

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DAS ONGS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS: APARELHO HEGEMÔNICO OU CONTRA-HEGEMÔNICO?

LIMA, Marcos Roberto

Mestrando em Educação/Unicamp

GT: HISTEDBR/FE/UNICAMP

Orientador: LOMBARDI, José Claudinei

lima2782@terra.com.br

Resumo: esta pesquisa tem por proposta a crítica de projetos educacionais realizados por ONGs da região metropolitana de Campinas a partir dos anos de 1990, período concomitante à implementação das Reformas Educacionais em consonância com as novas diretrizes econômicas neoliberais. Tais orientações constituíram-se como tentativa de se forjar uma saída ao capital para sua crise estrutural, por meio da implementação da reestruturação produtiva, das privatizações e a política do Estado mínimo, criando todo um processo de (des)sociabilização cuja crítica se faz imprescindível para a desfetichização das novas formas de representação, destacando-se o terceiro setor e o culto ao comunitarismo, impostos através da “pedagogia do consenso” aplicada por este Estado educador. A educação nesse contexto tem um importante papel para o capital, uma vez que as transformações na base produtiva através da reestruturação flexível e automatização das empresas, têm se caracterizado pela grande liberação da força de trabalho humana impondo novas relações sociais. O referencial teórico metodológico do Estado ampliado e o conceito de hegemonia que o acompanha, aplicados por Gramsci para a compreensão da sedimentação das sociedades de tipo ocidental, sustentada em um conformismo ativo dos subalternos, têm se mostrado importantes instrumentos para o desvelamento de toda essa trama hodierna que perpassa os movimentos sociais desde os anos de chumbo da ditadura civil militar, culminando no novo canto da sereia em educação, em que se constituem as iniciativas dos supostamente “novos atores sociais” que ganham maior visibilidade a partir do processo de redemocratização no Brasil.

Palavras-chave: educação; terceiro setor; hegemonia.

Como tentativa de saída do capital para sua crise, instaurada nos anos de 1970, foram implementadas reformas que vão da organização fabril à estrutura do Estado, culminando com a formação de um novo ser social. A reestruturação produtiva, as privatizações e a política do Estado mínimo, criam todo um processo de (des)sociabilização cuja crítica se faz imprescindível para a desfetichização das formas de representação, destacando-se o “terceiro setor” e o culto ao comunitarismo, impostos através da “pedagogia do consenso” que caracteriza o Estado educador (NEVES, 2005).

Como reconhece Ricardo Antunes, uma análise que se limite especificamente aos aspectos econômicos da nova roupagem do capital não dará conta da complexidade do papel cumprido pelo terceiro setor na implementação das políticas neoliberais. As associações solidárias se convertem em uma nova forma de *mistificação*, uma vez que, como saída para o desemprego estrutural, apresentam-se de forma efetiva, porém limitadíssima (2005, p. 114).

A educação tem um importante papel neste contexto, uma vez que as transformações na base produtiva têm se caracterizado pela grande liberação da força de trabalho humana, impondo novas relações sociais (SAVIANI, 2005, p. 21). Segundo Gaudêncio Frigotto, prevalece a vulgata das habilidades e competências e a promessa da empregabilidade, o que fortemente se apóia nos fundamentos pós-modernos que realçam as diferenças individuais e a alteridade. O capitalismo em sua fase tardia instrumentaliza os projetos educacionais, convencendo os excluídos de sua culpa pela exclusão (FRIGOTTO, 2005, pp. 71-72).

Como assevera Pedro Goergen, no campo ético-moral, implica uma nova sociabilidade e uma nova cultura política, ainda em construção. Isto impõe também novos desafios que demandam a consideração do capitalismo não apenas como um modo de produção de mercadorias, mas também como um projeto de sociabilidade que se faz presente através dos valores e princípios éticos, políticos, estéticos e morais (In. GOERGEN e LOMBARDI orgs , 2005, p. 3).

Segundo Jorge Luis Acanda: O mercado capitalista é uma agência essencial de “civismo” de produção, difusão e reafirmação de normas e valores e dos códigos simbólicos específicos que dão significado concreto ao sentido da sociabilidade, da solidariedade e da comunidade (2006, p. 191). Assim sendo, estratégias educacionais, oficiais ou não, ainda que não escolares (idem, 210), tornam-se funcionais à

consolidação de um novo ser social adaptado às necessidades operacionais da produção flexível.

A partir do processo de redemocratização no Brasil, nos dizeres de Evelina Dagnino, vivemos um período de “confluência perversa”, quando os discursos de projetos antagônicos se confundem. Por um lado, o *projeto democrático-participativo*, apresentando possibilidades dentro de uma dinâmica em que atores sociais buscam a participação decisória no espaço público. Por outro lado, o período em questão é marcado pela aplicação do receituário *neoliberal*, que se apropria de conceitos como cidadania, autonomia e participação, utilizando-os em políticas de transferência das responsabilidades governamentais à sociedade civil (DAGNINO, 2002, p.288-289).

O chamado Estado mínimo¹ produzirá no campo educacional o discurso da autonomia, descentralizando e delegando a outras instâncias e à sociedade civil a ação educacional (BRINHOSA, 2003, p. 44). Logo após a criação do Consenso de Washington², realizou-se em Jontiem, na Tailândia, em 1990, a Conferência Internacional de Educação para todos, defendendo claramente a idéia de que a educação deveria contribuir para o fechamento das lacunas deixadas pelas reformas neoliberais.

Neste período, as ONGs começam a ganhar consistência e visibilidade, apresentando-se como novos sujeitos no contexto da redemocratização brasileira. A partir dos anos de 1990, observa-se a ampliação do espaço ocupado pelas ONGs³, o que atestaria, para autores como Eder Sader e Maria da Glória Gohn, a idéia de que esses “novos atores”⁴ passaram a ocupar o cenário da sociedade civil antes caracterizado pela atuação dos movimentos sociais.

Uma questão tem norteado nossa pesquisa: as ONGs da Região Metropolitana de Campinas – RMC - constituem-se em um instrumento organizativo dos interesses das

¹ Entendido como o Estado liofilizado em seus serviços sociais.

² Conjunto de medidas formuladas em novembro de 1989 por instituições financeiras como o FMI, Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas teoricamente em John Williamson, do *International Institute for Economy*, tornando-se política oficial do FMI a partir dos de 1990, propondo o ajustamento macroeconômico dos países em dificuldades.

³ Segundo dados do IBGE/IPEA/ABONG/GIFE de 2002, o Terceiro Setor possui no Brasil cerca de 276 mil instituições privadas e sem fins lucrativos que empregam 1,5 milhão de pessoas e movimentam 17,5 bilhão de reais em salários e remunerações (Época on-line, 24 de julho de 2005). Dados extraídos do Jornal Correio Popular dão a dimensão do setor assistencial na cidade de Campinas. São 1640 ONGs que movimentam R\$ 50 milhões por ano, sendo R\$ 810 mil vindos do governo federal, R\$ 480 mil do governo estadual, R\$ 6 milhões do governo municipal, R\$ 9 milhões da Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas (Feac) e R\$ 30 milhões do setor privado (Correio Popular, 7 de agosto de 2005).

⁴ Entendemos que a utilização do adjetivo “novo” não colabora para a compreensão da processualidade que caracteriza a ascensão do terceiro setor, uma vez que sua gênese, a nosso ver, não representa uma ruptura, mas sim, uma articulação que vai se conformando entre as forças civis e militares do período anterior, marcada pelo estrangulamento de movimentos sociais de resistência ao golpe.

classes subalternas no processo de construção de uma nova hegemonia ou correspondem à instrumentalização pedagógica do Estado Educador em sua fase neoliberal? Em outros termos: os projetos educacionais implementados pelas ONGs na RMC têm uma prática político-pedagógica com vistas a consolidar a hegemonia em vigor ou atuam de forma contra-hegemônica, analisadas em sua gênese e desenvolvimento histórico?

Para a análise de nosso objeto, o conceito gramsciano de sociedade civil torna-se um importante referencial. Tal conceito tem sido analisado por diferentes paradigmas epistemológicos. Na acepção originalmente apresentadas por pensadores modernos como Hobbes, Locke e Kant, designa as relações sociais que surgiram com a superação do estado de natureza, sendo sinônimo de evolução política, não mais correspondendo as relações sociais ao interesse dos sujeitos individuais. Hegel a caracterizou como o momento intermediário na “evolução” da história da humanidade, situando-a entre o estágio mais atrasado – família – e o Estado – estágio superior do desenvolvimento humano (MARTINS, 2007, pp. 267-268).

Hegel compreendeu que a partir da Revolução Industrial e Revolução Francesa uma nova realidade havia surgido. Como observa Acanda, na Filosofia do Direito o conceito de *bürgerliche Gesellschaft* já não comporta a dicotomia *societas civilis* separada do estado de natureza, representando mais o vínculo mútuo entre os indivíduos ao perseguirem seus interesses privados como *bourgeois* e não como *citoyens*. A sociedade civil existiria em interação com o Estado, o que eliminaria o fundamento do jusnaturalismo baseado na dicotomia estado de natureza que antecede o Estado através de um contrato entre os indivíduos. Para Hegel, uma sociedade que se baseie num contrato só é possível em um meio já regulado por instituições políticas. A ordem estatal e a estabilidade da propriedade já não mais podiam ser explicadas por uma ficção teórica como a idéia de homem natural (2006, pp. 128-129).

Tanto o romantismo, crítico da ordem liberal baseada no indivíduo e que advogava os valores da comunidade e da tradição, quanto o jusnaturalismo e seu individualismo contratual, não davam conta de pensar a articulação estável que caracterizava a sociedade moderna. Para Hegel, estas teorias políticas não tinham sido capazes de contribuir para a compreensão da identidade dos indivíduos com sua sociedade e a “coesão voluntária” que caracteriza a sociedade moderna (idem, p. 123).

Assevera Acanda:

À luz das experiências históricas concretas que marcam seu tempo, Hegel não podia aceitar as concepções do liberalismo clássico sobre a possibilidade de construir uma estrutura política estável fundamentada em princípios *a priori* divorciados das experiências históricas e dos valores tradicionais de um povo. Diante disso, Hegel entendeu que a estabilidade do Estado só podia ser alcançada se os súditos compartilhassem valores éticos comuns, mas, ao mesmo tempo, se afastou das concepções do romantismo, por não aceitar a idéia de que uma nação pudesse encontrar em sua tradição as respostas necessárias para todos os seus problemas políticos urgentes (idem, p. 123).

Hegel foi o primeiro a se preocupar com a organicidade na interpretação da relação Estado-sociedade. O liberalismo clássico concebia o Estado apenas como avalista de uma ordem na qual não interferia, a ordem do mercado, vinculados por um nexo de exterioridade.

Nossa opção é pelo paradigma marxiano, segundo o qual a sociedade civil se caracteriza como foco e cenário da história, constituindo-se no espaço de intercâmbio das relações sociais, referindo-se à estrutura social com base no metabolismo da produção material em uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas (MARX e ENGELS, 2007, p. 39). A impossibilidade de conciliação das contradições de classe em seu interior determina a existência do Estado, representando a dominação de uma classe sobre outra (LENIN, 1998, p. 226). Como afirma Acanda: “Se no Estado absolutista a sociedade civil era percebida como um meio para realizar os interesses do Estado, com a revolução burguesa a sociedade civil instrumentaliza o Estado, convertendo-o num meio para garantir seus interesses particulares” (2006, p.147).

O Estado moderno e sua emancipação política caracterizam-se por liberdades individuais que levam os indivíduos a perseguirem seus interesses privados em detrimento do interesse da comunidade, o que perpetua a fragmentação social e a alienação do indivíduo. Marx desenvolveu uma teoria crítica do Estado, combatendo a ilusão liberal de interpretação do Estado como organismo situado acima da sociedade. A emancipação política não conduziria à emancipação humana, uma vez que culminaria com um Estado em que a alienação social do ser humano torna-se princípio universal (idem, p.148). Para Marx, trata-se de libertar o homem da relação capital-trabalho e o caráter de exploração social que o fundamenta.

Como fenômeno social, o Estado não deve ser interpretado como coisa, mas enquanto relação social, com sua determinação qualitativa através de sua inclusão no conjunto das relações sociais, o que pressupõe o seu entendimento a partir da totalidade. Tal assertiva se contrapõe tanto aos posicionamentos que dicotomizam essa totalidade criando um espaço isento de interesses consubstanciado no Estado, quanto à idéia de

uma sociedade civil como espaço privilegiado da democracia. Também, não se fundamenta o economicismo atribuído a Marx e Engels, devido mais ao desvio ideológico legitimador dos socialismos de Estado, caracterizado pelo abuso do que Acanda chama de “metáfora arquitetônica da base e da superestrutura”, dimensão positivista que se assemelha à dicotomia de cunho ideológico liberal (idem, p.151).

Assevera Acanda:

Criticar o Estado significa, antes de mais nada, compreender que ele não é uma coisa em si mesma, mas uma forma de relação social. Significa empreender o trabalho de “descoisificação” das estruturas estatais e interpretá-las como momento de uma complexa rede de relações entre os indivíduos entre si e dos indivíduos com os processos sociais. É situar o Estado dentro da totalidade do sistema de produção e reprodução das relações sociais historicamente determinadas no qual ele existe (2006, p.152).

Para Marx, o conceito de produção não se resume aos objetos, compondo todo um sistema de relações sociais, o que leva conseqüentemente à produção de sujeitos. É esse o metabolismo que define o caráter alienado da produção capitalista, que produz mercadorias alheias aos produtores, ao mesmo também que reproduz relações de poder e dominação:

A divisão manufatureira do trabalho pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre os seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence; a divisão social do trabalho confronta produtores independentes de mercadorias, que não reconhecem nenhuma outra autoridade senão a da concorrência, a coerção exercida sobre eles pela pressão de seus interesses recíprocos, do mesmo modo que no reino animal o *bellum omnium contra omnes* preserva mais ou menos as condições de existência de todas as espécies (1988, vol.I, p. 267).

Marx havia percebido que o capitalismo havia desenvolvido formas sofisticadas de controle sobre os trabalhadores, evidentemente não se descartando o uso da força, mas dando um caráter de liberdade às relações de trabalho:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro pólo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda resistência, a constante produção de uma super-população mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Violência extra-econômica direta é ainda, é verdade, empregada, mas apenas excepcionalmente (1988, vol.II, p.267).

Como observa Acanda, Marx entende o Estado como uma forma das relações sociais, um momento das relações sociais. Mas essa relação é complexa, não podendo

ser entendida de forma cristalizada. Destaca o autor: Marx não considerava o Estado uma força fundamental na transição para uma sociedade livre, justamente por que a interpretava como a realização da desalienação humana e da liberdade, e estava convencido de que “a liberdade consiste em transformar o Estado de órgão acima da sociedade num órgão completamente subordinado a ela” (2006, p.158).

Gramsci, seguindo a melhor tradição marxista, observou que a partir das revoluções realizadas pela burguesia, a função do Estado passou a constituir-se numa vontade de conformismo, caracterizada pela ação educadora desse Estado. As classes dominantes até então possuíam um caráter conservador, não realizando a passagem orgânica das outras classes às suas. A classe burguesa objetiva ampliar sua esfera de classe tecnicamente e ideologicamente, situando-se como organismo em contínuo movimento, absorvendo toda a sociedade nos níveis cultural e econômico (1978, p.147).

Mais do que força, essa concepção de Estado busca assimilar toda a sociedade, levando à perfeição de suas funções, uma vez que, tanto o Estado quanto o direito completariam sua missão, concebendo-se inclusive seu fim. Dirá Gramsci:

Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção de Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela Sociedade Civil” (idem).

A esta tarefa, indubitavelmente, se propôs a burguesia, elevando à máxima potência a afirmação do escritor militar italiano, General De Cristoforis: por “destruição do exercito inimigo” (objetivo estratégico) não se entende “a morte dos soldados, mas a dissolução dos seus laços como massa orgânica” (apud, GRAMSCI, op. cit., p.156).

Em tempos neoliberais, o capital desenvolve estratégias para controlar suas crises, criando sofisticados instrumentos de subordinação que se apóiam em um discurso democrático totalmente funcional aos fundamentos macroeconômicos das reformas estruturais orquestradas pelas agências internacionais FMI, BM, OMC, buscando adequar o Estado brasileiro aos interesses do capital internacional.

Como destaca Carlos Montaña, a partir dos postulados do Consenso de Washington⁵, utilizou-se o argumento ideológico da ineficiência e corrupção do Estado como causa para sua reforma. À frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), Luis C. B. Pereira apresentou-se como o porta voz da

⁵ Como destaca Montaña, L. C. B. Pereira omitiu entre suas credencias para assumir a pasta do novo ministério o fato de ter sido representante do Brasil no encontro subsequente ao Consenso de Washington, realizado em janeiro de 1993 (2008, p.38, nota de rodapé 18).

Reforma Gerencial iniciada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e que objetivava transferir setores estratégicos da produção/comercialização ao mercado. Esta estratégia é acompanhada pela desresponsabilização estatal no que se refere à questão social (2005, p.41).

A ampliação do campo de atuação do terceiro setor se dá em um momento em que, equivocadamente, se confunde o enxugamento do Estado (Estado mínimo) com o definimento do Estado Moderno. Ao que parece seu papel continua imprescindível para o capital como estrutura corretiva e totalizadora. (MÉSZÁROS, 2002, pp. 106-107). A negativa do compromisso ideológico da sociedade civil e sua desvinculação do Estado e do mercado, própria do neoliberalismo de “terceira via”, que a sustenta teórico-filosófica e ético-politicamente, cria a concepção de uma nova identidade chamada terceiro setor (MONTAÑO, 2007, p. 54).

A aceção gramsciana do Estado ampliado nos ajuda a desvelar os mecanismos e a dinâmica da reprodução da (des) ordem capitalista, mantendo o trabalho como princípio sobre o qual o processo educativo se desenvolve, o que o torna um importante referencial marxista num contexto em que diferentes autores questionam a centralidade do trabalho como elemento estruturante do intercâmbio social⁶. O novo tipo de trabalho exige uma nova concepção de mundo, correspondente às necessidades de valorização do capital. A hegemonia, além de expressar as reformas econômicas, assume o caráter de uma reforma intelectual e moral (KUENZER, 2005, p. 79).

O Estado de tipo ocidental, diferentemente do Estado coerção de tipo oriental, educa para o consenso. Assim sendo, torna-se senso comum a fraseologia neoliberal da empregabilidade, empreendedorismo, comunitarismo etc. (GENTILI, 2005, p. 52), de forma institucionalizada ou não, através da coerção ou da educação, mediante a utilização de associações políticas e sindicais que se constituem em aparelhos privados de hegemonia.

Em nossa história recente, devido à traumática experiência da ditadura civil militar, configurou-se a antítese Estado/Sociedade civil. De forma maniqueísta, criou-se uma imagem da sociedade civil como integrada pelas forças do bem, enquanto o Estado representaria o autoritarismo e limitação da democracia (CUNHA, 2001, pp. 377-378).

As iniciativas educacionais no seio da sociedade civil ganharam notoriedade, uma vez que a escola oficial estaria comprometida com as forças retrógradas

⁶ Ver ORGANISTA, José H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*, São Paulo, Expressão Popular, 2006.

representadas pelo Estado. Configurou-se assim o que Luiz A. Cunha chama de “comunitarismo educacional”. Baseando-se nas análises de Richard Sennet, Cunha destaca como o capitalismo procura controlar não somente as idéias de seus defensores, mas também os revoltosos e críticos, entre os quais estaria o “comunitarismo” que desempenharia uma função estabilizadora das estruturas políticas mais amplas da sociedade (idem, p. 387).

Já nos anos de 1970 o termo comunidade ganha relevância no meio educacional, através da afirmação de que a gestão da escola deveria voltar-se à comunidade. Criou-se um antiestatismo, cuja ideologia levaria à crença nas experiências comunitárias como únicas verdadeiramente democráticas. Para Cunha, muitas das experiências educacionais brasileiras, já nos anos de 1920 e 1930 inspiravam-se nas experiências educacionais norte-americanas, sobretudo através do municipalismo e do comunitarismo. Estas idéias voltariam a estar em evidência após o fim do Estado Novo e novamente após o golpe militar de 1964 (idem, p. 409).

A forte influencia do comunitarismo de cunho americano se evidencia no fato de que muitos defensores dos projetos educacionais ligados ao terceiro setor encontram um importante referencial em Alex de Tocqueville, aristocrata liberal francês que viveu durante o conturbado período revolucionário de meados do século XIX. Preocupado com os desvios do igualitarismo, este pensador procurou compreender a influência da democracia nas instituições e destas sobre os costumes. Para Tocqueville, a democracia seria a responsável pela pacífica coexistência entre *igualdade* e a *liberdade*, chegando a propor um tipo ideal de democracia. Como evitar que o desenvolvimento da igualdade não iniba a liberdade? Estudando a sociedade americana, o que resultou nos dois volumes da obra Democracia na América (1835 e 1840), procurou fugir dos vícios da sociedade de massas - tirania da maioria por um lado e espírito individualista por outro, centralização governamental ou, por outro lado, centralização administrativa. A saída para os perigos da igualdade seria a formação de associações livres na sociedade civil, com a participação dos cidadãos. O perigo do desvio causado pela igualdade seria levado para o campo desarticulado e supraclassista de tais associações, eliminando a possibilidade de revoluções (MONTAÑO, 2005, pp. 63-76).

Comprendemos que a função desmobilizadora do Estado neoliberal, identificado por Marilena Chauí como sendo a renovação do mito fundador de nossa sociedade autoritária, não se resume à coerção das liberdades associativas. O Estado autoritário da ditadura civil militar exerce um papel de controle sobre as iniciativas dos

movimentos sociais, porém, mais do que bloquear essas iniciativas, despolitizando a sociedade anteriormente organizada, como afirma Marilena Chauí em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* (2000, p. 94-95), “a pretensão do Estado autoritário é, além da absorção das manifestações populares (cultura e esporte), *controlá-las*, enquanto seu promotor”, como afirma a própria autora em *Conformismo e resistência* (CHAUI, 1986, pp. 88-89), análise no contexto da década de 1980.

Ao analisar o processo de “re”democratização⁷ a partir dos anos de 1975, articulado pelo general Golbery do Couto e Silva, Chauí afirma que configurou-se uma Conciliação pelo Alto, através de uma coalizão entre oposições e forças governamentais, permanecendo intocado o modelo econômico, culminando na chamada transição democrática, o que a autora, em outros termos, chama de governo civil sujeito a veto militar (1986, p. 50-51).

Evidencia-se nesse período de transição sobre a tutela militar, uma preocupação do MEC⁸ com a cultura popular, que pela primeira vez desde 1964 seria incorporada oficialmente ao projeto estatal, através do plano trienal para a cultura e a educação de 1982. O texto do MEC chega a afirmar que: “Na área da cultura e do patrimônio é preciso que se dê lugar de importância devido ao mesmo nível que a educação básica [...]”.

O ministério se apresenta como promotor dos bens culturais que caracterizam as necessidades básicas e a qualidade de vida da população, destacando a necessidade de envolvimento comunitário no cultivo e manutenção do patrimônio histórico, dentro da estrutura nacional regional brasileira.

Chauí chama atenção neste plano à utilização de conceitos como comunidade, participação comunitária, autodefinição, autopromoção, criatividade. São termos retirados do vocabulário das oposições políticas e também religiosas, como a Teologia da Libertação. Esse paradoxo entre a participação comunitária e a atuação do Estado como seu promotor, é essencial ao projeto do MEC, a ponto de Paulo Freire ser consultado em 1985, quando o Estado se propõe a incorporar a cultura local como elemento constituinte da educação (idem, pp. 88-89).⁹

⁷ Grifo da autora.

⁸ Ministério da Educação e Cultura.

⁹ Movimentos de cultura popular chegam a receber patrocínio de instituições internacionais, como a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, patrocinada pela USAID (MARCASSA, 2009, nota de rodapé nº44, p.115), agência norte americana destacada pelos acordos com o MEC durante a ditadura civil militar brasileira.

Como assevera Luciana Marcassa (2009, p. 115) é a partir de uma realidade injusta e de dominação ideológica e cultural, opressora, autoritária e alienadora, que os movimentos populares passaram a defender a necessidade de conscientização das classes populares e ampliação da participação social e política através de uma ação cultural que levasse à superação das diferenças sociais, havendo uma perspectiva histórica de mudança, com as camadas subalternas¹⁰ apresentando-se como sujeito desse processo.

A partir do final dos anos de 1950 e a primeira metade da década de 1960, a educação popular passou por um processo de politização influenciada pelas idéias desenvolvimentistas. Emergem movimentos sociais e populares reivindicando maior participação nas decisões políticas e nos rumos da educação no país. Segundo Marcassa:

Tais movimentos [...] ao buscarem recriar e difundir a cultura, na forma de educação e cultura popular, buscavam também a conscientização e politização dos setores populares, fortalecendo a sua conscientização e seu poder político. Comprometidos com um projeto histórico de libertação e engajados nas reformas de base anunciadas pelo governo João Goulart, acabaram reunindo as condições para a configuração de uma nova “força hegemônica”, de uma unidade intelectual e ética articuladas a uma visão de mundo que tornou-se crítica em relação às idéias dominantes, com inúmeros desdobramentos para o campo educacional e cultural (2009, pp. 271-272).

O golpe civil militar de 1964 estrangula essas iniciativas, emudecendo seus militantes. Longe de combater o comunitarismo, os militares retomam durante a ditadura os projetos comunitários e programas de ação comunitária desenvolvidos por instituições civis como o SESC, com interesses político-ideológicos claros de legitimação da sociedade política.

Em *Contribuição à caracterização do romantismo econômico*: Sismondi e os nossos sismondistas pátrios, Lenin critica a via não violenta de resistência à “perversidade da ordem burguesa” que advogava a união dos camponeses de uma mesma comunidade ou dos artesãos de um mesmo ofício, contra destruição de seus vínculos pelo capitalismo, substituindo-os pela competição. A ação isolada de

¹⁰ Marcassa utiliza o termo popular, que nos parece estar próximo à definição apresentada por Chauí (1986). Nossa opção por camadas subalternas é justificada por entendermos que este conceito gramsciano mantém sua fundamentação na categoria classe social, apesar de Gramsci também se referir ao popular, o que vem se perdendo no debate atual.

indivíduos bem intencionados e generosos substituiria a luta de classe do proletariado na libertação da humanidade de sua opressão (CARVALHO, 2005, p. 102).

Ao destacar essa assertiva de Lenin, Máuri de Carvalho nos oferece um importante referencial para a crítica à idéia de uma “vocação solidária” como elemento para a compreensão do desenvolvimento de nosso objeto, uma vez que, ao tratar do assistencialismo na cidade de Campinas, José Pedro Martins (1998) dá grande destaque à importância de grandes personalidades da Cidade.

Em nossa pesquisa, procuramos entender a atuação do terceiro setor a partir da crítica de sua funcionalidade à ordem do capital. Metodologicamente procuramos entender não a idéia que os diferentes indivíduos têm de si mesmos, mas a base concreta que determina sua consciência, buscando as determinações e os processos que se constituem no desenvolvimento de nosso objeto, tendo por base as contradições da vida material e o conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção, tal qual o exposto por Marx no *Prefácio à Crítica da economia política* (1996, p. 52)

O termo Organização Não Governamental (ONG) foi utilizado pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas em 1950. Desde sua criação, a ONU necessitou de legitimidade para instaurar-se como representante multilateral dos interesses dos diversos países que passaram a compô-la. As ONGs nasceram dos circuitos internacionais de cooperação fornecendo canais não-oficiais de apoio a projetos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, instaurou-se a disputa militar e ideológica da Guerra Fria, momento em que tiveram sua mais rápida expansão, chegando aos países do Terceiro Mundo.

O Banco Mundial passou a procurá-las como parceiras anti-estatais, capazes de promover desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Surgiram na América Latina como instituições de pesquisa, núcleos de educação popular, grupos de apoio a movimentos sociais que viviam um contexto marcado pelo autoritarismo.

Juntamente ao processo de democratização veio a crise econômica e o discurso neoliberal, estimulando a organização civil para a busca de soluções para as desigualdades sociais (LIMA, 2007 pp. 215-216). O conceito começa a aparecer no cenário brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, referindo-se exclusivamente às organizações que realizavam projetos junto aos movimentos populares (GOHN, 2005a, p. 89). Mas, segundo Ana Claudia Teixeira, o termo só se generalizaria nos anos de

1990, sobretudo depois que a Eco-92 tornou pública essa forma aparentemente inovadora de associação civil (TEIXEIRA, 2003, p. 11).

Montaño destaca a separação e autonomização entre Estado, mercado e sociedade civil, realizada pelo pensamento liberal. A sociedade civil corresponderia ao terceiro setor. O Estado converte-se no *público*, enquanto mercado e sociedade civil corresponderiam ao âmbito *privado*, sendo que esta última se configuraria como um terceiro setor, desarticulada dos dois primeiros. Para J. C. Lombardi, a dicotomização entre o público e o privado só pode ser compreendida no contexto do advento do modo capitalista de produção, que através desses termos tenta mascarar o exercício do poder de Estado pela burguesia, escamoteando as relações de dominação (LOMBARDI, 2005a, p. 79).

Essa oposição seria pretensamente resolvida pelo surgimento de um *novo setor*, “público porém privado”, que passaria a absorver o trato da “questão social”, realizando a crítica e a superação da bipolarização liberal entre Estado e mercado, público e privado. Essa é a tese defendida por Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, no governo FHC (FALLEIROS e MELLO, 2005, p.178; MONTAÑO, 2007, pp.135-136).

A partir dos anos de 1990, os reformadores do Estado brasileiro basearam-se na lógica liberal de que a sociedade civil corresponde à esfera do social, sendo parceira do Estado na execução dos serviços sociais. Na verdade, o que se defendia era a *Terceira Via* de Anthony Giddens – reconstruir o Estado – ir além daqueles que afirmam que o ‘governo é o inimigo’, e da esquerda que afirma que ‘o governo é a resposta’ (FALLEIROS e MELLO, op. cit., p. 178).

Maria da Glória Gohn separa as ONGs do campo das organizações do “terceiro setor”. Afirma que, apesar das possibilidades abertas, elas enfrentam uma inglória disputa com este setor, cujo perfil é mais corporativo e assistencialista, com sua estrutura apoiada em grandes grupos ou companhias empresariais que atuam na chamada *economia social* (GOHN, 2005 a, pp. 112-113).

Para Montaño, a substituição do velho militante do movimento social dos anos 1970-1980, pelo militante das ONGs dos anos de 1990 é fruto de um conceito vago de movimento social que Gohn toma de Robert Castells, separando-se “prática” e “sistema”, o que em Habermas corresponderia à separação entre “mundo da vida” e “sistema” (2007, pp. 88-105), e cujas constatações históricas abririam caminho para a confusão e difusão da lógica do terceiro setor (idem, p. 139).

Samira Marzochi afirma que as ONGs são obrigadas a aderir a uma lógica empresarial de sua gestão para poderem ganhar credibilidade. Há uma tendência tecnocratizante das ONGs, substituindo-se a função política pela competência dos “peritos”, que em muitos casos provêm das ONGs (2000, 140-141), exigindo-se a formalização e a institucionalização para a captação de recursos. As empresas financiadoras, por sua vez, passam a associar sua marca ao terceiro setor o que, além de isenção de parte dos impostos, também lhes renderia um certificado de *responsabilidade social*.

Concomitantemente ao período de ascensão das ONGs, ocorre a desqualificação do Estado como redistribuidor de recursos e reintegrador social e a construção de um discurso democrático que, segundo Perry Anderson, consiste em uma trama ideológica de orientação neoliberal (ANDERSON, 1995, pp. 9-23). Para a análise dos projetos educacionais desenvolvidos pelo terceiro setor na RMC é necessária a compreensão das implicações pedagógicas que acompanham as transformações em curso no modo de produção capitalista, base concreta com a qual se relacionam dialeticamente, não havendo espaço para uma dicotomização entre Estado e sociedade civil.

Nas palavras de Pedro Goegen: “declinam os ideais e valores públicos, impõem-se os desejos do eu e os desejos individuais” (2005, pp. 78-79). A educação passa a refletir essa tendência personalista, tornando-se instrumentalização pessoal para se competir no interior do sistema (GENTILI, 2005, p. 55), responsabilizando-se o trabalhador por sua contínua formação (FERRETI, 2005, p. 112). Tanto os currículos (JACOMELI, 2006, pp. 68-69) quanto o discurso dos gestores e professores, passam a reproduzir a preocupação com a satisfação das necessidades profissionais e ganhos futuros dos indivíduos, neutralizando-se as contradições entre capital e trabalho.

Por trás desse processo, Demerval Saviani apreende o movimento que o capital está a realizar já a partir da crise dos anos de 1970. No interstício que vai de meados de 1950 aos de 1970 a *visão produtivista* produzirá a “pedagogia tecnicista”, implantada no Brasil pela lei 5.692/71, orientada pelos ditames do taylorismo/fordismo, procurando transportar para as escolas a lógica fabril. O fruto pedagógico desta fase será a teoria do “capital humano”, engendrada na tese da sociedade do pleno emprego. A partir dos anos de 1980, buscar-se-á, agora sobre a influência do toyotismo, a flexibilização e diversificação da organização das escolas, do trabalho pedagógico e das formas de investimentos, o que culminaria na transferência das responsabilidades do Estado, apelando-se para a benemerência e voluntariado (SAVIANI, 2005, p. 23).

Desloca-se a responsabilidade social para o plano individual, sendo que as políticas de emprego e renda são substituídas pela competição entre indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades para se tornarem competitivos e empregáveis (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

Segundo Acácia Kuenzer, existe uma trama ideológica segundo a qual é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, entendendo sua própria alienação como resultado de uma prática pessoal “inadequada”.¹¹ O trabalho pedagógico passa a contribuir para o *disciplinamento*, mediante o desenvolvimento de uma visão de mundo consensual, atendendo às exigências do processo de valorização do capital (2005, p. 82).

Para a crítica de nosso objeto, procuramos a compreensão do princípio pedagógico gramsciano, tendo-o por referencial educativo, sendo necessário destacar que Gramsci não possui uma concepção idealista de educação que busca uma natureza humana a ser encontrada. Entende a formação como algo que se dá historicamente, socialmente, havendo a necessidade de se formar no indivíduo, de forma harmoniosa, todas as faculdades: “O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são hipostasiados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemã, o político francês” [...]. Os dois primeiros, segundo Manacorda, parecem representar a junção entre a prática e a teoria, sendo que o político francês representaria a capacidade de direção política, o que corresponderia aos elementos de uma personalidade completa. (MANACORDA, 2008, p. 118).

Marx já havia criticado o tipo de formação imposta pela divisão manufatureira do trabalho no capitalismo:

A mesma consciência burguesa, que festeja a consciência, a anexação do trabalhador por toda a vida a uma operação parcial e a subordinação incondicional dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, denuncia com igual alarido qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como uma infração dos invioláveis direitos de propriedade, da liberdade e da “genialidade” autodeterminante do capitalista individual (1988, vol.I, p. 267).

No Fórum Mundial de Educação de 2004 em Porto Alegre declarou Mézáros: “A educação não é uma mercadoria”. Esta frase representa bem a preocupação do autor em criticar a educação como negócio. A educação não pode estar a serviço do capital, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida (2005, pp.9-10).

¹¹ Grifo do autor.

Mészáros chama a atenção para o perigo das soluções reformistas e dos pequenos reparos institucionais formais, que se mantêm aprisionados dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica autocentrada do capital. Este tipo de “política de formalidades” é incuravelmente elitista, mesmo pretendendo-se democrático, pois “define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar contra a “anarquia e a subversão”. A maioria esmagadora da humanidade fica excluída do âmbito da ação como *sujeitos*.

Como antídoto a essa concepção estreita de educação, Mészáros cita o argumento gramsciano segundo o qual “não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*”. Para Gramsci, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual, partilhando uma concepção de mundo, com uma linha consciente de conduta moral, contribuindo para manter ou mudar a concepção do mundo.

Para Mészáros, a posição gramsciana não é só democrática, é a única sustentável:

A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste em que *todo* ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente [...] isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (2006, p.50).

Conclui Mészáros que um *processo coletivo inevitável* não pode ser expropriado definitivamente, mesmo que pelos mais espertos e generosamente financiados agentes políticos e intelectuais. Isso significa que o domínio da educação institucional formal e estreita não pode reinar para sempre em favor do capital (idem).

Para Acanda, Gramsci rompe com a episteme liberal, afirmando haver um caráter orgânico entre política e cultura, saber e poder. O conhecimento deve ser entendido a partir da política e não da filosofia, sendo que as relações de poder

funcionam como elemento condicionador do processo de produção e difusão das formas de saber (2006, p.2001).

Esta tese é compartilhada por Marcos Francisco Martins, que observa em Gramsci uma indissociável unidade dialética entre o conhecimento e as práticas sociais, sendo que todo paradigma teórico metodológico é irremediavelmente contaminado pela política (2005, p.136).

Gramsci é contrário ao espontaneísmo¹², recusando toda pedagogia da tradição rousseauiana¹³, rejeitando o autoditismo, que para ele representaria a ausência de disciplina e crítica científica, rejeitando do mesmo modo a falsa genialidade, preferindo a força de vontade e o amor pela disciplina e pelo trabalho, devendo ser esses os critérios para se julgar a obra do educador (Idem, pp. 144-145).

A proposta pedagógica gramsciana também se destaca pela crítica à relação entre os que educam e os que são educados, própria do esquema clássico. Como destaca Acanda:

No esquema clássico, são outros homens, já educados, os que convertem os “simples” em objetos de sua atividade educativa e que os conduzem à razão e à felicidade. Ou seja, na atividade educativa tradicional, o outro é transformado em objeto. Nessa concepção, as relações interpessoais deixam de ser relações entre sujeitos e se convertem em relações de um sujeito (educador) com um objeto (o educado). Somente os que educam, e não os indivíduos objetos que são ensinados, podem aspirar à autodeterminação (2006, p.209)

Nesse padrão gnosiológico, a educação perde sua função emancipadora, ficando presa a uma tendência objetualizante e coisificadora, em que os simples são convertidos em objetos coisas.

Outro importante aspecto educativo para Gramsci é racionalização da população e das estruturas demográficas às formas modernas de produção, sendo necessário examinar os organismos e instituições que intervêm na formação de novos tipos de civilização e de humanidade. Gramsci buscou a compreensão do americanismo, para além dos aspectos da economia e da produção:

Na América há a elaboração forçada de um novo tipo humano; mas está apenas na fase inicial e por isso apenas (aparentemente) idílica. E ainda a fase

¹² Ao criticar as pedagogias do “aprender a aprender”, como reedição do construtivismo, Newton Duarte afirma que: “A mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento” (DUARTE, 2001, p. 29). Compreendemos que o referencial gramsciano e seu princípio pedagógico, constituem-se como importante instrumento teórico para a crítica das pedagogias neoliberais, como reconhece o autor referenciado.

¹³ Paolo Nosella afirma que Gramsci é um Rousseau às avessas, uma vez que, diante dos desafios da sociedade industrial moderna procura compreendê-la e enfrentá-la (UFSCAR, 2009, Curso Livre: Gramsci e Manacorda: marxismo e educação no século XX).

de adaptação psico-física à nova estrutura industrial; não se verificou ainda (senão talvez esporadicamente) qualquer florescimento ‘superestrutural’ e não se pôs, portanto, ainda, a questão fundamental da hegemonia: a luta é realizada com armas tomadas ao arsenal europeu e ainda degeneradas e, portanto, parecem, e são, ‘reacionárias’ (Apud, MANACORDA, 2008, p. 140).

Gramsci enxerga como positiva a elaboração de um novo tipo de homem proporcionada pela racionalização da fábrica moderna, ainda que se limite a criar hábitos psicofísicos, adaptando o indivíduo aos novos sistemas de trabalho fabril e mantenha as estruturas de produção.

Impõe-se a necessidade de se estar atento à filosofia direta da multidão, o senso comum, ao folclore – enquanto sistema de opiniões, formas de ver e de agir, forjados a partir da experiência cotidiana e das lutas sociais que os indivíduos travam. E isso levará Gramsci a afirmar que cada homem é um filósofo, havendo por trás de suas ações uma filosofia em prática.

Ao novo intelectual se impõe a tarefa de disciplinar os elementos apresentados pelo folclore, atribuindo-lhe um rigor lógico e organizando-os em um todo ordenado, tornando homogêneo o senso comum. Como afirma Snyders:

O novo intelectual é aquele que, de maneira consciente, explícita, está em adesão orgânica, em conexão de sentimentos com a vida e a experiência das massas; apenas existe graças a esta comunicação e a toda riqueza concreta que o povo lhe transmite; ele sente as paixões do povo, não para as opor à cultura elaborada, muito menos para aí encontrar o esquecimento da cultura elaborada, mas, ao contrário, para as explicar, as justificar, as relacionar dialeticamente com o saber (2005, p. 269).

Trata-se de uma renovação do senso comum, educando-o e elevando-o a uma concepção unitária, propondo-se como tarefa atingir um senso comum dotado da coerência e do nervo das filosofias individuais, ligado à vida prática das massas.

Mas neste trânsito entre o espontâneo e o elaborado, destaca-se um posicionamento de classe, que se expressa na ação do partido da classe operária. Para Gramsci, escola e luta de classes se articulam através da atividade educadora sistemática de dirigentes já conscientes, cuja tarefa é participar na experiência de vida e nas lutas do povo, não devendo ser confundidos com um conjunto de puros especialistas (idem, p. 271).

Gramsci contribui para o entendimento da natureza das relações capitalistas hodiernas ao observar que o Estado moderno, “por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”, redefine suas práticas, tornando-se *educador*:

A revolução que a classe burguesa provocou na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo (logo, moralidade do direito e do Estado). As classes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a ampliara a sua esfera de classe “tecnicamente” e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda função do Estado se transforma: o Estado torna-se “educador”, etc. (1978, pp. 146-147).

A sociedade civil seria um espaço de confronto de diferentes aspirações, desejos, objetivos, imagens, crenças e projetos. Ao grupo que deter o poder caberia não cercar essas manifestações, mas cooptá-las, tornando-as funcionais ao seu projeto global de organização da trama social (ACANDA, 2006, p.181).

Como observa Neves, para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, sendo que este Estado educador passa a desenvolver uma nova *pedagogia da hegemonia*. Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, essa relação não está isenta de conflitos desenvolvendo-se no Estado *stricto sensu* e na sociedade civil, majoritariamente, uma pedagogia da *contra-hegemonia* por parte das classes dominadas (2005, p. 27).

É a partir dessas assertivas gramscianas que nos instrumentalizamos para realizarmos a crítica de nosso objeto, uma vez que as atividades educacionais se constituem num dos principais focos do terceiro setor, entendido aqui como uma ação estratégica do estado educador em sua fase neoliberal. Destacamos para a elaboração de nossas hipóteses o Projeto Gente Nova (PROGEN), desenvolvido na cidade de Campinas e articulado à Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC).

Criado em 1984, o PROGEN atua há mais de 20 anos no atendimento de crianças e adolescentes da Vila Castelo Branco e bairros vizinhos, na cidade de Campinas. Em seu Regimento Interno, destaca-se o objetivo geral de “formar para a cidadania”, o que pressupõe, segundo seus idealizadores, a descoberta e interiorização de valores éticos, morais e cívicos (In PARK e FERNANDES, 2005, p.114).

Dos doze objetivos específicos relacionados, podemos destacar pelo menos quatro ligados ao discurso da empregabilidade: favorecer a descoberta e o desenvolvimento de habilidades manuais, bem como o aprimoramento dos princípios de organização e convivência grupal; possibilitar o conhecimento do universo das profissões, trabalhando escolhas, expectativas e necessidades; trabalhar a importância do momento da escolha do curso profissionalizante e encaminhar para recursos

específicos da comunidade; encaminhar adolescentes para vagas disponíveis no mercado de trabalho (BRANDINI e FERNANDES, 2005, p. 114).

Sua proposta socioeducativa encontra-se fundamentada no Programa Cuidar do Governo do Estado de São Paulo. Destacamos os seguintes apontamentos: para desenvolver seu potencial as pessoas precisam de oportunidades; [...] aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez; a certeza de que, para que o desenvolvimento humano aconteça, as pessoas, grupos e comunidades devem ser dotados de poder, isto é, ter seu ponto de vista levado em conta e participar ativamente nas decisões que os afetam (Idem, p.116-117).

O PROGEN absorve o discurso neoliberal da *empregabilidade*, como se o *locus* na estrutura social dependesse das opções feitas e das oportunidades oferecidas. Não extrapola o paradigma societário baseado no sistema produtor de mercadorias e sua divisão do trabalho, sendo que sua proposta socioeducativa conforma-se às pedagogias do “aprender a aprender” e sua centralidade nas habilidades e competências, mais que em conteúdos científicos. Apresenta-se em ressonância com um novo tecnicismo que exige do trabalhador um mínimo de conhecimento científico, para que possa operar máquinas e computadores, não lhe oferecendo condições para subjetivar as contradições e muito menos apropriar-se, no campo do conhecimento, das condições necessárias para tornar-se, ele próprio um dirigente, fazendo-o acreditar que sua condição concreta deve ser pautada em uma “história de vida possível e digna”.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*, in Sader e Gentili (orgs.), *Pós-Neoliberalismo: as políticas Sociais e o Estado Democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1995.

BRANDINI e FERNANDES (orgs.). *Educação não formal – contextos, percursos e sujeitos*, Campinas SP, Unicamp, CMU publicações, Setembro, 2005.

BRINHOSA, Mario César. *A função Social e Pública da Educação na Sociedade Contemporânea*, in Lombardi, J. C. (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação*, SP, Autores Associados, 2003.

CARVALHO, Máuri de. *Lenin, educação e consciência socialista*. In Saviani, Demerval (orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. *Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana*. 2ª. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP, Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). <http://groups.google.com/group/digitalsource>

CUNHA, Luiz A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, Rio de Janeiro, Cortez, 2001.

FALLEIROS e MELLO. *Reforma da Aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação social*. In NEVES, Lucia M. W. *A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*, São Paulo, Xamã, 2005.

FERRETTI, Celso João. *Empresários, Trabalhadores Educadores: diferentes olhares sobre a relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes*. In SAVIANI e SANFELICE (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: *Democracia hoje, novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Jessé Souza (org.), Brasília DF: Editora UNB, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação*. In Saviani e Sanfelice (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____.(org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Os compromissos de Jomtien – Estado e Sociedade Civil*. www.paulofreire.org/Moacir_gadotti/artigos/português/perspectivas_atuais_da_educacão_o/oscompromissos, 2000.

GENTILI, Pablo. *Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais*, in Lombardi, Saviani e Sanfelice (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GLUCKSMANN, Christinne B. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOERGEN, Pedro. Prefácio, in Lombardi e Goergen, *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*, SP, Autores Associados, 2005.

_____. *Ética e educação: o que pode a escola?*, in Lombardi e Goergen, *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*, SP, Autores Associados, 2005.

GOHN, Maria da G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *O protagonismo da sociedade civil – movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo, Cortez, 2005 a.

_____. *Teorias dos movimentos sociais*. São Paulo, Edições Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, Rio de Janeiro, /civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre – RS, L&PM editores, 1980.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

KRUPPA, Sonia M. P. *O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação*. www.universia.com.br/html/materia_iaif.html-34-.

- JACOMELI, Mara R. M. *Políticas para o currículo da educação fundamental: a pluralidade cultural em tempos de globalização*, in Lombardi, Casimiro e Magalhães (orgs). *História, cultura e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, 2006.
- KUENZER, A. Z. *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In Lombardi, Saviani e Sanfelice (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- LENINE, V. I. *O Estado e a Revolução*. Obras escolhidas, São Paulo, Alfa Omega, 1988.
- LIMA, Maria A. M. S. in Park, Fernandes e Carnicel (orgs), *Palavras-chave em Educação não-formal*, Campinas-SP, UNICAMP/CMU, 2007.
- LOMBARDI, J. C. *Público e privado como categorias de análise da educação*, in Lombardi, Jacomeli e Silva (orgs). *O público e o privado na história da educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005a.
- _____. (org) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, UNC, 2003.
- _____. Sanfelice, José Luiz (orgs). *Liberalismo e educação em debate*, Autores Associados, HISTEDBR, 2007.
- LOPES, Doraci A. *Marginais da história?*. Campinas-SP, Editora Alínea, 1997.
- MARTINS, M. F., in Park, Fernandes e Carnicel (orgs), *Palavras –chave em Educação não-formal*, Campinas-SP, UNICAMP/CMU, 2007.
- _____. *Sociedade civil e terceiro setor: apropriações indébitas do legado teórico-político de Antonio Gramsci*”. In Revista de Filosofia Aurora, PUCPR, v. 20 nº 26 jan. / jun. 2008, pp. 75-100.
- _____. *Educação, Sociedade e Comunidade: reflexões críticas sobre as práticas educativas do “Terceiro Setor”*. Rev. de Ciências da Educação, ano 8, nº 15, Unisal, Campinas SP, 2006.
- _____. *Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci*. In: LOMBARDI e SAVIANI (orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP, 2006, pp. 123-159.
- MARX E ENGELS. *A ideologia alemã*, SP, Boitempo, 2007.
- _____. *Prefácio à Crítica da Economia política*. Os pensadores, Nova cultural, 1996.
- _____. *Teses sobre Feuerbach*. In Obras escolhidas, volume 3, Alfa-Omega .
- MARZOCHI, Samira Feldman. *O sentido das ONGs no processo de mundialização*. Temáticas, Campinas, 8 (15/16): 127-145, jan./dez. 2000.
- MELO, Marcelo P. *Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte do Rio de Janeiro*, in NEVES, L. M. W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*, São Paulo, Xamã, 2005.
- MÉZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Boitempo editorial, 2005.
- _____. *Para além do capital*. Campinas SP, Unicamp, Boitempo editorial, 2002.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção de intervenção social*. 4º edição, São Paulo, Cortez, 2007.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- POSSAN, Magali A. *A malha entrecruzada das ações: as experiências de organização dos trabalhadores metalúrgicos de Campinas (1978-1984)*. Campinas-SP, Centro de Memória – Unicamp, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação*, in Saviani e Sanfelice (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas-SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classes e Luta de Classes*, SP, Centauro, 2005.

TANGERINO, Marcio R. P. *Os Impasses da Política da Igreja Popular*. Campinas-SP, Editora Alínea, 1998.

VÁZQUEZ, Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo, Expressão popular, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, São Paulo-SP Boitempo, 2003.