidação do neoliberalismo da Terceira Via no país, difundindo um novo padrão de sociabilidade a partir do processo de formação humana.

As relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista exigem constantes mudanças para a construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. Através da busca pela generalização de valores e pelo consenso social, o bloco no poder se apropria de estratégias sutis que diluam os conflitos de classe, negando os processos de exploração e de dominação.

Neste estudo, procuramos analisar a funcionalidade do fenômeno voluntariado ao projeto de sociabilidade neoliberal, considerando que os princípios de responsabilização individual e de participação da sociedade civil são determinantes para a formulação da nova noção de cidadania – cidadania ativa. Analisamos também como esta nova noção de cidadania se relaciona com a educação escolar, sendo traduzida pelo voluntariado.

O conceito de cidadania, frequentemente referendado por Marshall (1967), é constituído pelos direitos civis, políticos e sociais assegurados aos sujeitos. As proposições apresentadas pelo autor, no entanto, não refletem o resultado do processo histórico de lutas da classe trabalhadora, retratando com linearidade os períodos de surgimento de direitos. Divergindo desta formulação, conforme proposto por Coutinho (2008), também compreendemos que a origem dos direitos está pautada na contestação das relações de dominação e exploração que a classe trabalhadora está subordinada.

No Brasil, o momento histórico que determinou importantes elementos constituintes da concepção de cidadania foi a ditadura civil-militar, entre os anos de 1964 e 1985. Sob a regulamentação dos Atos Institucionais (AI), a classe dirigente pautou suas ações no autoritarismo e na repressão, suprimindo direitos políticos e individuais e restringindo a mobilização da classe trabalhadora. Após duros anos de tentativas de silenciamento dos movimentos de resistência, o processo de redemocratização do país começou a delinear uma nova dinâmica da sociedade civil, em que “cidadania” se tornou uma palavra de ordem.

A efervescência na sociedade civil nos anos de 1980 propiciou que a cidadania fosse aclamada por setores progressistas e de esquerda como referência central das relações sociais e do horizonte político.

Nesse contexto, a elaboração da chamada Constituição Cidadã, de 1988, embora significativa, assegurando formalmente os direitos fundamentais da classe trabalhadora, não simbolizou uma efetiva conquista. Portanto, os direitos políticos, individuais e sociais, fundamento da cidadania, prevista na Constituição, embora enunciados, não foi capaz de assegurar as conquistas. Isso porque a cidadania é delineada nas relações sociais capitalistas.

A eleição presidencial de 1989, marcada pelo retorno da participação popular na escolha de seus representantes políticos, retratou o contexto social de organização e mobilização popular. A definição, em segundo turno, do presidente da República não significou apenas uma disputa de legendas partidárias. Era o confronto de projetos societários para o país. A vitória de Collor de Mello/Itamar Franco, constituindo o projeto liberal-corporativo, conforme denominado por Coutinho (1992), principiou o neoliberalismo no Brasil.

A nova orientação da política nacional, delineada através de uma profunda reforma administrativa da aparelhagem do Estado na década de 1990, reformulou o neoliberalismo ortodoxo e criou estratégias para a reconstrução da hegemonia dominante. O neoliberalismo da Terceira Via, apoiado no modelo de Estado gerencial, foi introduzido e consolidado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e, posteriormente, aprofundado pelo governo Lula da Silva (2003 a 2010), sendo mantido pelo governo Dilma Rousseff, até os dias atuais.

A difusão do neoliberalismo no Brasil, objetivando a manutenção das relações sociais capitalistas, produziu um novo modelo de sociabilidade, em que a sociedade civil foi instituída como o espaço da coesão social, diluindo as contradições e lutas de classe. A construção de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) teve o intuito de criar e/ou redefinir sujeitos individuais e coletivos, constituindo a nova dinâmica da sociedade civil, no processo de repolitização da política. Neste contexto, a concepção de cidadania adquire uma função social determinante: o ativismo social expresso na noção de voluntariado.

Cidadania e voluntariado associam-se como elementos conexos que retratam concepções essenciais para a formação do novo homem coletivo proposto pelo neoliberalismo. Esse novo homem, através de uma reforma intelectual e moral, deixa de ser sujeito para se tornar indivíduo, assumindo a responsabilidade de minimizar os problemas e a desigualdade social e reforçando a ideia de que não há mais espaço para o conflito de classe e, sim, para a colaboração. Apreendemos que o conformismo social desejado representa a possibilidade de manutenção e de intensificação dos processos de dominação e exploração.

A nova perspectiva de cidadania – cidadania ativa – foi legitimada pelo conceito de “responsabilidade social da empresa”, definido por um aparelho formulador da ideologia burguesa e relevante segmento constituinte do novo bloco no poder: a classe empresarial. O envolvimento do empresariado com as questões sociais é estabelecido pela “reificação da solidariedade” (SOUZA, 2007, p.23), transformando em mercadoria uma ação humana. Nesse sentido, o desenvolvimento de ações de responsabilidade social pela empresa contribui para “inculcar nas massas uma ‘naturalização’ do modo de produção capitalista como se fosse a única forma de organização possível da produção da existência humana” (SOUZA, 2007, p.24). Ao trabalhador é destinada a tarefa de criar condições tanto para se manter no emprego quanto para se inserir no mercado de trabalho, transformando o engajamento em atividades voluntárias em uma condição de empregabilidade. O trabalhador, portanto, abdica sua característica reivindicatória na defesa de seus direitos convertendo-se em colaborador.

A cultura do voluntariado (BONFIM, 2010), na busca pela humanização do capitalismo, é compreendida como funcional à construção da sociabilidade neoliberal, reforçando o individualismo como valor moral radical e eliminando o sentimento de pertencimento de classe. A sociedade civil descaracteriza-se como o espaço dos conflitos sociais, tornando-se desarticulada e despolitizada, através do desenvolvimento de práticas que promovam a coesão social.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso foram implementadas ações que visavam garantir a difusão da noção de cidadania ativa e de participação social, consolidando o fenômeno do voluntariado. A criação do Programa Comunidade Solidária, presidido pela primeira-dama Ruth Cardoso, tinha a finalidade de interlocução entre a aparelhagem estatal e organismos da sociedade civil, definindo parcerias para a promoção da cidadania. Dentre os diversos programas executados pela Comunidade Solidária, destacamos o Programa Voluntários, responsável pelo incentivo de criação de Centros de Voluntariado no país. Os dois mandatos de FHC se dedicaram a políticas de incentivo e valorização dos preceitos neoliberais, assegurando o projeto de dominação da classe dirigente.

Em 2003, quando foi iniciado o governo Lula da Silva havia uma expectativa de mudanças do rumo político do país, visto que chegava ao poder o PT que, historicamente, defendia um projeto de cunho democrático e popular. Entretanto, a opção política do governo foi a de conciliar com as diretrizes do neoliberalismo da Terceira Via, compreendido como alternativa ao neoliberalismo ortodoxo. Nesse processo, o PT se configurou numa esquerda para o capital (COELHO, 2005) e o governo passou a se constituir como gerente do projeto capitalista. Pautando-se no preceito da democratização da democracia, o governo Lula da

Silva ampliou o diálogo com setores da sociedade civil que faziam oposição ao governo Fernando Henrique Cardoso, reforçando a ideia de renovação da cidadania por meio da participação. Entretanto, os espaços criados para essa participação popular foram restritos, predominantemente de caráter opinativo e subordinado às definições do núcleo estratégico de governo, reforçando a sociabilidade neoliberal.

Esse padrão de sociabilidade teve significativas implicações na educação escolar, tornando-a subordinada ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para ajustar os sujeitos sociais às demandas do sistema capitalista. O voluntariado passou a instruir a formação em torno do compromisso cívico e da responsabilização social, tal como previsto nas diretrizes da Organização das Nações Unidas e do Centro de Voluntariado de São Paulo. Nesse sentido, caberia às escolas tratar do voluntariado como prática inerente ao comportamento humano, sendo o resultado expressivo da combinação entre solidariedade e cidadania, reforçando, portanto, a forma aparente como a forma essencial do fenômeno.

Nossa análise revela que o voluntariado não se traduz como uma atitude espontânea e natural da humanidade. Apoiado nos conceitos de capital humano e capital social, o fenômeno caracteriza-se como uma estratégia sutil de dominação, pois incorpora os preceitos do neoliberalismo da Terceira Via – individualismo, empreendedorismo, colaboração social – fortalecendo a manutenção da ordem social vigente. O processo de deslocamento da noção de cidadania do campo das lutas sociais – envolvendo o confronto – para o plano do engajamento cívico – reafirmando a colaboração – atribuiu ao voluntariado a função de humanização do capitalismo.

As formulações mais específicas, que estabelecem o vínculo do voluntariado com a educação, propostas pelo Instituto Faça Parte, reconhecem o protagonismo da juventude para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Entretanto, ressaltamos a inviabilidade de relacionar os termos “igualdade” e “justiça”, em seu sentido pleno, ao modelo social capitalista, visto que em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos a coesão social só existe pela hegemonia, isto é, pela dominação.

Apreendemos que o voluntariado como componente do processo educativo cumpre a função de contribuir para reafirmar a centralidade do projeto de sociabilidade neoliberal no país. Associar a noção de cidadania à educação restringe a função social da escola, atrelando-a aos limites impostos pela sociedade capitalista. Corroborando com as formulações de Tonet (2005), compreendemos que a cidadania expressa a igualdade formal entre os desiguais, visto que oferece a possibilidade da participação política sem a garantia das condições objetivas e subjetivas, referenciado pelo individualismo. Em outras palavras, embora a cidadania possa

tencionar as relações sociais capitalistas, em termos teleológicos não oferece o caminho para sua superação dessas relações mesmo quando acrescido por adjetivos. Significa dizer que a cidadania, portanto, está condicionada aos marcos da participação política na sociedade capitalista. Por essas características, ressaltadas nos capítulos do presente estudo, é que identificamos como problemático traçar como horizonte formativo da educação escolar a preparação para a cidadania.

Defendemos que o compromisso da educação escolar deva ser com a formação para a emancipação humana. Para tanto, é preciso “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2005, p.93).

Enfim, defendemos que voluntariado ou cidadania enquanto perspectiva pedagógica significa a manutenção das relações capitalistas em novo patamar, reafirmando o conformismo social dirigido pela classe dominante.

Diante disso, acreditamos que os educadores do campo crítico estão diante a dois desafios: apreender os limites do voluntariado e da cidadania para a formação escolar e construir um projeto político-pedagógico alicerçado no preceito da emancipação humana. Isso envolverá a capacidade de dominar a teoria crítica da educação, principalmente a politecnicidade²¹, e traduzi-la nos processos formativos escolares com o horizonte da emancipação humana.

²¹ Entre as publicações sobre a politecnicidade, destacamos: Frigotto (1985; 1988), Kuenzer (1989), Machado (1989), Manacorda (1990; 1991), Rodrigues (1998), Saviani (1988; 1989; 2003).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo (orgs.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BONFIM, Paula. **A “cultura do voluntariado” no Brasil: determinações econômicas e ideológicas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 1.366**, de janeiro de 1995. Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/D1366.htm>. Acesso em 09 de julho de 2013.
- _____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 09 de julho de 2013.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 03 de julho de 2013.
- _____. **Lei nº 9608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em 03 de julho de 2013.
- _____. **Lei nº 9790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em 03 de julho de 2013.
- _____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Gestão pública para um Brasil de todos: um plano de gestão para o Governo Lula.** Brasília: MP, SEGES, 2003a.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007: projeto de lei.** Brasília: MP, 2003b.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei.** Brasília: MP, 2007.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Democracia Participativa: nova relação do estado com a sociedade 2003 – 2010.** 2. ed. Brasília, 2011.

Bresolin, Antonio Bara; CAMPOS, Walter de Tarso de. **Voluntariado: tendência de crescimento?** Disponível em <<http://www.fundata.org.br/Artigos%20-%20Cefeis/03%20-%20VOLUNTARIADO.pdf>>. Acesso em 31 de junho de 2013.

CARDOSO, Ruth; FRANCO, Augusto de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. **Um Novo Referencial para a Ação Social do Estado e da Sociedade – Sete Lições da Experiência da Comunidade Solidária.** Brasília: Comunidade Solidária, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990.** 1. ed. Cascavel: Edunioeste, 2007, v.1, p. 267-284.

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO. **Manual dos Voluntários do CVSP 2013.** São Paulo, s.d.a.

_____. **Voluntariado: ação social transformadora, consciente e solidária.** São Paulo, s.d.b.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital. Crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998).** 2005. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CORULLÓN, Mónica. **Trabalho Voluntário.** Conselho da Comunidade Solidária, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Revolução: a revolução da vontade.** São Paulo: Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal, s.d.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**: questões de princípio & contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 168-200.

DÁVILA, Sergio. Milú Villela pretende mobilizar estudantes. Folha de São Paulo. São Paulo, nov. 2002. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2711200221.htm>>. Acesso em 14 de setembro.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Brasília, UNESCO, 2010.

DEL PORTO, Erick Brigante. **A trajetória do Programa Comunidade Solidária 1995 – 2002**. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, Ialê; MELO, Marcelo Paula de. Reforma da aparelhagem estatal: Novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONTES, Virginia Maria; MENDONÇA, Sonia Regina de. **História do Brasil recente (1964-1980)**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do Senac, ano 11, 3: 175-192, set. – dez., 1985.

_____. **A produtividade da escola improdutivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. **Formação profissional no 2º grau**: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1988. (Transcrição da aula inaugural, proferida pelo autor, do curso técnico de 2º grau da EPSJV/Fiocruz.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril. 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994).

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

IBGE. **As Fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO FAÇA PARTE. **Jovem Voluntário, escola solidária**. São Paulo, s.d.

_____. **Voluntariado Educativo** – Uma Tecnologia Social. São Paulo, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, 68: 21-28, 1989.

LANDIM, Leilah; SCALON, Maria Celi. **Doações e trabalho voluntário no Brasil**: uma pesquisa. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **O contexto neoliberal**: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. Verinotio – revista on-line de Educação e Ciências Humanas, n. 11, ano VI, abril. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mário Alighero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Sociabilidade neoliberal. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo, Cortez, 1996.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOUTIAN, André Gal. **O Banco Mundial e a pobreza**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Themis de Farias. **Amigos da escola**: uma análise da política do voluntariado no Brasil a partir de 1990. Da participação reivindicatória e vigilante à colaboração. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina de. Capital social. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. **A contra-reforma do Estado no Brasil**: uma análise crítica. Revista Urutágua, Maringá, n. 24, p. 132-146, maio/junho/julho/agosto. 2011.

ONU. **Relatório do Estado do Voluntariado no Mundo**: valores universais para o bem estar global. 2011.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. **A inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho**: consequências territoriais e perspectivas em tempos de globalização. Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 22, p. 347-355, ago. 2010.

RODRIGUES, Jose. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau**: repensando a relação trabalho-escola. In: Seminário de ensino de 2º grau – Perspectivas, 1988. São Paulo, Anais... 1988b, p. 79-91.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SBERGA, Adair Aparecida. **Voluntariado educativo**. São Paulo: Ed. Fundação EDUCAR Dpaschoal/FAÇA PARTE, s.d.

SILVA, Artur de Moraes. **Voluntariado que “faz a sua parte”**: a falácia do combate à pobreza. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. **Participação social e as conferências nacionais de políticas públicas**: reflexões sobre os avanços e desafios no período de 2003-2006. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional**. Reunião anual da ANPEd, GT Estado e Política Educacional no Brasil, Caxambu, 2001.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”**. São Paulo: Xamã, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

UGÁ, Vivian Domínguez. **A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial**. Revista de Sociologia Política, Curitiba, n. 23, p.55-62, nov. 2004.