

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ANA CARINA TIMM

**UM PROJETO, MUITAS PROJEÇÕES:
ANÁLISE DO PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA
EMPRESARIAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Alves Müller

Orientadora

Porto Alegre
2009

ANA CARINA TIMM

**UM PROJETO, MUITAS PROJEÇÕES:
ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM
PROGRAMA EMPRESARIAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, área de concentração: Organizações e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Alves Müller

Porto Alegre
2009

ANA CARINA TIMM

**UM PROJETO, MUITAS PROJEÇÕES:
ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM
PROGRAMA EMPRESARIAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, área de concentração: Organizações e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Alves Müller - PUCRS

Prof. Dr. Airton Luiz Jungblut - PUCRS

Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini - UFRGS

Porto Alegre
2009

DEDICATÓRIA

À professora Nanci, de quem tenho imenso orgulho de ser filha e herdei a paixão pela vida e pelo recomeçar.

Te amo, mãe!

AGRADECIMENTOS

Escrever é, quase sempre, um trabalho solitário. Mas, não sempre. A pesquisa, que precede e acompanha a escrita, envolve muita gente. Quero agradecer a todos que compartilharam comigo suas vidas e experiências, contribuindo para a construção deste trabalho.

À Dra Lúcia Müller, professora e orientadora, que teve muita, muita paciência comigo. Ensinou-me os caminhos da pesquisa com enorme liberdade. Obrigada, Lúcia, por todos os ensinamentos.

A minha família, um agradecimento coletivo por me ensinar, desde sempre, a amar e ficar junto. A minha mãe amada, guerreira, batalhadora, pessoa que muito admiro, por suas várias facetas. Eu quero muito agradecê-la desde o primeiro passo que dei na vida, quando comecei a andar, até este aqui, nessa incrível caminhada. Quero que tu saibas, mãe, que, se não tivesses sempre segurado a minha mão, eu não teria sido eu mesma, eu não teria conseguido realizar este trabalho. Tu és a melhor mãe que eu poderia ter. Um agradecimento ao meu irmão, Alexandre, pela vida que vivemos, sempre fomos muito próximos. Tenho um grande amor por ti e te agradeço, por essa convivência. Minha irmã, Andrea, obrigada também pela nossa aventura de viver esta vida de irmãs, te amo muito também. Ao meu pai, Vicente, eu agradeço os ensinamentos ligados à ética e às questões sociais, ainda que empíricos que me fizeram, de alguma forma, olhar hoje o mundo com a lente que vejo. Obrigada, pai, por me fazer sempre identificar o correto e o justo.

A Joelton Pereira Soares, que tem compartilhado comigo, por quatorze anos, as experiências mais diversas: aprendemos juntos a ser dois, a ser pais, a ser uma família. Com todo meu carinho, obrigada, Biri, por dividir a tua vida comigo. Te amo!!

A Pedro Henrique, que é a luz da minha vida e que aprendeu a dividir sua mãe com o “mestrado”, palavra nova no seu vocabulário, que o fez entender o porquê das minhas ausências. Filho, o mínimo que posso escrever aqui é que te amo muito!

As minhas amigas do peito, Adriana Accioly, Maria Carolina Beltrame Camargo e Letícia Braga Soares Poli, que sempre estiveram aqui e de quem não abro mão nunca. Vocês sabem que são mais do que amigas. Para vocês, eu desejo tudo: amor, saúde e paz, tranquilidade, alegria, felicidade e peço mais... Que fiquemos velhinhas, juntinhas, cheirando a talco, tomando chazinho e rindo da vida, que sejamos felizes a cada dia, que possamos continuar nos apoiando e nos curtindo, como estamos fazendo por estas décadas. Adooooooro vocês.

À Sara Gisela, minha fiel escudeira que, em todo esse tempo, jamais me faltou. Valeu, Sarinha! Aproveita e... Passa nosso café!

Aos meus sobrinhos, Frederico, Francisco e João Vicente, por existirem e serem lindos, fofos e queridos demais.

À Ana Rita Alves, por ter me apresentado a antropologia da forma mais didática, prática e desinteressada que alguém poderia fazer nos confins da Amazônia, mudando, para sempre, o meu destino profissional. Obrigada, Ana Rita, pela oportunidade de viver a apaixonante aventura Mamirauá, que foi um marco em minha vida.

À Mônica Maciel e Fabiana Marchezi, amigas especiais que muito contribuíram na pesquisa e às quais sou imensamente grata. Pelo respeito e crescimento profissionais a mim oferecidos ao lado de vocês, serei sempre grata.

Agradeço à Nair Prieto Benites, pela pessoa maravilhosa que és, pelas contribuições e lições que me deu durante o tempo em que convivemos na pesquisa. Pelos sorrisos que nunca foram economizados ao me encontrar e pelos elogios que muito me fizeram bem, Nairzinha.

Agradeço à doce e sempre disponível Cristina Rolim que me ensinou e esclareceu várias coisas em várias etapas da minha pesquisa sobre educação musical. Obrigada Cris.

Aos alunos do Projeto TIM Música nas Escolas um especial agradecimento, por tudo que me ensinaram.

Agradeço *La Fabbrica*, empresa responsável pela formulação e implementação do projeto; à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, interlocutora junto às escolas em que o projeto foi implantado; aos professores e alunos das escolas e às suas famílias, que eram o público do projeto e contribuíram, de alguma forma, na etnografia.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela bolsa concedida.

Por fim, agradeço à vida, que é bonita, é bonita e é bonita!

Ana Carina

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a complexidade das interações entre os diferentes agentes envolvidos na implementação de um programa empresarial de intervenção social: o *Projeto TIM Música nas Escolas*. Para tanto, foi feita a identificação e a caracterização de cada um dos agentes envolvidos: A *TIM Participações S.A.*, empresa mantenedora do Projeto; a *La Fabbrica*, empresa responsável pela formulação e implementação do projeto; a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, interlocutora junto às escolas em que o projeto foi implantado; os professores, os alunos e as suas famílias, que eram o público do projeto. O trabalho levou-nos a perceber as inúmeras dificuldades e contradições envolvidas na tentativa de implementação de um projeto que se propõe a colocar, em prática, ideias que se pretendem universais, como a da Cultura da Paz, proposta pela UNESCO, em contextos em que os conflitos são parte integrante da vida cotidiana. Conflitos esses relacionados com a criminalidade, a desigualdade social, a questões relativas às disputas em torno de diferentes projetos políticos, as questões relacionadas à desmotivação e à desvalorização dos professores e demais profissionais da educação e do próprio ensino público.

Palavras-chave: Projetos Sociais. Responsabilidades Social. Terceiro Setor. *TIM Música nas Escolas*.

ABSTRACT

This work have searched to analyze the complex of interactions among different agents, involved in implementation of manager program of social intervention: the *TIM Music Project in Schools*. When the identification has done and the characterization of each one of agents involved: the TIM Participation S.A., the support of this project; the *La Fabbrica*, company responsible for formulation an implementation of the project; the Municipal Secretary of Education to the city of Porto Alegre, interlocutor with together each school of this project; the teachers, the students and their families, that were the most important aim of this project. This work brings a lot of difficult and contradictions for our involved, because when you try to put universal ideas such peace culture, like the UNESCO proposal, in people that the conflict are your reality. Unfortunately, these conflicts are so close to the criminality, the social inequality, or political project dispute, and other questions like devaluation or depreciation of teachers and all kind of educations professionals, and the all public education.

Keywords: Social Projects, Social Responsibility, Third Sector (Voluntary Sector), *TIM School Music*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Oficina de Musicalização</i> – Percussão.....	46
Figura 2 - Apresentação <i>Embaixadores da PAZ</i> Porto Alegre Feira do Livro de 2007...	50
Figura 3 - Oficina <i>Brincadeiras Musicais</i> : Oficineiro Pascual Jesus Mostaceros.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	19
2.1 A <i>TIM</i> E A RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	23
2.1.1 A Música como tema.....	24
2.1.2 Tornar Público o que se faz na Área Social	26
3 LA FABBRICA: “CHI SIAMO”	31
3.1 OS COLABORADORES DA <i>LA FABBRICA</i> DO BRASIL	36
4 O PROJETO TIM MÚSICA NAS ESCOLAS	42
4.1 MÚSICA NAS ESCOLAS	45
4.2 O <i>PROJETO TIM</i>	47
4.3 AS OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO E WORKSHOPS.....	50
4.3.1 Visualizando uma oficina.....	54
4.4 OS <i>EMBAIXADORES DA PAZ</i>	56
4.5 OS NÚCLEOS CULTURAIS.....	59
4.5.1 Os Núcleos Culturais do Projeto TIM na EMEF Nossa Senhora de Fátima.	61
4.6 A VIDA NOS NÚCLEOS CULTURAIS	64
4.6.1 Livro de memórias com atividades orientadas.....	69
4.6.2 As capacitações dos núcleos	73
4.6.3 A questão da identificação e identidade	75
5 OS AGENTES DA AÇÃO	78
5.1 OS INTERLOCUTORES DA AÇÃO	78
5.2 A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS	81
5.3 OS PROFESSORES.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS.....	92
-------------------------	-----------

ANEXOS	97
---------------------	-----------

ANEXO A - Capa do Livro de Instruções para Preenchimento do Livro de Memórias dos Núcleos Culturais do <i>Projeto TIM Música nas Escolas</i>	98
--	----

ANEXO B - Carta de Princípios.....	99
------------------------------------	----

ANEXO C - Instruções para Dinâmica e Preenchimento do Livro “Quem somos”	101
--	-----

ANEXO D - Registros nos Livros de Memórias do <i>Projeto TIM</i>	103
--	-----

ANEXO E - Diagramação e Arte Materiais de Divulgação Projetos <i>La Fabbrica</i> ..	106
---	-----

1 INTRODUÇÃO

No período de agosto de 2004, até agosto de 2007, em três escolas da rede pública municipal de Porto Alegre – RS, foi implementado um programa de intervenção social de caráter educacional, promovido por uma empresa privada, cuja finalidade, conforme definição proposta no texto do seu projeto era:

possibilitar às crianças e adolescentes o acesso a diferentes modos de aprendizagem e a atuação na sociedade, utilizando-se, para isso, da linguagem universal da música e dos preceitos da Cultura de Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO¹) (<http://www.lafabbrica.net/sito.html>, 2009).

Este programa de intervenção social foi um projeto de responsabilidade social empresarial², *Projeto TIM Música nas Escolas*, que teve como empresa realizadora a *TIM Participações S.A.* (operadora de telefonia móvel que atua no Brasil desde final da década de noventa). O público direto do projeto foram alunos e professores do Ensino Fundamental da rede pública em treze capitais brasileiras, mais especificamente em escolas, localizadas em regiões de exclusão social ou que atendam a estudantes, oriundos destas áreas. A implementação desse Projeto, em Porto Alegre, foi objeto deste estudo.

Nesta capital, o *Projeto TIM Música nas Escolas* estruturou-se da seguinte maneira: no primeiro ano, foram feitas *Oficinas de Musicalização* para os alunos de cada uma das três escolas envolvidas. Essas oficinas tinham estilos musicais variados dentro das escolas, e atendiam até 140 alunos em cada uma.

A partir das oficinas de musicalização, houve uma seleção, pelo maestro do projeto, para formar o grupo dos *Pequenos Embaixadores da Paz*, com 30 vagas. Esses alunos receberam, durante alguns anos, a formação de orquestra. No final do primeiro ano do projeto, foram abertas mais 60 vagas em cada escola, para

¹ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

² O tema da responsabilidade social será detalhado no capítulo dois deste trabalho.

formação dos *Núcleos de Agitação Cultural*, que eram de dois tipos: *Núcleo de Rádio* e *Núcleo de Brincadeiras Musicais*.

Inúmeros são os campos do conhecimento que têm se debruçado sobre esta temática, administração de empresas e *marketing* empresarial, direcionando, especialmente, as análises para uma estratégia de posicionamento das empresas, de produtos e marcas, como um diferencial competitivo, em face de uma dinâmica de mercado. Um dos desafios, assumidos por este estudo, como pesquisa em ciências sociais, foi o de tentar “enxergar” atores e agentes envolvidos na ação, na execução, nos diversos níveis do projeto, desde o seu planejamento, as suas negociações e a sua implementação. São raros os estudos que possibilitam vislumbrar como se dão, passo a passo, as negociações e as ações de uma intervenção de responsabilidade social empresarial.

Outro ponto bastante interessante a ser considerado e que é trazido pelo estudo é que os atores, envolvidos nesta intervenção, tiveram que colocar em prática intenções de um projeto de responsabilidade social empresarial que foram formulados à distância do contexto da sua aplicação. O modelo do *Projeto TIM* foi elaborado e pensado sem conhecimento do contexto de implementação, nem de seus atores. Esse modelo continha ideias que se pretendem universais, como a de Cultura de Paz, proposta pela UNESCO, para serem implementadas em contextos nos quais os conflitos são parte integrante da vida cotidiana.

De que forma esses diferentes atores envolvidos interagiram? Empresas, escolas, alunos de faixas etárias diferentes, agentes que vão para dentro da escola, embora não fizessem parte daquele universo, se viram atores de um mesmo Projeto, necessitando afinar discursos e práticas, para desenvolver uma ação que não fora desenvolvida pelo consenso de todos. Enfim, o conjunto de interações que esse Projeto desencadeou precisa ser entendido e conhecido, pois estudos de caso, com essa temática na área de ciências sociais, são raros.

Faz-se necessário, ainda, explicar e demonstrar que existe um novo grupo de profissionais que vem se qualificando, surgido em um determinado momento da

história do País, por determinadas circunstâncias sociais. Nesse grupo, estão incluídos os profissionais contratados e os que prestam serviços na *La Fabbrica*, pessoas com trajetórias profissionais que as fazem entender o surgimento destes “especialistas”.

A busca por esse entendimento foi feita com o uso de diferentes ferramentas: através da análise de fontes de pesquisa secundárias e da leitura de materiais, disponibilizados internamente pela empresa operadora do Projeto. Devido à condição de coordenadora local dos núcleos culturais do Projeto, esta pesquisadora teve acesso ao Projeto principal, que foi escrito pela empresa operadora *La Fabbrica* e, também, a vários materiais que eram enviados de São Paulo, sede da empresa, para as equipes locais em todo Brasil. Estes materiais não eram disponibilizados por meio virtual ou distribuídos comercialmente. Eles tinham a função de operacionalizar as atividades, continham o texto principal do Projeto, metodologias, orientações, dos quais foram extraídas informações que eram relevantes para esta pesquisa. Foi possível ter acesso a muitas informações ao longo do Projeto que deram sentido aos acontecimentos e às tomadas de decisões que aconteceram durante a ação. Mas muitas delas não puderam ser provadas, porque não havia documentos sobre o que era dito. Contudo, estes eram dados que, no cotidiano do trabalho, podiam ser considerados aceitáveis.

A visão dos atores, envolvidos diretamente na implementação do Projeto, foi pesquisada, por meio da observação participante. O método etnográfico implica vários passos: ganhar a confiança das pessoas que estão sendo observadas; participar das atividades em foco e do seu dia-a-dia por um longo período de tempo; fazer observações, com o maior detalhe possível, mas sem distrair as pessoas observadas de suas atividades; participar da elaboração dos materiais escritos; falar e entrevistar as pessoas participantes das tarefas; descobrir os temas importantes sem interferir; e fazer uma descrição exaustiva do sistema de trabalho estudado em um diário de campo. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se porque as respostas que estavam sendo procuradas dizem respeito ao universo das atitudes, dos valores e das práticas humanas. O estudo por observação é necessário porque parte do comportamento das pessoas baseia-se em conhecimento não-falado. Assim, as perguntas são insuficientes, e é necessário

observar o que as pessoas fazem cotidianamente, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si.

As entrevistas foram feitas com as pessoas envolvidas com o Projeto, tanto na escola quanto na *La Fabbrica*, e também na *TIM*. Por exemplo, na escola, as professoras mais próximas da rotina do Projeto, geralmente membros da equipe diretiva ou do serviço de orientação escolar, foram as mais atuantes no Projeto e tinham mais informações e conhecimento do que estava acontecendo de fato. Na *La Fabbrica*, foram ouvidas as pessoas que compunham a equipe do *Projeto TIM*, aquelas que, durante a execução do mesmo, estiveram dedicadas à sua gestão em âmbito nacional e local. Na *TIM*, sempre em contato com os representantes, em reuniões, em falas públicas em eventos, em visitas deles às escolas, ou momentos informais, estas pessoas foram ouvidas e entrevistadas. Os alunos e as suas famílias foram escolhidos para serem entrevistados, segundo um critério temporal. Estes deviam estar participando das atividades do Projeto há algum tempo, para que pudessem relatar acerca do papel deste em suas vidas. As atividades, exercidas pelas profissionais na escola, tais como pela diretora, a orientadora educacional, as professoras entrevistadas, também foram observadas, para que se pudesse, através das diferentes experiências, conhecer outros olhares sobre o Projeto.

As entrevistas eram individuais e abertas, e o entrevistado podia abordar livremente os temas propostos, desenvolvendo o seu entendimento e a sua opinião.

Acredita-se que as análises das interrelações que surgem neste estudo não poderiam ser feitas sem considerar o estudo da responsabilidade social, que dá origem a este tipo de intervenção. Cappelin (2001, 2002), Cappelin e Giffoni (2007), Cheibud e Locke (2002), Garcia (2004), Melo Neto e Froes (1999), Müller (2006), Pelliano (2001), entre outros, possibilitaram a construção da parte introdutória e que deu suporte teórico a este trabalho, no que diz respeito à responsabilidade social empresarial. A questão da qual se partiu para o estudo foi demonstrar as interlocuções de atores tão distintos, unidos dentro de uma proposta formalizada à distância, com suas dinâmicas. Buscando entendimento deste

encontro, da escola pública e de seus professores, dos proponentes do Projeto e do seu público, optou-se, para dar sustentação teórica a este estudo, as ideias de: Mauss (1974), Goffman (1998), Bourdieu (1998, 2004), Zaluar (1994), Hikiji (2006), entre outros. Hikiji (2006) contribuiu muito para pensar a parte da música como ferramenta de intervenção no *Projeto TIM Música*. Nesta obra, foram encontradas muitas reflexões e subsídios nessa área, que proporcionaram o distanciamento necessário para o trabalho. Landin (1993) ajudou a contextualização das pessoas que trabalham no Projeto e a sua identificação com o *ethos* dos profissionais do terceiro setor.

A aproximação desta pesquisadora com o desenvolvimento do *Projeto TIM Música nas Escolas*, na cidade de Porto Alegre, deu-se por meio de um convite da entidade operadora do Projeto, *La Fabbrica Comunicação e Marketing* em 2004, para que fizesse parte da equipe local de implementação do mesmo, ocupando um cargo de coordenação local. Esta oportunidade e experiência foram muito importantes para a definição do objeto de estudo, pois permitiu o acesso a toda riqueza de detalhes e acontecimentos do dia-a-dia de um projeto, aos quais a maioria das pessoas que estuda o tema da responsabilidade social não tem. Então, poder elaborar uma análise sociológica do encontro dos atores envolvidos nessa experiência pareceu bastante enriquecedor, do ponto de vista metodológico, assim como da possibilidade de análise do campo do qual a pesquisadora se origina e está inserida: projetos sociais. Neste sentido, a pesquisa e o texto foram sempre produzidos, seguindo as orientações de Goldemberg (1997, p.49), que diz que as subjetividades devem ser evidenciadas nas pesquisas:

A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor, já que ele é privilegiado como o mais significativo. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tiver consciência de suas preferências pessoais, mais ele é capaz de evitar o *bias*³, muito mais do que aquele que trabalha acreditando ser neutro.

³ Segundo Goldemberg (1997), a expressão é comum entre os cientistas sociais e pode ser traduzida por viés, parcialidade, preconceito.

Este estudo foi organizado de maneira a conciliar, ao máximo, a pesquisa de campo com pressupostos teóricos. Assim, não se separou a análise do trabalho de campo (etnografia e entrevistas) da elaboração dos referenciais, e a teoria foi constantemente visitada para análise dos dados coletados.

2 A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Segundo Capellin e Giffoni (2007), historicamente, a responsabilidade social empresarial surge de um debate em nível mundial sobre a função social da empresa de salvaguardar o emprego e, por conseguinte, a sociedade. A discussão não emergiu homogeneamente, tampouco é assumida como uma plataforma única da sociedade mundial. Na década de 1960, o debate começa nos EUA, e, no final da mesma década, começa a proliferação do tema pelo Brasil e, finalmente, em 1995, foi a vez da União Européia.

Nos anos 1960, um conjunto de demandas, atreladas à capacidade de mobilização de várias instituições, mostra a amplitude e a diversidade dos “cidadãos atores” que estavam monitorando o comportamento empresarial nos EUA. Segundo Capellin e Giffoni (2007), o boicote de negros a uma linha de ônibus na cidade de Montgomery, em 1955, é lembrado como um dos primeiros sinais de pressão política incentivada pelos consumidores, cujas consequências econômicas acarretaram em mudanças no comportamento das empresas. A responsabilidade social surge neste país como parte do ajuste do comportamento empresarial que se impôs à empresa, com o fim de controlar política e socialmente seus poderes.

Na União Europeia, o tema é introduzido, mais tarde, em 1995, quando um grupo de 20 empresas assinou o *European Business Declaration against Social Exclusion* que contém as mais importantes diretrizes que motivam, do ponto de vista empresarial, a adesão das empresas para luta contra a exclusão social. Em virtude dessa declaração, nesse novo laço, as empresas renovam a sua finalidade de ser fonte de emprego, restabelecem vínculos com a sociedade, e o conceito de responsabilidade começa a circular nelas, como um apoio à regulação social.

No Brasil, as motivações da responsabilidade social da empresa ocorreram com o ajuste e a renovação dos sentidos e conteúdos programáticos em dois momentos distintos. Inicialmente, entre os anos 1960 a 1980, em que o País se

preparava para recuperar as dinâmicas democráticas pela introdução de valores éticos nas orientações empresariais. Posteriormente, entre 1990 e 2002, foram as próprias empresas, como agentes e atores sociais, que encampam a proposição, realizando práticas e programas de filantropia assistencial.

Nesse cenário, a empresa privada aproveita a reforma do Estado de 1994, desprestigia a rede de reciprocidade social entre emprego e empresas passa a apoiar as iniciativas do terceiro setor, o qual desenvolve programas de assistência social. Como consequência, após os anos de 1994, é inaugurada, de acordo com as diretrizes constitucionais, a divisão das competências do Estado, no que se refere à seguridade social. As empresas as denominam “práticas de responsabilidade social”, nas quais são desenvolvidos vários programas de assistência às populações.

Reis (2006) destaca que, atualmente, o perfil adotado nas ações de responsabilidade social vai além de ações que configuram apenas ações empresariais, estas se apresentam associadas a um conjunto de ações que remetem a benefícios para toda sociedade, tais como inclusão de jovens de periferias em programas de qualificação de arte-educação, como é o caso do *Projeto TIM Música nas Escolas*, objeto desse estudo.

Entre os fatores que levaram ao surgimento da responsabilidade social no mundo, está a crise do *Welfare State* e a impossibilidade fiscal de atendimento às necessidades sociais de bem-estar e previdência à população. No Brasil, o *Welfare State* nunca foi uma realidade e, nos anos 1990, junto com a ascensão da ideologia neoliberal, centrada na crítica ao modelo desenvolvimentista que já vigorava no País por cerca de cinquenta anos, este modelo foi praticamente banido. Estas questões, juntamente com a democratização da sociedade pós-ditadura militar, levaram a uma sociedade civil mais atuante e, por conseguinte, mais presente nas questões sociais (GOMES, 2005).

A nova postura do empresariado brasileiro está baseada, em grande parte, na mudança de visão destes, quanto ao papel da empresa na sociedade. As ações de

responsabilidade social empresarial atualmente no Brasil, segundo Gomes (2005, p.1):

[...] se configuram como um conjunto de práticas diversificadas de intervenção social com o objetivo de solucionar problemas sociais, como parte da própria atividade empresarial. [...] É a idéia que cabe às empresas algum tipo de compensação social em vista dos lucros e benefícios privados que auferem com a utilização dos recursos humanos e materiais da sociedade.

Tenório (2004) sugere que a base conceitual contemporânea da responsabilidade social está associada aos valores que a sociedade pós-industrial requer. Segundo esta interpretação, as empresas estão inseridas na sociedade e na comunidade. Orientar os negócios, baseando-se no interesse dos acionistas, torna-se extremamente insuficiente na elaboração do plano de negócios da empresa, sendo necessário incorporar a estes objetivos sociais e aproximar as companhias da sociedade.

Melo Neto e Froes (1999) assinalam que responsabilidade social de uma empresa consiste na decisão de participar mais diretamente das ações comunitárias no entorno de sua localização e diminuir possíveis danos ambientais, decorrentes de sua atividade. Para os autores, existem duas dimensões de responsabilidade social das empresas: o foco no público interno e na comunidade. Uma empresa, com eficaz exercício de cidadania empresarial, atende as duas dimensões e adquire o *status* de empresa cidadã. A responsabilidade social interna é direcionada ao público interno da empresa, aos seus empregados e dependentes, objetivando motivá-los para um ótimo desempenho, assim como para a qualificação do ambiente de trabalho e contribuição para o bem-estar do trabalhador. O retorno desse comportamento para a produtividade da empresa é evidente, pois os empregados se tornam mais dedicados e leais. Já a responsabilidade social externa tem como foco a comunidade do entorno da empresa ou de suas proximidades, mediante ações sociais, voltadas principalmente para áreas de educação, assistência social, ecologia e saúde.

Na visão do Instituto Ethos, a responsabilidade social nas empresas brasileiras está se ampliando do espaço da comunidade para abranger os demais, balizando suas ações sociais em princípios e valores éticos, bem como reforçando suas relações com funcionários, fornecedores, clientes, parceiros, acionistas, comunidade e sociedade. Fatores como concorrência no campo da ação social, divulgação das ações sociais pela mídia, crescimento das expectativas das comunidades e funcionários, carências sociais do país, organização da sociedade e especialmente do terceiro setor têm impulsionado as empresas na ampliação do conceito de responsabilidade social (MELO NETO e FROES, 1999, p 79 -80).

Segundo Melo Neto e Froes (1999), a responsabilidade social, assumida de forma consistente e inteligente pela empresa, pode contribuir de forma decisiva para o desempenho e a manutenção de sua imagem. Esta deixa de ser a vilã, responsável pela prática de preços abusivos, demissões e fonte geradora de lucros exorbitantes ou ainda pela depredação ambiental da região, tornando-se uma empresa cidadã, que se traduz em uma imagem corporativa de consciência social, comprometida em solucionar os graves problemas sociais da comunidade. Tendo a imagem reforçada e dependendo dos resultados dos projetos por ela financiados, ela se torna mais conhecida, aumentando, assim, as suas vendas. Em um círculo mercadológico virtuoso, os seus produtos, a sua marca e os seus serviços ganham mais aceitação e visibilidade. Os clientes tornam-se orgulhosos em adquiri-los, pela elevada responsabilidade social. É este mesmo motivo que impulsiona as negociações com os fornecedores. As parcerias com a sociedade civil e o governo começam a acontecer. Os funcionários sentem-se bem em empresas que investem no social. Até mesmo a concorrência reconhece o valor dessas empresas. É o uso da cidadania empresarial que pode ser utilizado como vantagem competitiva. Além disto, como último ganho, as vendas ainda crescem, e a empresa fortalece a sua imagem, ganha confiabilidade, respeito e autopreservação.

A valorização da ação social das empresas já está sendo mensurada através de índices de bolsas de valores do mundo todo:

A ação social das empresas também já é vista como um fator de rentabilidade do capital investido em ações. Para mensurar a influência desse fator na rentabilidade das empresas, as bolsas de valores desenvolveram novos índices, compostos exclusivamente por ações de

empresas consideradas socialmente responsáveis. Nos Estados Unidos, esse tipo de índice já está sendo utilizado desde 1999, o Dow Jones Sustainability Index. Na Bolsa de Londres, desde 2001 o FTSE4 Good (Índice de Investimentos Éticos) acompanha o desempenho de empresas consideradas socialmente responsáveis. No Brasil, a Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) desenvolveu a metodologia para a criação do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE), que a Bovespa implementou a partir de 2005 (MÜLLER, 2006, p14)

O campo da responsabilidade social passou a ser de competição entre as empresas, e o *marketing* está se desdobrando não só com o público que presta atenção direta em ações empresariais, mas também com o que se atém às ações sociais do terceiro setor. Há certa autonomia no campo social, uma consagração que não é a do mercado. São premiações específicas, técnicas, espaços sofisticados de divulgação e disputa, com regras claras, que geram prestígio e autonomia por meio da responsabilidade social. As empresas que conseguem a consagração interna deste campo, completamente sofisticadas e desinteressadas, conseguem para si tal prestígio que acabam por atrair benefícios externos.

A partir desse quadro, fica claro que a empresa transnacional que quiser manter-se competitiva precisa lançar-se no mercado com algum diferencial social.

2.1 A *TIM* E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Neste contexto de mudanças socioeconômicas e evolução do modelo de responsabilidade social, A *TIM* – empresa do Grupo *Telecom Itália*, começou a operar no Brasil no ano de 1998, com o lançamento do serviço TDMA⁴, no Estado da Bahia. Depois a empresa expandiu a rede *TIM TDMA* para outros 10 estados das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Em 2001, adquiriu novas licenças para todos os Estados, onde ainda não operava. Em outubro de 2002, houve o lançamento do serviço GSM

⁴ **Tecnologia TDMA** *Time Division Multiple Access*, que quer dizer "Acesso Múltiplo por Divisão de Tempo". O TDMA é um sistema de celular digital que funciona dividindo um canal de frequência em até seis intervalos de tempo distintos. Cada usuário ocupa um espaço de tempo específico na transmissão, o que impede problemas de interferência AUTOR: Tutomania. Disponível em: <<http://tutomania.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

no Distrito Federal e em todo o Centro-Oeste, assim como nos Estados de São Paulo e no Rio Grande do Sul.

Buscando a liderança no mercado, toda campanha de expansão da empresa se propôs inovadora no mercado da telefonia móvel, e a empresa ofereceu o primeiro serviço de mensagens multimídia do Brasil em outubro de 2002, o *TIM FotoMensagem*. Em seguida, lançou o *TIM VideoMensagem*, primeiro serviço do gênero no Brasil, para gravação e envio por *e-mail* de vídeos sonoros de até 40 segundos.

Desde 1º de fevereiro de 2006 até o momento, todas as operações da TIM no Brasil estão reunidas na *holding TIM Participações*, empresa de capital aberto com ações negociadas na Bolsa de Valores de São Paulo e ADRs na Bolsa de Valores de Nova York⁵.

2.1.1 A Música como tema

Temáticas, como educação e cultura, ou que dão atenção às crianças e aos jovens, que são valorizações unânimes da sociedade mais ampla, passam a ser incorporadas às práticas empresariais. Conforme Müller (2006), as empresas acolhem, nas pautas de suas ações, as temáticas que têm representatividade na agenda sociopolítica mais global e também as resultantes de lutas da sociedade civil. No entanto, dentre estas, nem todas são possíveis de ser absorvidas pela empresa. Então, a agenda de ações é composta pelas mais compatíveis com o perfil da empresa ou as que forem mais interessantes para a manutenção de uma boa imagem no mercado, na medida em que garantem uma vinculação positiva entre a ação empreendida, as marcas e produtos.

As empresas focam temáticas que atendem aos jovens e às crianças, à educação e cultura, questões relativas ao desenvolvimento das comunidades e direitos humanos, visto serem estas demandas que podem ser absorvidas sem

⁵ *TIM PARTICIPAÇÕES* S.A. Disponível em: <<http://www.tim.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

dificuldades pela sociedade e, assim, incorporadas ao discurso social da empresa. Não levantam questionamentos nem polêmicas, pois fazem parte da grande esfera do consenso.

A *TIM* possui, em sua logomarca, a assinatura *Viver sem fronteiras*, a qual sugere a telefonia como um meio de comunicação que, por meio da portabilidade e de variadas possibilidades de uso, atua, aproximando pessoas e diminuindo distâncias, não somente geográficas, mas também como um grande facilitador da comunicação.

Segundo a visão da empresa, a música é o formato de comunicação com a maior versatilidade e abrangência étnico-culturais de compreensão e interação conhecido pela humanidade. Ela é a mais universal das linguagens, sendo que diferenças e distâncias podem ser rompidas por meio dela. Conforme a porta voz da empresa na Região Sul, em 2005, Fabiane Dal Ri: “*É por isso que a TIM escolheu como mote para a sua atuação cultural e social a música, um meio de comunicação universal capaz de transpor todas as barreiras (diário de campo de setembro de 2006)*”, o que viria a fechar com a proposta da sua logomarca, *Viver sem fronteiras*.

A partir de uma orientação interna para a empresa, em 2003, foi criado o programa de desenvolvimento cultural e social, chamado “*TIM Música*”, que permeia a estratégia de comunicação da *TIM*, do qual fizeram parte: a reforma do auditório do Parque Ibirapuera em São Paulo, o *Prêmio TIM de Música*, que reconhece e incentiva o melhor da produção musical brasileira em diversas categorias, o *TIM Festival*, um dos maiores festivais de música da América Latina, e o *TIM Música nas Escolas*, que é objeto empírico deste trabalho (<http://www.tim.com.br>, 2009).

A *TIM* articulava o seu programa de desenvolvimento cultural e social com outros fornecedores e prestadores de serviços da área de *marketing*, como a *La Fabbrica*, cujo dono, um italiano, que havia difundido a empresa anteriormente na Itália, fora requisitado para fazer projetos para a *TIM Brasil* na área de educação, encomendando um, cujo viés fosse música, englobando uma demanda de fácil absorção na sociedade e ainda estando de acordo com o mote de sua campanha publicitária. Na época, sabia-se que o presidente da *TIM Brasil* era casado com uma

professora, diretora de uma escola pública no Rio de Janeiro, o que provavelmente beneficiou a escolha do tema “educação”, para investimentos de responsabilidade social da empresa, por uma questão de afinidade provavelmente.

2.1.2 Tornar Público o que se faz na Área Social

A responsabilidade social é um exercício da cidadania corporativa, e as empresas que querem transmitir uma imagem ética e moral podem, futuramente, ser beneficiadas pelas suas atitudes, por exemplo, fazendo daquela uma ferramenta de estratégia social para o desenvolvimento da comunidade e a valorização de produtos e serviços (MELO NETO; FROES, 2001). Sendo assim, as empresas que praticam a responsabilidade social precisam encontrar formas e criar ferramentas de divulgação de suas ações direcionadas aos seus funcionários, à comunidade e ao meio ambiente ou qualquer que seja a área de investimento escolhida, na forma de documento anual ou através do *site* da empresa, como forma de comprovar a sua atuação no campo social.

Segundo Camargo *et al.* (2001), tornar público o que se faz na área social é um diferencial importante para a empresa diante dos clientes, porque isto se torna um fator importante na decisão de compra de seus produtos e serviços e ainda pode diferenciá-la da concorrência para os funcionários, os acionistas e os investidores. Assim, a sua capacidade de atrair um maior número de consumidores está potencialmente aumentada, conforme enfatiza Müller (2006, p.4):

As empresas e suas organizações voltadas para a área social são pródigas em produzir notícias e materiais de divulgação sobre a sua atuação na área social que são disseminados através das inúmeras publicações especializadas em filantropia ou responsabilidade social empresarial que já circulam pelas bancas do país. Suas ações também são muito divulgadas via Internet (sites e redes virtuais) e através de folders e panfletos de alta qualidade gráfica que são distribuídos aos frequentadores dos numerosos eventos (congressos, seminários, cursos, fóruns, feiras e salões) organizados e patrocinados por empresas ou suas entidades para difundirem entre os empresários e divulgarem para o público a proposta da participação empresarial como caminho para a solução dos problemas sociais que afligem a nossa sociedade.

A TIM Participações manteve o *Projeto TIM* na mídia por intermédio de seu *site* e de outras publicações especializadas em responsabilidade social empresarial. Para tanto, a empresa, dentro de sua competência no campo do *marketing* social, fez avaliações constantes do projeto e, como dona da ação, contratou a *HMetrics*, empresa especializada na área, para esta função. Estas avaliações ocorreram em 2005, 2006 e 2008. Nos dois primeiros anos, estas foram quantitativas e qualitativas, buscando mensurar apenas o impacto; e, em 2008, o foco das mesmas estava no custo-benefício e de análise de sustentabilidade. As avaliações feitas pela empresa contratada foram baseadas no conceito da abordagem das Capacitações, Desenvolvido pelo prêmio Nobel de Economia e idealizador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), professor Amartya Sen. Tal abordagem mede o bem-estar das pessoas, segundo aquilo que elas podem ser ou fazer (em contraposição ao quanto elas possuem e a opinião subjetiva destas sobre o seu bem-estar). Baseados nessa linha de pensamento, foram desenvolvidos indicadores de qualidade e impacto, taxa de retorno social e outros mensuradores da possível desempenho das ações do *Projeto TIM Música nas Escolas*.

De acordo com o material enviado pela *HMetrics* para *La Fabbrica*, como o relatório de trabalho, o conhecimento que se tem das avaliações é o seguinte:

O projeto "TIM Música nas Escolas" foi avaliado pela primeira vez pela *HMetrics* em 2005 e, pela segunda vez, em 2006. Na primeira avaliação, a 'matriz de avaliação' do projeto foi estruturada com a identificação dos principais impactos do programa dentro dos referenciais estabelecidos para todas as cidades e escolas participantes. As dimensões utilizadas na mensuração de impacto, derivadas da matriz de avaliação produzida, foram i) capacidade cognitiva temporal, ii) capacidade cognitiva espacial e iii) relacionamento e convivência dos alunos participantes. Os resultados agregados por dimensão e entre as cidades foram altamente positivos, com destaque para o desempenho do grupo de alunos denominados 'Embaixadores da Paz'. Ver Gráfico 1.

Na segunda avaliação um esforço foi feito no sentido de melhorar a comunicação dos resultados obtidos, apresentando uma melhor visão de conjunto do projeto. Com esse propósito, várias iniciativas foram empreendidas, dentre as quais caberia citar:

- Criação do conceito e cálculo da 'taxa de retorno social', entendida como uma medida síntese do impacto do projeto na vida dos participantes (ver Tabela 1)
- Elaboração de linhas de tendência de desempenho, dando origem a uma idéia clara de como o impacto do projeto evoluiu para os diferentes subgrupos;
- Apresentação de 'rankings' dos melhores desempenhos, possibilitando uma melhor identificação dos casos mais bem sucedidos;

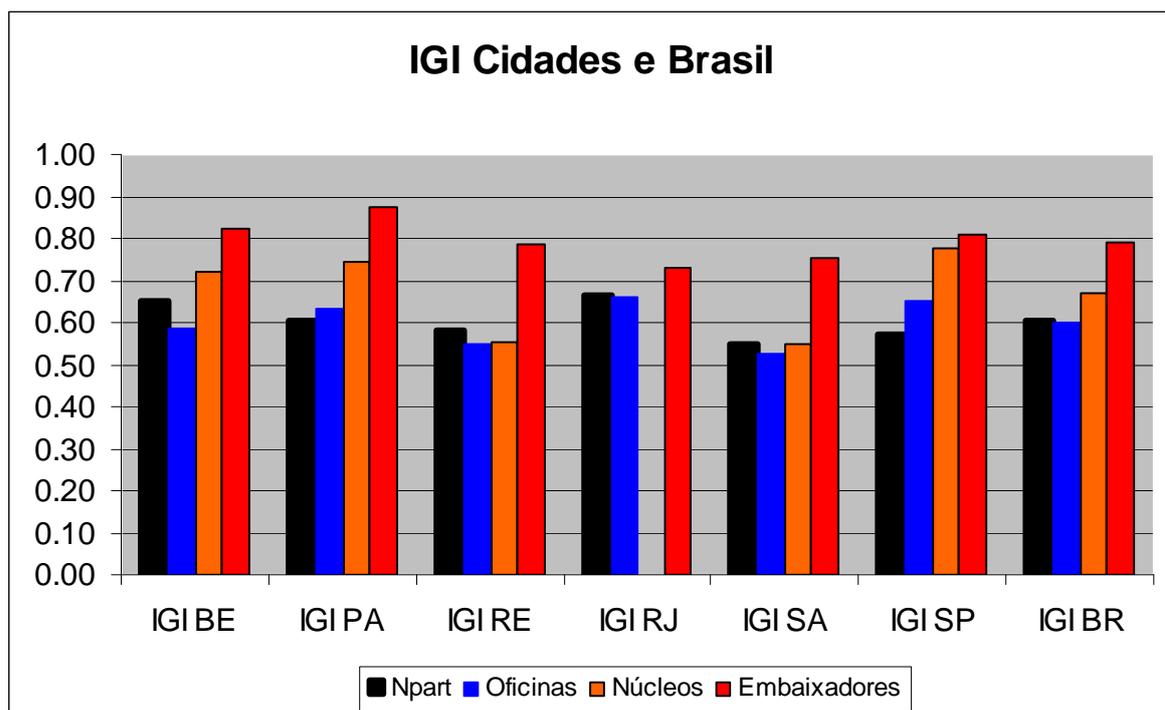
- Denominação do IGI (Índice Geral de Impacto) de IQE (Índice de Qualidade da Educação), chamando a atenção para a natureza tanto quantitativa como qualitativa dos indicadores produzidos; e
- Comparação do desempenho dos alunos participantes com os resultados para alunos de escolas particulares

Dentre os resultados qualitativos obtidos nas duas avaliações, pode-se destacar a melhoria:

- a. das competências cognitivas das crianças, nas suas dimensões espacial e temporal;
- b. da habilidade de expressão das crianças participantes;
- c. do seu comportamento; e
- d. da sua auto-estima, levando à formação de objetivos pessoais

Na primeira avaliação, o projeto contemplou i) alunos de oficinas; ii) alunos de núcleos e iii) embaixadores da paz. Na segunda avaliação, foram incluídos os subgrupos iv) alunos de bateria e v) alunos de escolas particulares. Nas duas avaliações, usou-se como 'grupo controle' estudantes não-participantes do projeto.

Gráfico 1 – IGI Cidades e Brasil para 2005



O quadro de 2005 foi estendido para 2006, com especial atenção dedicada aqueles casos em que o desempenho inicial tinha sido abaixo do esperado, o que foi a realidade dos núcleos em Salvador e Recife. O resultado comparativo na segunda avaliação mostrou, não coincidentemente, um maior desempenho desses dois grupos em todo o Brasil. De certo modo, ficou evidenciada aqui a importância da avaliação para uma gestão mais eficiente do projeto, levando o conhecimento do impacto de uma maneira operacional ao gestor para que possa ter resultados mais equitativos, corrigindo desequilíbrios e desigualdades.

Tabela 1 – Taxa de Retorno Social acumulada 2005-2006

	Oficinas	Núcleos	Embaixadores
IQE Belem	8.45	22.34	30.46
IQE Porto Alegre	22.61	38.76	46.35
IQE Recife	11.49	20.69	39.08
IQE Rio de Janeiro	11.11	26.77	21.72
IQE Salvador	31.36	26.51	40.37
IQE São Paulo	36.24	43.86	51.93
IQE Brasil	19.99	31.43	38.17

A taxa de retorno social acumulada mostrou a diferença no desempenho dos alunos, medido pelo diferencial de impacto em relação a alunos não participantes, em termos percentuais. Isto é, em média, alunos que participaram do grupo 'embaixadores' tiveram um desempenho no Índice de Qualidade da Educação, 38% superior aos alunos que não participaram do projeto, controladas diferenças de idade, *background* socioeconômico, etc. Esses números mostram que o retorno seguiu a lógica prevista de investimento social nos diferentes subgrupos.

Várias sugestões e recomendações foram dadas para que a avaliação empreendida pudesse ser usada como um instrumento de gestão, melhorando a eficiência das oficinas, auxiliando o desenvolvimento de parcerias e promovendo uma melhor integração das atividades conduzidas.

Estas verificações sistemáticas permitiram à empresa *TIM Participações* a elaboração de materiais, os quais a possibilitaram concorrer e vencer alguns prêmios com o *Projeto TIM Música nas Escolas: 2004 – Prêmio TOP de Marketing da Associação dos Dirigentes de Marketing e Vendas do Brasil, Categoria – Destaque em Responsabilidade Social*; 2005 – *Prêmio TOP SOCIAL da Associação dos Dirigentes de Marketing e Vendas do Brasil – estado do Pará – ADVB/PA*; 2006 – *Prêmio TOP Cidadania*, concedido pela *Associação Brasileira de Recursos*

Humanos, regional Rio Grande do Sul (ABRH-RS); *Prêmio Atitude Social*, concedido pela *Rádio Farroupilha* de Porto Alegre, Categoria: Destaque Empresarial; 2007 – *Prêmio Cidadania do Anuário Telecom*; *Prêmio Empresa Cidadã ABRH – SC*, Categoria: Desenvolvimento Cultural; 2008 – *Prêmio LIF* – Categoria: Apoio à comunidade na área de educação. Este número considerável de prêmios, com certeza, gerou uma grande visibilidade para a empresa e a sua marca, no que diz respeito ao campo da responsabilidade social, embora os índices de qualificação da pesquisa tenham sido desenvolvidos por uma empresa contratada pela própria *TIM*, para auferir seus próprios resultados do seu investimento social. Não que eles não estivessem corretos, mas não foram comparados a nenhum outro índice.

3 LA FABBRICA: “CHI SIAMO”

A grande diversidade de temáticas e de modalidades da ação empresarial no campo da ação social não deixa de ser algo inédito e digno de atenção por parte dos cientistas sociais. Mas, provavelmente, a principal novidade que se coloca no atual processo de engajamento das empresas em ações de caráter social está nas formas pelas quais essas ações são gerenciadas (MÜLLER, 2006, p. 09).

A empresa de telefonia *TIM Participações S.A.* terceiriza a execução de todo seu programa de desenvolvimento cultural e social, tendo contratado, para tanto, empresas especializadas. A empresa *La Fabbrica Comunicação e Marketing*, que faz o desenvolvimento e a criação de projetos personalizados, foi chamada para fazer uma das ações, que veio a se chamar *Projeto TIM Música nas Escolas*, e a *La Fabbrica* passou a ser denominada “operadora do Projeto”.

A *La Fabbrica* do Brasil é uma agência de projetos educacionais e culturais, voltada para a prática do investimento social privado. É uma empresa voltada para criação, implementação e gerenciamento de projetos exclusivos para empresas-clientes, como fora mencionado na introdução.

La Fabbrica é um grupo internacional de comunicação e *marketing*, atuando em comunicação social, com *know-how* e atuação na área de educação, conforme o seu *site*. Foi criada em Milão, em 1984, e opera atualmente através de quatro sedes pelo mundo: Milão, Turim, São Paulo e Buenos Aires, contando com cerca de 60 colaboradores, distribuídos nestas quatro sedes. Seu proprietário é Alberto Merlati, um engenheiro de formação que, na juventude, atuou como jogador de basquete da seleção italiana. É empresário há bastante tempo e tem esta empresa há mais de 20 anos. Mora na Itália e vem ao Brasil eventualmente, onde possui um amigo e homem de sua confiança que faz a gestão financeira da empresa. Uma das coordenadoras de projetos de São Paulo fala sobre Merlati:

“Ele faz captação de clientes principalmente na Itália, para eles mesmos e para nós do Brasil. E também para a La Fabbrica da Argentina, que é uma filial bem mais nova e tem apenas dois clientes com projetos de médio porte e com a mesma orientação da La Fabbrica italiana” (Diário de campo, 18 março de 2009).

Fazendo uso de um capital social, adquirido na época em que era um atleta de renome internacional, o dono da empresa tem acesso a diversos círculos sociais e empresarias que possibilitam contratos com grandes companhias.

A empresa caracteriza-se por ser protagonista no desenvolvimento de projetos educacionais, destinados ao mundo da escola, com temáticas variadas: de meio ambiente à segurança no trânsito, de uso racional de energia a direitos humanos, de educação e saúde à educação alimentar (<http://www.lafabbrica.net/sito.html>, 2009).

Em 1996, quando pouco se falava em responsabilidade social neste País, *La Fabbrica Itália* trouxe ao Brasil, a convite de uma de suas clientes italianas – a *FIAT AUTOMÓVEIS* – o *know-how* de uma agência internacional que se dedicava à idealização e implementação de projetos educacionais e culturais de empresas. Assim, nasceu a *La Fabbrica* aqui no Brasil, uma empresa pioneira na área.

Percebe-se, portanto, uma sofisticação e profissionalização da ação social empresarial, um processo que se dá a partir de uma demanda de mercado que possibilita a existência de um novo tipo de serviço que antes não existia. Isso demonstra um processo de globalização desse tipo de serviços.

A chegada da *La Fabbrica* no Brasil, a convite da *FIAT*, coincide com um conjunto de medidas, para a retomada de mercado pela empresa. Nesse período, a *FIAT* lança no mercado o novo carro modelo *Palio* e tenta sair da era fracassada do modelo *Fiat 147*.

Quanto à *La Fabbrica* no Brasil, esta desenvolve para a sua cliente ítalo-brasileira alguns projetos no País: *Moto-perpétuo* e *Você Apita*. O primeiro apresenta-se no formato tradicional de atuação da matriz italiana, com material distribuído e acompanhado por *Call Center*; e o segundo, já algum tempo depois, em formato de ação educativa, com equipes em campo, os implementado em escolas

públicas. Estes que visavam à educação para o trânsito, tinham como *objetivo* “*amenizar o que a Fiat, enquanto montadora, causa, colocando automóveis a rodar todos os dias no trânsito do Brasil, no que diz respeito à violência no trânsito*”, (fala do diretor corporativo da Empresa em 2003, Marco Antônio Lage, em explanação na fábrica da *FIAT*, em Betim – MG aos agentes contratados para implementar a ação educativa *Você Apita* em todo Brasil).

A coordenadora de projetos da *La Fabbrica*, que tem sede em São Paulo, explica as diferenças das duas filiais da mesma empresa:

“As duas La Fabbricas trabalham com projetos educacionais. A La Fabbrica italiana basicamente desenvolve materiais didáticos sobre temas variados para serem trabalhados de forma integrada aos currículos escolares, faz um acompanhamento via call center sobre o uso desse material, e a marca do patrocinador está presente em todos os itens que os compõem. Além disso, faz eventos ligados ao universo escolar, ex: festival da ciência, feira cultural, etc. A La Fabbrica brasileira também faz material didático, mas geralmente eles são apenas uma parte das ações propostas por um projeto. Muitas vezes, também há um acompanhamento via call center sobre o uso desses materiais, mas não de forma tão estruturada e permanente como na Itália. O forte da La Fabbrica brasileira é elaborar ações com o acompanhamento em campo feito por equipes. Os projetos brasileiros têm um cunho social, geralmente envolvem estudantes de baixa renda, das escolas públicas” (Coordenadora de Projetos, Diário de campo de julho de 2006)

É interessante lembrar que a *La Fabbrica* no Brasil é praticamente uma ‘empresa virtual’ não só física, mas estruturalmente, e presta um serviço relativamente novo no mercado. Segundo Kreher (2001), uma empresa virtual aparece, para um observador externo, como algo meio indefinido, com uma interação permanente entre a companhia, os fornecedores e os clientes. Do ponto de vista da organização interna, aparece igualmente indefinida, sem fronteiras, com cargos e responsabilidades em constante mutação. Essa versatilidade em relação às responsabilidades é uma das características mais marcantes da equipe da *La Fabbrica*. Conforme as necessidades do Projeto e do cliente iam surgindo no Projeto TIM Música, a equipe ia se adaptando, para execução do trabalho.

A *La Fabbrica* tem a sua estrutura assim definida: uma equipe permanente em São Paulo, em um prédio em uma das extremidades da Av. Paulista, com vista

para o estádio Pacaembu. O andar inteiro é praticamente sem divisórias, poucas salas são isoladas para reuniões. De resto, há uma grande sala com mesas em um ambiente coletivo, com janelas grandes, com vista para a capital paulista. As mesas são viradas de frente umas para as outras, cada uma com seu computador e seu telefone, com ramal para ligações externas.

Assim que o cliente é captado e o projeto desenvolvido, segundo a sua necessidade, o escritório de São Paulo começa a fase de diagnóstico, para, assim, montar a equipe que irá implementar o projeto criado para aquele cliente. São feitas ações no Brasil inteiro, projetos nacionais, que são monitorados e gestados via equipes locais, usando *Internet* e telefone. As equipes locais são contratadas por um período, conforme a necessidade e o prazo de desenvolvimento do projeto (de um ano a cinco anos).

Uma característica da *La Fabbrica* é implementar os projetos através de rede de contatos dos seus próprios integrantes e de seleção, via currículo, para montar equipes locais. Não leva equipes de São Paulo para as diferentes cidades do Brasil. A predileção por esta estratégia se dá pelo fato de, apesar de os projetos basearem-se em um modelo teórico único para o país, a sua implementação deve-se alterar, segundo as variantes locais, sejam elas culturais, sociais, econômicas e políticas. Um agente de campo ou coordenador local que esteja inserido neste contexto terá menos dificuldades de entendimento desde o diagnóstico ou em qualquer outra fase do projeto.

Estes profissionais recebem treinamento e são acompanhados por seu coordenador, que trabalha no escritório em São Paulo, com quem eles mantêm contato via *e-mail* e por telefone quase que diariamente, enviando relatórios, fotografias das ações locais e recebendo instruções.

As equipes, que são montadas nas cidades em que os projetos são implementados, são reduzidas, de acordo com a necessidade do projeto. Como já fora dito, não existe escritório local, as pessoas trabalham em casa, com seus computadores, telefones e deslocam-se para os locais necessários, a fim de desenvolverem reuniões e ações, cumprindo horário necessário, para realizar a tarefa, não sendo exigido o cumprimento de 44 horas semanais. É uma modalidade

de trabalho de baixo custo e versátil. As pessoas que prestam serviços para *La Fabbrica* são pagas via nota de prestador de serviço durante o tempo que executam a tarefa. Elas não têm suas carteiras de trabalho assinadas, portanto não têm direitos trabalhistas assegurados. No entanto, como dito anteriormente, têm flexibilidade de horário, podendo exercer outras atividades.

Dessa forma, a *La Fabbrica* criou um desenho organizacional próprio, com uma amplitude vertical pequena, muito flexível, cujas informações são transmitidas ou repassadas de forma direta, dando a impressão que não há hierarquia. Basicamente, na *La Fabbrica do Brasil (LFDB)*, há poucos níveis hierárquicos. Funciona com grandes grupos de trabalho em cada nível, o formato é de rede e de pessoas cooperando para atingir a meta. A figura do organograma não é seguida rigidamente, as relações, em forma de rede, se estabelecem e se fortalecem em forma de associação a cada nova solicitação de produto ou serviço. A única coisa que importa é a rapidez no atendimento a uma solicitação e a qualidade do trabalho.

Assim, pode-se ver que a empresa reproduz modelos que estão sendo estudados e propostos por autores da área da administração de empresas, como Kreher (2001, p. 67):

Uma empresa virtual é uma forma de cooperação entre empresas, instituições e/ou indivíduos juridicamente independentes, que fornecem um serviço de acordo com base num acordo econômico comum. As entidades cooperantes participam numa cooperação horizontal e/ou vertical, contribuindo para ela principalmente com as suas competências específicas e atuam face a terceiros como uma empresa única durante o tempo de fornecimento do serviço. É evitada a institucionalização das funções de gestão centralizada no interior da organização, bem como o controle e o desenvolvimento da Empresa virtual, sendo as necessárias coordenação e harmonização asseguradas por sistemas informáticos adequados. A Empresa virtual é encarregada de uma missão concreta e cessa de existir quando esta é cumprida.

A *La Fabbrica* no Brasil tem autonomia de atuação na maioria dos casos, contudo a realidade do perfil de investimento social no Brasil exige que a *LFDB* tenha que manter preços e custos competitivos, pois os parceiros estarão sempre procurando as melhores ofertas dentro do mercado.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 69% das empresas brasileiras investem no social, entretanto a maioria delas, em projetos de natureza socioambiental por filantropia, ou seja, fazem doações sem nenhuma avaliação técnica de retorno. Diante dessa realidade, a *La Fabbrica* tem o papel intermediário. A ela cabe descobrir e identificar a “vocação institucional” da empresa que quer investir e, a partir daí, definir as melhores estratégias a serem implementadas, destacando que estas devem trazer resultados para a marca da empresa, como salienta a coordenadora de projetos:

“A LFDB tem autonomia de criação e implementação em relação ao que se faz na Itália. Por outro lado, como é uma empresa e não uma associação sem fins lucrativos, o dono exige certo percentual de lucro. Caso a proposta de um novo projeto não atinja o percentual estabelecido, há sempre uma grande negociação entre a direção da LFDB Brasil e o dono dela. Quanto às demandas do cliente, também são negociáveis. Se o cliente tem orientações muito específicas quanto ao que espera de um projeto, é claro que a LFDB procura atendê-lo, contanto que seja exequível e pertinente. Caso a LFDB entenda que o cliente está equivocado, ou pedindo coisas impossíveis, daí tem início um longo e grande “braço de ferro”. Aliás, geralmente a equipe daqui vive negociando com ambos os lados (esgotantemente, por sinal). Tudo para garantir um projeto que atenda ambos os lados (dono da empresa e clientes) e seja de fato uma ação que faça diferença na vida dos envolvidos, que acrescente algo de verdade” (Coordenadora de Projetos, Diário de campo de julho de 2006).

O ator que surge, intermediando as negociações entre empresa cliente e público dos projetos que cria, tem, ao que se percebe pela pesquisa, um papel bem específico e é um novo ator no mercado. Surge juntamente com as demandas trazidas pelo surgimento e sofisticação do terceiro setor e, com ele, profissionais especializados.

3.1 OS COLABORADORES DA LA FABBRICA DO BRASIL

Para conhecer o perfil dos atores que trabalham e compõem o quadro de colaboradores da *La Fabbrica do Brasil*, será feito um paralelo entre as condições de atuação social do cenário da *LFDB* e o fenômeno do surgimento das ONG’s no

Brasil, processo que criou a chamada “profissão sem nome”. Esta profissão pertence a um grupo de detentores de uma especialização profissional, que só seria possível reconstruir, passando pelas condições sociais, estabelecidas por diversos cruzamentos sociológicos ou intersecções, que continuam ocorrendo no tempo, em diferentes momentos e em diversas conjunturas (LANDIN, 1993).

Pensando-se na construção social da categoria “ONG”, relacionando-a aos profissionais da *La Fabbrica* durante a pesquisa, percebeu-se que sua origem de formação é antiga, não identificada em uma primeira observação. É certo que, através da volta ao passado, podem ser dadas as formas, retomando Muel Dreyfus, de “refletir sobre o que as imagens atuais, que parecem hoje evidentes (*aller de soi*) devem a esses encontros, sociológica e historicamente fundados, entre homens e mulheres singulares e postos de trabalho ‘se fazendo’” (DREYFUS *apud* LANDIN, 1993, p. 62).

A *La Fabbrica*, como já fora dito, presta serviços a empresas privadas, desenvolvendo projetos de responsabilidade social; além de ser um ‘mercado novo’, ainda é pouco estudado. Na literatura acadêmica, encontram-se muitos trabalhos sobre “Responsabilidade Social”, “Investimento Social Corporativo”, mas quase nada sobre quem presta e desenvolve estas ações para as empresas, os seus executores e o perfil de seus agentes.

Conforme Landin (1993), não são profissionais típicos do terceiro setor, eles, vêm de universidades, igrejas, partidos e organizações de esquerda, mas com muitas características destes profissionais e com passagem por este setor, inclusive. Pode-se dizer que os profissionais do grupo, aqui estudado, apresentam as características que Ricardo de Almeida Prado Xavier, administrador de empresas, presidente da Manager Assessoria em Recursos Humanos, define como necessárias aos profissionais do terceiro setor:

As organizações do terceiro setor não são talhadas para os ambiciosos, mas, sim, para os que têm ânsia de contribuição. Arriscamo-nos a estabelecer um perfil do profissional que deverá ser bom para o terceiro setor:

- Toma a profissão e o trabalho com um sentido de missão;
- Não tem ânsia de enriquecimento, mas de profissionalização e contribuição;

- Não tem preocupações maiores com *status*, consumo e, sim, com a substância da solidariedade;
- Encontra realização e motivação suficientes na tarefa e no propósito de contribuir;
- Convive bem com o trabalho em ambiente de alta democracia, incluindo a participação de voluntários;
- Aceita um ambiente de trabalho com menos conforto, com mais carência de recursos e maior necessidade (http://www.manager.com.br/reportagem/reportagem.php?id_reportagem=72, 2008).

A *La Fabbrica*, segundo o seu *site* oficial, se propõe a desenvolver todas as etapas de organização de um projeto: Diagnóstico; Pensamento Estratégico e Criação; Implementação e Gestão; Formulação de Indicadores; e Realização de Relatórios e Boletins. Ela afirma ter profissionais que conseguem circular por diferentes funções e ambientes, adaptando-se a diferentes tarefas com facilidades de aceitar mudanças na rotina de trabalho.

Voltando a *La Fabbrica*, a primeira profissional do presente grupo a entrar na empresa foi a atual diretora de projetos, em meados da década de noventa. Trata-se de uma pedagoga de personalidade otimista, perfil empreendedor, grande capacidade de gestão e criação de projetos, com histórico de trabalhos no *IBAMA*, prestando serviços a este Instituto por todo Brasil. Já na faculdade de pedagogia da USP, foi para *La Fabbrica*, em São Paulo, trabalhar como estagiária no *Call Center*, dar atendimento aos projetos desta modalidade e nunca mais saiu da empresa. Seu curso de pedagogia foi usado como ferramenta de qualificação para o desenvolvimento dos projetos na área de educação. Já formada na USP, a diretora de projetos manteve contato com colegas de faculdade, que também passaram a prestar serviços à *La Fabbrica*, basicamente elaborando material didático e fazendo formações dos professores que iam usá-los, apresentando os projetos e negociando com as secretarias de educação nas diferentes cidades. Mas esses profissionais estavam, na verdade, ligados ao *Instituto Paulo Freire*. O que leva a imaginar que todo este trabalho, desenvolvido por eles junto à *La Fabbrica*, foi feito inspirado na chamada “*práxis*” ou, pelo menos, na filosofia freiriana. A possibilidade de trabalho e de trocas surgidas desta relação mostra a proximidade destes profissionais da *LFDB* com o “mundo” conhecido, como terceiro setor, o mundo das ONGs e dos Institutos.

Mesmo tendo como objetivo o lucro, é possível imaginar que o discurso da *LFDB* se aproximava muito ao de uma instituição como o *Instituto Paulo Freire*, que tem suas diretrizes baseadas na obra deste educador e em sua proposta de “Pedagogia libertadora”, nascida no interior dos movimentos sociais e populares na década de 50 e 60 no Brasil.

A Pedagogia do oprimido e a Pedagogia da Libertação refletem os aprendizados que Paulo fez aproximando-se, estando atento aos movimentos de libertação contra a opressão que se manifestavam com tanta radicalidade nas décadas de 50 e 60. Os educadores para Paulo foram esses coletivos, os movimentos sociais (ARROYO, 2001, p. 59).

Esta aproximação não é mera coincidência, é uma reprodução da origem e formação profissional dos trabalhadores que formavam a equipe da *La Fabbrica* e que, conseqüentemente, dava aos trabalhos e projetos por ela desenvolvidos esta contextualização.

Conforme Landim (1993), foi, na intersecção dos circuitos universitários, nas pastorais da libertação, nos dissidentes marxistas, resistentes à ditadura, que se originaram os líderes de ONG's. A evolução, ocorrida nos últimos anos nesta área, aponta para uma segunda geração destes profissionais, como os que trabalham na *La Fabbrica*, por exemplo. São técnicos, com traços “alternativos”, voltados para uma leitura questionadora da sociedade, sendo que algumas propriedades foram dadas por suas trajetórias de vida. Principalmente pelo ponto em que se encontravam tais trajetórias, estas podem caracterizar os agentes com seus diferenciais, que se cruzam em determinada conjuntura, convergindo, pouco a pouco, na direção do mesmo investimento, sendo que este vai se transformando em carreira e profissão. A trajetória de uma das técnicas da *La Fabbrica* é, no caso, a autora desse trabalho, um bom exemplo dessa segunda geração de profissionais: com formação em educação na área de ciências biológicas, teve passagem por uma ONG na Região Norte do País, onde trabalhou por dois anos na área de desenvolvimento sustentável de comunidades ribeirinhas. Conheceu a *LFDB*, por intermédio de uma colega de pós-graduação que lhe enviou um *e-mail*, divulgando a vaga de agente de campo, no final de 2002. Passado o processo de seleção, a análise de currículo e uma entrevista, realizada por um técnico do *Instituto Paulo Freire* que estava na cidade da candidata fazendo negociações com a Secretaria de

Educação para a *LFDB*, ela foi selecionada e prestou serviços na *LFDB* de março de 2003 até fevereiro de 2009.

Outro perfil interessante entrevistado é o da coordenadora de projetos, que também compôs o quadro da *LFDB* por um longo período, de 2002 a 2009. Atuando no estado de São Paulo, teve experiências mais variadas ainda: sem formação acadêmica, atuava de forma bastante diversa profissionalmente até ir trabalhar na *La Fabbrica*. Sua experiência diversificada, inclusive em projetos sociais, conferiu-lhe potencial para duas funções dentro da empresa: inicialmente, como agente de campo e, depois, como coordenadora de projetos.

Volta a aparecer aqui o conjunto de traços comuns entre essas profissionais que compartilham alguns aspectos do *ethos* do terceiro setor, tais como comprometimento profissional com a instituição a que servem e a paixão pela causa social – para o alcance de um objetivo comum e a consecução do projeto social. Esses elementos aparecem nas representações acerca de suas carreiras profissionais, embora elas sejam desenvolvidas em uma organização do segundo setor:

“Eu sempre fui uma pessoa, como dizer, idealista. Sempre me interessei por questões como injustiça social, direitos humanos, etc. Eu havia trabalhado com projetos junto com a atual diretora de projetos da LFDB, já tinha sido voluntária também em um projeto numa favela. Trabalhar com a La Fabbrica me pareceu, a princípio, uma oportunidade legal de aliar essas questões ao que eu já sabia fazer que era trabalhar com pessoas e com produção”. (Coordenadora de projetos. Diário de campo de abril de 2007)

“Eu sou muito esperançosa, ‘cê’ sabe, acho que sou a ‘criatura’ mais esperançosa desse mundo. Acredito no que eu faço, acredito que vai mudar, que vai ter jeito, então tô sempre indo em frente. E se não der... pelo menos eu fiz a minha parte, não fiquei parada” (Diretora de projetos, Diário de campo de abril de 2007).

Tanto a coordenadora de projetos quanto a sua diretora referem-se aqui a possibilidade de executar, mediante um projeto social, alguma mudança social na realidade do público que está recebendo a intervenção, elas pretendem ser agentes de alguma transformação no cenário social em que o País se encontra.

As pessoas que trabalham na *La Fabbrica*, que se autodescrevem como idealistas por natureza, com passagem profissional pelo terceiro setor, trabalham em uma empresa com carga horária flexível, especializada em projetos sociais; demonstram o surgimento de um novo perfil de profissionais com características especiais e qualificações novas, reunidas em um local de trabalho novo. Este perfil tem natureza peculiar e, por si só, tem interferência nos produtos da empresa, porque surgem de um processo de formação de identidade. A ampliação da experiência sobre os seus limites e possibilidades tem permitido a este profissional reconhecer-se implicado no processo social e, por conseqüência, ressignificar a sua identidade profissional e de produção.

A questão da identidade da *La Fabbrica do Brasil* é bem marcada nos produtos desta empresa. Mesmo sendo uma empresa de comunicação e *marketing*, uma agência que cuida da imagem das empresas clientes, sua especialidade é escrever projetos sociais na área de educação para escolas públicas. A identidade da *La Fabbrica* do Brasil diferencia-se na forma pela qual se apresenta no mercado em seu site www.lafabbricaonline.com.br/, dando ênfase à educação e ao social.

Em conversa com a equipe que desenvolve os projetos e negocia com os clientes da empresa, percebe-se que um projeto, desenvolvido pela *La Fabbrica*, tem uma identidade no mercado. O projeto é aquilo que o cliente pediu, porém segue preceitos ideológicos da empresa, como “comprometimento incondicional com o público alvo das ações”. Outra forma de perceber a identidade da *La Fabbrica* em suas ações é através de seus produtos, como relatórios e matérias de divulgação que possuem características especiais de diagramação, uso de papel reciclável e linguagem que são praticamente uma marca registrada da empresa, como estilo de diagramação com bonecos, estilo fanzine, fotografias em meio aos textos (ANEXO E).

4 O PROJETO TIM MÚSICA NAS ESCOLAS

O *Projeto TIM Música nas Escolas*, criado e desenvolvido pela *La Fabbrica*, se apresenta como orientado pelos valores de uma “Cultura de Paz”, perfila sua imagem com os objetivos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura). Segundo o referido órgão, a cultura de paz deve ter como visão um mundo em que se privilegie o diálogo, para resolver conflitos e, como missão, uma sociedade democrática, com pessoas cooperativas e solidárias, que entendam e celebrem o fato de a riqueza humana estar na diversidade e na tolerância. De acordo com a própria entidade:

[...] A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos; é uma cultura baseada num conjunto de valores e compromissos com:

- o respeito a todos os direitos individuais e humanos;
- a promoção e a vivência do respeito à vida e à dignidade de cada pessoa sem discriminação ou preconceito;
- a rejeição a qualquer forma de violência;
- o respeito à liberdade de expressão e à diversidade cultural por meio do diálogo e da compreensão e do exercício do pluralismo;
- a prática do consumo responsável, respeitando-se todas as formas de vida do planeta;
- a tolerância e a solidariedade; e
- o empenho na prevenção de conflitos resolvendo-os em suas fontes (que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental).

Além disso, a Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis e deve ser entendida como um processo, uma prática cotidiana que exige o envolvimento de todos: cidadãos, famílias, comunidades, sociedades e países (<http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/areastematicas/culturadepaz/culturadepazleiamais>, 2009).

Relacionar esses valores de cultura de paz com projetos sociais não é pioneirismo da empresa *TIM Participações*, atualmente são valores, cada vez mais difundidos em projetos, inclusive quando se trata de adolescente infrator e projeto de combate e prevenção à drogadição. Essa frequência demonstra como essa referência é um novo conjunto de ideias que sugere para a construção de uma sociedade harmônica e pacificada.

Conforme Schuch (2009), há a formação de uma “frente para o bem”, com os mais diversos profissionais reunidos, tentando controlar os “desvios da sociedade”, idealizando um indivíduo que esteja acima das fronteiras sociais e que habite um mundo ajustado, a tal ponto que seja harmônico e solidário. A autora refere-se, ainda, sobre o psicólogo Weil, premiado em 2002 pela UNESCO, com o prêmio *Educação para Paz*, pelo projeto *Educação para Paz e Não Violência*. Para este psicólogo, a objetividade científica e a “técnica” nos discursos levam ao afastamento das pessoas. A proposta é que cada um, em suas oratórias, conte exemplos pessoais e expresse-se de forma amorosa. A esses modos de expressão, que revelam um programa de alteração nas relações humanas, inspirados nos princípios da UNESCO, Weil chamou de *Educação para Paz e Não Violência*.

À medida que esta proposta ganhou popularidade por volta de 1989, foi criada a Universidade da Paz (UNIPAZ) e o Prêmio da UNESCO *Educação para Paz de 2000*.

Através da leitura do programa da UNIPAZ, se percebe como os objetivos da UNESCO são dinamizados e incorporados por uma instituição de formação profissional e pedagógica de educadores “humanistas”, a qual vem tornando-a uma referência pedagógica para capacitação de funcionários de instituições estatais e não-estatais, no campo de políticas públicas. Da mesma forma, é possível inferir como determinados agentes acabam utilizando determinadas retóricas e instituições internacionalmente legitimadas para construir programas locais de atuação, mesmo que não tenham vínculos formais constituídos com essas instituições. Esse fenômeno aponta para a constituição de um mercado de “especialistas” na difusão local de programas supranacionais, consultores e mediadores entre instituições (locais e internacionais) que também são influentes no campo de atenção para infância e juventude pós-ECA (SCHUCH, 2009, p. 260).

Projetos como o que é objeto deste estudo, cancelados pela UNESCO, ou ainda, aqueles que somente fazem uso de seus princípios de Educação para Paz estão dentro desta perspectiva, avaliando-se no mercado como projetos bem intencionados, para a “construção de uma sociedade mais justa”. É muito complexo colocar em prática esses ideais universalistas, apoiados em normas da UNESCO, isto é, aplicá-los em contextos onde o conflito faz parte do cotidiano, sem respeitar as particularidades.

O *Projeto TIM Música nas Escolas*, que tinha a *grife* da chancela da UNESCO, enfrentou muitas dificuldades na sua implementação, no município de Porto Alegre, devido à diferença entre a proposta ideal e a realidade local. Este tema será abordado no decorrer deste trabalho.

O Projeto foi desenvolvido em parceria com secretarias de educação municipais ou estaduais, para um público de 15 mil crianças e adolescentes de escolas públicas, localizadas em comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social, em 13 cidades brasileiras: São Paulo-SP, Ribeirão Preto-SP, Belém-PA, Recife-PE, Salvador-BA, Rio de Janeiro-RJ, Porto Alegre-RS, Florianópolis-SC, Santo André-SP, Manaus-AM, Belo Horizonte-MG, Cuiabá-MS e Natal-RN, acontecendo até março de 2009, em 62 escolas, contemplando 20.540 alunos. Formou 2.941 professores e realizou 2.822 oficinas musicais⁶.

As parcerias se deram de forma variada, mas a interlocutora sempre foi a *La Fabbrica*, pois é um dos papéis da empresa implantar e implementar os projetos que cria, contatar o município, a Secretaria de Educação local, as instituições e as pessoas necessárias, para que possam ser realizadas as atividades do projeto em cada cidade. No caso de Porto Alegre, o primeiro contato foi com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), quando implementou o primeiro projeto realizado na capital pela empresa, que foi o já citado, *Você Apita*, ação educativa da *FIAT* que aconteceu entre 2003 e 2004.

Este primeiro contato entre *La Fabbrica* e SMED se deu no *Fórum Social Mundial* de 2002, entre um representante da *La Fabbrica* que estava participando de uma oficina e conheceu uma pessoa que tinha relações com uma funcionária da SMED. Após algumas conversas e contatos, a aproximação resultou em amizade e posteriormente foi, por meio deste contato, que a *La Fabbrica* se aproximou da SMED.

Não se pode deixar de mencionar aqui a peculiaridade do encontro das pessoas que geraram a parceria entre a *La Fabbrica* e a SMED, este ocorreu em um grande momento de encontro da esquerda mundial, do movimento antiglobalização, e dos movimentos sociais, contando sempre com grandes personalidades e líderes

⁶ LA FABBRICA. Disponível em: <<http://www.lafabbricaonline.com.br/alta/lafabbrica.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2009 e 02 maio 2009.

de todo planeta, e ainda outra peculiaridade da casualidade de um primeiro contato entre a empresa e a secretaria nascer num evento dessa natureza.

4.1 MÚSICA NAS ESCOLAS

Nesta parte do trabalho, foi usado como apoio o livro *A Música e o Risco* de Rose Satiko Gitirana Hikiji, que produziu uma etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. Em 1997, Rose tinha aulas de violoncelo e, em uma conversa com sua professora, descobriu o *Projeto Guri*, onde crianças e jovens de baixa renda têm aulas de música, o que despertou o interesse da pesquisadora.

O foco da tese de Rose Hikiji não era uma análise específica do *Projeto Guri*⁷, nem do contexto social do País. Era um estudo específico sobre o ensino de música para crianças e jovens naquelas condições e a relação da prática musical com cotidianos distintos.

O fato de o Projeto, acima citado, ser executado em pólos facilitou esta busca por diferentes contextos de aprendizado. Rose Hikiji estudou três pólos: *Oficina Cultural Amácio Mazzaropi* (no Brás), Febem Tatuapé e Posto de Orientação Familiar(POF) Morumbi (instalado dentro de uma favela no bairro do Morumbi, em São Paulo). No Tatuapé, ela teve contato com jovens em uma situação bem específica, já que, na FEBEM, eles estão em isolamento, só podendo sair para as aulas em um espaço reservado, específico. O Mazzaropi é um pólo aberto para a população em geral, e, no POF, ela teve contato com as pessoas que moravam na favela.

⁷ *Projeto Guri* nasceu em 1995, na Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo. Desde 2004, é administrado pela Organização Social de Cultura: *Associação Amigos do Projeto Guri*, qualificada como *Organização Social de Cultura*.

Nossa missão é promover a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes, por meio do ensino musical. Oferecem, gratuitamente, aulas de instrumentos de cordas, cordas de arco, sopros, percussão e canto coral, proporcionando aos alunos o contato com valores implícitos no ensino musical, dentre eles a concentração, a disciplina, o trabalho em grupo, o respeito às diferenças e a apuração da sensibilidade. Levar para as crianças e adolescentes a oportunidade de conhecer o mundo da música é promover a união destes jovens em torno de valores comuns: a dedicação aos estudos e a importância de uma atitude positiva diante dos desafios. (PROJETO GURI. Disponível em: <<http://www.projetoguri.com.br/site/institucional.quem.php>>. Acesso em: 05 ago. 2009).

Observando as relações entre música e jovens de baixa renda, algumas conclusões foram evidentes, outras, nem tanto. Já era esperado que o aprendizado da música traria para as crianças uma recuperação da cidadania e da autoestima, segundo a autora. O intuito do *Projeto Guri* é ensinar "música em conjunto", dando preferência para a erudita. Mas o movimento de aprender fez com que cada pólo do projeto fizesse as suas adaptações.

A similaridade da experiência, analisada no livro de Rose Hikiji com a abordada neste trabalho, em diversos pontos, possibilitou o estranhamento reflexivo que era necessário, sobretudo em relação a questões abaixo:

Segundo Rose Hikiji (2006), o *Projeto Guri* flexibiliza e tornam acessíveis bens culturais a pessoas de baixa renda, assim como o *Projeto TIM Música nas Escolas* que foi implementado em comunidades carentes de capitais brasileiras:

[...] analisando uma proposta estética – a música – para atingir objetivos éticos, políticos e morais, como a inserção social, a cidadania, a ampliação de horizontes das crianças e jovens. O pedestal em que são colocadas as atividades artísticas – são reconhecidas, desejadas, mas isoladas, quase inalcançáveis – impede a um setor da sociedade que reconheça como arte/música o que fazem os jovens aprendizes do Guri. Mas, para esses jovens, a música está efetivamente acontecendo: ela faz parte de suas vidas e está modificando seus corpos, seus pensamentos, seus desejos e sua percepção (HIKIJ, 2006, p. 70).

Conforme Rose Hikiji (2006), o que chama atenção para os projetos atuais de fazer musical é a grande valorização da disciplina entre tantos outros atributos indispensáveis: a participação em *Oficinas dos Núcleos Culturais* e do grupo dos Embaixadores da PAZ era exigida aos alunos do *Projeto TIM*, ou seja, esforços tinham que ser realizados nesse sentido.

Assim como o Projeto Guri, o *TIM Música nas Escolas* levou a música erudita e orquestrada aos alunos do grupo *Embaixadores da Paz*. Em vários momentos, houve negociação em relação aos repertórios, desencadeados pelo “encontro desconstruído” da cultura popular com a erudita. O artista popular tira sua “inspiração” de acontecimentos locais rotineiros, o que facilita a sua identificação e assimilação para os jovens. Por isto, a cultura de massas se identifica com ela e é

homogeneizada culturalmente, ao contrário da erudita. No entanto, isto não quer dizer que a cultura erudita não possa ser ensinada.

O maestro Galindo do Projeto Guri de São Paulo lembra que é um estereótipo associar música de orquestra e música erudita às elites. Regente de várias orquestras, jovens e profissionais, Galindo observa que a maioria dos músicos de São Paulo não vem de famílias de alto poder aquisitivo e sim de classe média baixa. Dentro do próprio Projeto Guri, tem desde arranjos simplificados de clássicos do repertório erudito até melodias de canções folclóricas, populares, temas de filmes, etc. “Eles acabam conhecendo a música popular brasileira no projeto, porque a referência de boa parte dos jovens não é mais MPB, mas pagode, sertanejo (HIKIJ, 2006, p. 79-80).

Outra familiaridade entre os dois projetos é que a apresentação é concebida como auge do processo pedagógico, *locus* do que foi aprendido e incorporado, momento máximo. É a oportunidade de mensurar algo que, pedagogicamente, é subjetivo. Além disso, nos dois projetos, as apresentações também são passaportes para saída para novos lugares e conhecimento de novas pessoas. Esta semelhança oportunizou reflexões.

4.2 O PROJETO TIM

O objetivo geral do *Projeto TIM Música nas Escolas*, segundo o *site da Lafabbrica*, é:

[...] possibilitar aos jovens o acesso a diferentes modos de aprendizagem e a atuação na sociedade, utilizando-se, para isso, da linguagem universal da música. Entre os objetivos específicos, estão elencados: inserir temas da cultura musical no universo escolar; proporcionar experiências estéticas aos atores envolvidos; ampliar o repertório musical dos alunos e estimular a criação de grupos de ação juvenil, comprometidos com o fortalecimento de uma cultura de paz, que tenham a música como meio e instrumento de atuação.

A estrutura:

1. A música como patrimônio cultural: o primeiro dos conceitos reconhece a música como um patrimônio cultural, desenvolvido por meio das *Oficinas de Musicalização*, que iniciam os estudantes no mundo musical, proporcionando-lhes experiências estéticas, estimulando seu gosto pela música em suas mais diversas expressões e animando o cotidiano escolar.
2. Saber fazer música: consiste na formação do grupo dos *Pequenos Embaixadores da Paz*, criado a partir da seleção de alunos participantes das oficinas. Os critérios para a escolha dos jovens são: o interesse em aprender, a aptidão (observada por meio de testes) e a concordância familiar. O grupo participa de aulas de música duas vezes por semana, com professores contratados pelo projeto, e se encontra quinzenalmente para atividades denominadas 'Formação Cidadã'.
3. Usos sociais dos saberes e aprendizados do projeto: o terceiro conceito é materializado pela criação dos *Núcleos de Agitação Cultural*. Eles são fundados e geridos por alunos também, oriundos das *Oficinas de Musicalização* e têm como missão promover atividades culturais no ambiente escolar, com especial atenção à música. Os núcleos são um legado para as escolas, são eles e suas atividades que devem permanecer após a saída do projeto das escolas.

O projeto teve início em São Paulo, em abril de 2003, com cinco mil estudantes do Ensino Fundamental e foi ampliado, no mesmo ano, para outras quatro capitais: Porto Alegre, Salvador, Recife e Belém. As escolas participantes do projeto estão situadas em bolsões de pobreza das cinco cidades.

Em Porto Alegre, o *Projeto TIM Música nas Escolas* iniciou suas atividades após contatos e negociações pertinentes da empresa terceirizada da TIM – a *La Fabbrica*, com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), como já fora dito. Ele foi implementado em três escolas municipais da capital gaúcha. As escolas definidas com a equipe técnica da SMED são as de Ensino Fundamental, (EMEF) localizadas

em três regiões distintas e distantes São elas: 1) E.M.E.F João B. M. Goulart – Bairro Sarandi – Zona Norte; 2) E.M.E.F Nossa Senhora de Fátima – Bairro Bom Jesus – Zona Leste; e 3) E.M.E.F Vereador Carlos Pessoa de Brum – Bairro Restinga – Zona Sul.

Os critérios de indicação e seleção das escolas foram: 1) estarem situadas nos “bolsões” de pobreza; 2) demonstração de pleno interesse dos diretores e coordenadores pelo projeto e espaço físico adequado na escola para o desenvolvimento das atividades previstas no projeto, 3) localizarem-se cada uma em uma região da cidade, a fim de democratizar o acesso dos cidadãos dos diferentes locais do município à iniciativa. Na prática, no critério número dois, foi apenas o de não haver objeção explícita.

Das três escolas que receberam o Projeto, apenas a E.M.E.F Carlos Pessoa de Brum declarou várias vezes, na pessoa da diretora, o interesse:

“Nós queríamos muito este Projeto, ele era muito importante pra escola. Lutamos pra que o Projeto viesse pra cá. Não sei se as outras escolas não queriam ou queriam, mas nós queríamos muito. Eu queria muito” (Diário de campo de junho de 2007).

A ideia inicial da empresa proponente do Projeto era iniciá-lo com a assinatura de um convênio em uma cerimônia pública entre a *TIM Participações S.A.* e o Prefeito da cidade, de forma semelhante às demais cidades, onde o *Projeto TIM Música nas Escolas no Brasil* fora desenvolvido, mas em Porto Alegre não ocorreu desta forma. Sua implementação teve início nas três escolas pré-acordadas em 2004 com a Secretaria Municipal de Educação sem cerimônia formal, a não ser uma reunião que aconteceu com as direções das escolas na sede da Secretaria Municipal de Educação, na qual o Projeto foi acordado entre o departamento jurídico da Secretaria de Educação e a representante da operadora do Projeto, a *La Fabbrica*, tendo a anuência das diretoras das escolas através de ata.

4.3 AS OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO E *WORKSHOPS*

Como já fora abordado, o *Projeto TIM Música* nas Escolas foi estruturado da seguinte maneira, em sua concepção original: 1. *Oficinas de Musicalização e Shows Workshops*; 2. Curso de Formação Musical “*Pequenos Embaixadores da Paz*”; 3. *Núcleos de Agitação Cultural*.

As *Oficinas de Musicalização* aconteceram nas escolas, ao longo do primeiro ano do Projeto e foram conduzidas por músicos profissionais e arte-educadores. Cada estudante participava de um percurso de 14 oficinas, elaboradas especialmente para o Projeto.

As oficinas iniciam os estudantes no mundo da música, apresentando-lhes os seus elementos: pulsos e ritmos; timbres, intensidades, durações e alturas; harmonias e melodias; escalas e afinações; dinâmicas; contrapontos, compassos e andamentos. Além disto, as oficinas geravam momentos para experiências estéticas e vivificavam o cotidiano escolar. Os *Shows Workshops* que aconteciam simultaneamente eram momentos de integração com a comunidade do entorno das escolas e realizados, preferencialmente, nos finais de semana.

As *Oficinas de Musicalização* tinham como meta contemplar cento e quarenta alunos por edição, em noventa minutos. Inicialmente, no Projeto, pensou-se para que estas oficinas contemplassem trinta alunos, mas, por um erro de divulgação de um dos diretores da empresa patrocinadora, em um programa importante da mídia nacional, as oficinas tiveram que ser adaptadas para esse número de cento e quarenta alunos anunciados. Pensar uma oficina para 140 alunos muda totalmente a proposta pedagógica do evento, as grades orçamentárias estavam fechadas e não era possível ampliar os números de oficinas e deicineiros, apenas o de alunos atendidos por evento. Esse inchaço gerou uma série de dificuldades operacionais, como, por exemplo, a disponibilização de espaço dentro das escolas para atender este número de público, assim como a adaptação das propostas dosicineiros para o número elevado de jovens, etc.

Fazê-los participar das oficinas também foi um desafio, já pensado nas primeiras reuniões com as direções das escolas. Esses alunos tinham, na sua

maioria, outros afazeres no contra turno, tanto de formação e qualificação pessoal, quanto de prestação de serviço no mercado informal de trabalho. Então, ir até a escola, para assistir a uma oficina, não fazia parte de suas rotinas. Por último, a divulgação teria que ir muito além dos muros escolares. Era preciso envolver as famílias e os vizinhos, sendo esta uma tarefa muito difícil. Este contato teria que se aproximar à divulgação de um *show*, com carro de som, panfletos e uma linguagem que se aproximasse da deles, para que a comunidade escolar viesse a se mobilizar para o dia, pois não gravam hora, nem local, nem mesmo a natureza do evento. “*Que que vai mesmo ter aqui hoje professora? É negócio de música, é?*” Essa foi a pergunta de um aluno que havia recebido o convite da última oficina, quando encontrou a equipe, estava completamente esquecido. Ressalta-se que ele não era o único.

Dessa forma, para atingir um número elevado de participantes, como 140 por oficina, um acordo feito entre a coordenação da atividade e a EMEF Nossa Senhora de Fátima: de que os professores iriam, com suas turmas inteiras, para as oficinas durante o horário das aulas, criando, neste momento, o elemento da obrigatoriedade de comparecimento. Muitas eram as dificuldades nestas situações, pois a união de alunos de diferentes turmas e idades em um espaço físico pequeno, como o que a escola dispunha, gerava uma série de alterações de comportamento, típicas da pré-adolescência. Essa causou insatisfação para os professores, que se sentiam submetidos à ambientes e a um contexto de tumulto sonoro e, ainda, que tinham que intervir autoritariamente em busca de disciplina, muitas vezes sem sucesso. Devido a isto, alguns professores se ausentavam nestes momentos, deixando os seus alunos sob responsabilidade da equipe que coordenava e produzia a atividade. Essas dificuldades faziam com que a oficina parasse e recomeçasse várias vezes, isto é, pela falta de colaboração e participação dos alunos com a proposta. Até mesmo os músicos responsáveis tiveram que chamar atenção do grupo no microfone, a fim de que eles mantivessem um ambiente no qual fosse possível falar e ser ouvido.

Para a equipe de implementação do Projeto, estes percalços já eram esperadas. Levando-se em consideração que esses eram os seus primeiros contatos com os alunos, a equipe não poderia esperar uma relação de respeito e

cortesia, mas, sim, de rejeição inicial ao novo, ao desconhecido. Os alunos não escolheram estar ali, esta era mais uma atividade da escola, algo “oferecido”, trazido de fora, “despejado” sobre eles. Por se saber que as atividades musicais, por natureza, exigem coletividade, atenção do grupo e disciplina individual construída com o tempo, a equipe esperava que o grupo as rejeitasse.

Para que houvesse interação dos alunos com as atividades, o oficinairo perguntou: “*Quem aqui sabe tocar um instrumento?*” Os alunos, em tom de chacota e de forma exibicionista, erguiam a mão como se fossem se oferecer para demonstrar o que sabiam tocar. Mas, quando o oficinairo olhava, eles disfarçavam com a mão, fingindo sentir uma coceira ou se espreguiçar, chamando a atenção do grupo para si e tentando colocar o oficinairo em situação embaraçosa, fazendo com que todo grupo risse.

Cohn (2005, p. 38) diz que:

[...] análise de sociedades consideradas “tradicionais” revelam que as crianças e os jovens podem ser mais que meros receptores de conhecimentos, sendo ativos na construção de sentidos e de conhecimentos no processo de aprendizagem.

Autora sugere que as crianças são sujeitos do aprendizado, agentes do processo e participam ativamente da apropriação do conhecimento, o que justifica a rejeição inicial deles à presença dos oficinairos, com suas propostas prontas para as oficinas de musicalização.

Com o passar do tempo, estas dificuldades foram-se atenuando, os grupos de alunos sendo conquistados, e criaram-se vínculos. A indisciplina e a resistência iniciais transformaram-se em afeto, amizade e respeito, com o aumento da convivência. Sendo assim, o primeiro obstáculo do projeto havia sido vencido. Os vínculos entre a equipe do projeto e os alunos tinham sido criados, estes se sentiam parte da proposta que tinha sido trazida para eles. Um músico que participou de várias fases do Projeto, inclusive a inicial, relatou certa vez: “*o que mais me deixa feliz no Projeto é ver a evolução destes alunos. Os meninos da ‘Bonja’ (apelido da EMEF Nossa Senhora de Fátima que se situa na Vila Bom Jesus) que agitavam e*

até perturbavam nas Oficinas de Musicalização, hoje estão maduros e participando dos Núcleos.”

Aconteceram também momentos de sincronia, quando oicineiro que ia trabalhar com os alunos conseguia levar ao grupo o que eles queriam ouvir. Quando escolhia um repertório que os conquistava já no primeiro instante ou uma linguagem que se aproximava mais a dos alunos, com músicas que eles tinham mais familiaridade e gostavam mais de ouvir, tinha mais sucesso do que os vinham com propostas mais eruditas, por exemplo. Não que essa não fosse a orientação e o objetivo de todos que por lá passaram, porém alguns conseguiram sensibilizá-los mais do que outros, por diferentes razões.

A apresentação do novo repertório, da nova experiência “estética” da proposta erudita, trazida pelo Projeto ao grupo de alunos *Embaixadores da Paz*, gerou várias vezes desencontros, a ponto de a equipe da *La Fabbrica* local trazer de São Paulo a diretora de projetos para conversar com os Embaixadores da Paz em Porto Alegre. Os envolvidos no Projeto e os alunos estavam questionando por que tinham que tocar tantas músicas que não conheciam, referindo-se ao distanciamento cultural do repertório, adotado pelo Projeto, e a realidade vivida pelos jovens. A resposta, dada na época pela diretora de projetos, foi que eles teriam que tocar os arranjos que vinham de São Paulo, porque aquela era a proposta estética do projeto, dando a entender que estes alunos não poderiam deixar de cumprir um repertório pré-determinado que seria apresentado nos *shows*. Esta negociação, em relação aos repertórios, demonstra o “encontro desencontrado” da cultura popular com a erudita. Como foi dito no capítulo quatro, no estudo de Hikiji (2006) sobre o *Projeto Guri*, o artista popular produz musicalmente em cima de acontecimentos locais e rotineiros, o que facilita a identificação e a assimilação para os jovens. Por isto, a cultura de massas é homogeneizada culturalmente, ao contrário da cultura erudita, no entanto isto não quer dizer que a cultura erudita não possa ser ensinada.

Na EMEF Nossa Senhora de Fátima, as *Oficinas de Musicalização* também iniciaram em agosto de 2003, como nas outras duas escolas do município de Porto Alegre. Esta pesquisadora teve, já nesse primeiro momento, contato com os atores

da intervenção, por estar desempenhando, na ocasião, o papel de produtora destas atividades.

Novamente aqui, aparece o modo de pensar dos elaboradores do projeto, baseados na repetição da lógica escolar, mas com oficinas usando tempo, espaço e turno de aula, não propondo, na verdade, novas experiências a serem vivenciadas pelos sujeitos com outros tempos e locais, para desenvolvê-las e, ainda, nem conhecendo as expectativas dos envolvidos. As dificuldades podem estar atreladas também a esta reprodução de cenário.

4.3.1 Visualizando uma oficina

No dia da *Oficina de Percussão*, foram todos os alunos para a maior sala da escola, cheia de janelas. Osicineiros ficavam ao fundo, com os instrumentos que faziam a base da oficina: violão, bateria e guitarra. Havia ainda agogô, caxixis, pandeiros e outros de percussão artesanais que ficavam para os alunos manusearem, à direita dos músicos; microfones, equipe do projeto, técnico de som, à esquerda. Quando os alunos chegaram, foram recebidos pelos dois músicos, apelidados por eles mesmos de “Assolan e Cabeça de Ovo” (um com cabelo crespo e outro de cabeça raspada), já no intuito de serem cômicos e gerarem, com isto, aproximação com os alunos. Somando-se a isto, as músicas apresentadas eram de interesse dos jovens, como “E vai Rolar a Festa”, de Ivete Sangalo; “Festa no Apê”, do Latino. Imediatamente. Como consequência, os alunos começavam a bater palmas e cantar com osicineiros. Depois, eles apresentavam a atividade que seria desenvolvida e começavam o trabalho. A *Oficina de Percussão* foi pensada para passar aos alunos noções de ritmo, intensidade, tons graves e agudos e harmonia. Em uma didática bem simples, elaborada pelosicineiros, o “Assolan” propunha aos alunos um desafio de ritmos com palmas, a fim de que o “Cabeça de Ovo” repetisse na bateria. Inicialmente, todo grupo participava; depois, alguns alunos se aventuravam a ir lá à frente enfrentar os desafios sozinhos. Ao perceberem que podiam ser sujeitos da oficina, tomavam conta.

Segundo Clarice Cohn, as pesquisas antropológicas têm auxiliado a entender o engajamento (ou a falta dele) que as crianças apresentam em variadas propostas pedagógicas. Para a autora, a escola deve ser abordada em uma pesquisa antropológica, tendo a criança como um ator social relevante:

[...] as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem muito se enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias (COHN, 2005, p. 41-42).

A criança passa a ser reconhecida como sujeito social produtor de cultura, não mais apenas receptor, à medida que aumenta a capacidade de comunicação com ela e como agente.



Figura 1 – Oficina de Musicalização – Percussão
Fonte: Arquivos La Fabbrica, 2006.

A seguir, são apresentados os alunos, *Os Embaixadores da Paz*.

4.4 OS EMBAIXADORES DA PAZ

Das oficinas de musicalização, foram selecionados, através de observação por profissionais qualificados e com auxílio de professores da escola, alunos para integrar o segundo segmento do Projeto, o *Curso de Formação Musical Pequenos Embaixadores da Paz*. Os jovens que compõem o grupo tinham aulas de teoria e prática musical duas vezes por semana, com professores contratados pelo Projeto.

Além das aulas de música, realizaram atividades dirigidas por um psicólogo ou psicopedagogo, que se responsabilizava por outros aspectos, considerados fundamentais para a formação destes meninos e meninas, segundo as premissas do Projeto. Entre os assuntos tratados com os alunos estavam o estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, debates e reflexões sobre questões de convivência (gênero, etnias, culturas, resoluções de conflitos, entre outros) e, principalmente, atividades que promoviam a compreensão clara do papel de um *Pequeno Embaixador da Paz*, conforme o Projeto que era de ser um sujeito melhor, socializado, eram oferecidas a eles informações que pudessem qualificá-lo para sua vida pessoal e profissional. Este papel era entendido como além de ser um músico, o *Pequeno Embaixador da Paz* deveria ser um cidadão melhor.

Nos dois primeiros anos do Projeto, em Porto Alegre, por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), sob a administração municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), os alunos, pertencentes a este grupo, não recebiam cesta básica, conforme acontecia com seus colegas dos projetos do restante do País. O entendimento da Secretaria era que havia outra forma de auxílio que os obrigaria a participar do Projeto para ajudarem a família. A sugestão da SMED, portanto, era que fossem doados *kits* de instrumentos musicais mensais a estes alunos, e foi o que aconteceu. Esses *kits* vinham todos os meses de São Paulo e continham alguns instrumentos que os alunos recebiam e levavam para as suas casas, onde poderiam praticar e ensaiar o que aprendiam no Projeto. Foram doados: pandeiros, flautas, xilofones, violões, violinos, violoncelos e teclados.

A partir de julho de 2006, Porto Alegre já estava sob a administração pública do Partido Popular Socialista (PPS) desde janeiro de 2005 (Eleições de 2004). As orientações políticas eram outras dentro da Secretaria de Educação, pois a sua equipe técnica que acompanhava o Projeto mudou a partir de janeiro de 2005. Os alunos, pertencentes ao grupo referido acima, passaram a receber auxílio financeiro, uma espécie de bolsa de estudos, assim como nas demais capitais do Brasil, onde havia *Projeto TIM*. Os alunos menores de 15 anos recebem uma cesta básica no valor de R\$ 60,00 mensalmente; os maiores de 15 anos, uma bolsa de R\$ 150,00 em dinheiro depositado em uma conta individual. Esta distinção para os maiores de 15 anos foi a opção do Projeto, por observar que alunos, acima desta idade, são considerados por suas famílias como membro economicamente ativo, participando da renda familiar no mercado de trabalho informal. Então, uma ajuda de custo auxiliaria a família e os desobrigaria desta contribuição, permitindo maior empenho e desenvolvimento nas atividades da formação de embaixadores.

Na escola Nossa Senhora de Fátima, os alunos das turmas que participaram das *Oficinas de Musicalização* foram selecionados com auxílio da equipe diretiva, para fazerem um teste com o maestro local do Projeto e participar do grupo dos *Pequenos Embaixadores da Paz*. Dos selecionados, foram aprovados 08 alunos, considerados com as aptidões musicais necessárias para o curso, que se juntaram ao grupo de 30 alunos, para fazer o curso em Porto Alegre. O restante do grupo vinha das outras duas escolas, na sua maioria, da Restinga – EMEF Carlos Pessoa de Brum – cujos representantes representavam 50% do grupo.

De 2003 até 2007, houve a substituição de um aluno da EMEF Nossa Senhora de Fátima, por excesso de faltas: “*Ele não conseguia acordar para aula e não teve apoio familiar*”, justificou a coordenadora dos embaixadores.

Ainda explica a coordenadora dos embaixadores:

“Algumas dificuldades com os demais foram sendo superadas pouco a pouco, e construídas cotidianamente. Como, por exemplo, questões de disciplina, convivência em grupo, nas questões de sexualidade, cuidados com o corpo e higiene” (Coordenadora dos embaixadores, Diário de campo agosto 2007)

Os alunos da EMEF Nossa Senhora de Fátima que participaram desta formação eram considerados assíduos, unidos e tinham muita facilidade com o aprendizado musical, segundo os professores de música do Projeto, que fizeram a formação dos *Embaixadores da Paz*. A coordenadora dos embaixadores acredita que estes fatores estavam relacionados mais com a oferta de oportunidades do Projeto do que com o perfil familiar, já que, entre eles, havia casos bem complicados, segundo a sua avaliação:

“tivemos dois alunos, cujos pais apresentam problemas sérios. A mãe de uma menina tem problemas mentais e a de um menino é alcoólatra, e isso não os faz menos empenhados. Ambos têm um desenvolvimento melhor do que alguns alunos com famílias bem mais equilibradas. Conforme a coordenadora, na ‘Bonja’ a musicalidade é forte, especialmente o samba, isso ajuda muito a motivá-los” (Coordenadora dos embaixadores, Diário de campo agosto 2007).

De acordo com a coordenadora dos embaixadores, os pais, em geral, achavam que os filhos ficaram mais responsáveis. Eles veem a oportunidade de um futuro profissional no Projeto e um benefício imediato, com o oferecimento da cesta básica.

“[...] a extrema carência fez um efeito positivo no sentido de valorizarem a oportunidade. O horizonte ‘além da vila’, a oportunidade de participar de um grupo que não é ‘a comunidade’, é formado por alunos e professores de outras comunidades, com outras vivências, de outros níveis sociais que, no entanto, estão em pé de igualdade com eles, isso os motiva, com certeza. Neste contexto, eles são especiais” (Coordenadora dos embaixadores, Diário de campo agosto 2007).

A oportunidade foi valorizada até certo ponto, pois não foi o suficiente para mantê-los engajados no Projeto. Os alunos desistiam depois de algum tempo, por não se sentirem aptos para o que era proposto no Projeto. Novamente, surge a dificuldade de rompimento com a lógica escolar: de um grande grupo de alunos, é feita uma seleção dos “mais capazes”, para seguirem com certos privilégios de aprimoramento no aprendizado e na qualificação dentro do Projeto, formando-se, assim, os *Pequenos Embaixadores da Paz*. São usados critérios que os qualifica e diferencia musicalmente, conforme pode ser observado com a pesquisa. No entanto,

não foram analisadas as competências e as habilidades, assim como as qualidades subjetivas destes alunos.



Figura 2 – Apresentação *Embaixadores da PAZ* – Porto Alegre Feira do Livro de 2007
Fonte: Material Prêmio LIF, 2007.

4.5 OS NÚCLEOS CULTURAIS

Após um ano e meio do início do *TIM Música nas Escolas*, os alunos que participaram das *Oficinas de Musicalização* (em virtude do número de vagas oferecidas pelas oficinas, quase toda escola foi convidada) e que não haviam sido selecionados para o curso de formação dos *Embaixadores da Paz*, foram convidados a constituir os *Núcleos de Agitação Cultural*, como forma de possibilitar o enraizamento do Projeto na escola. *Núcleos de Rádio* e *Brincadeiras Musicais* foram constituídos em todas as escolas participantes.

A missão dos núcleos, segundo a proposta do Projeto, era promover atividades culturais, com especial atenção à música. Os *Núcleos de Agitação Cultural* reuniam estudantes interessados em promover atividades musicais dentro da escola. Qualquer aluno ou professor que quisesse poderia integrar os núcleos. O *Núcleo de Brincadeiras Musicais* direcionava as suas atividades para os recreios das escolas, com intuito de oferecer uma atividade lúdica e alternativa aos alunos,

criando, assim, uma forma de diminuir os índices de violência no recreio, causados por brincadeiras agressivas entre as crianças. O *Núcleo de Rádio* direcionava as suas atividades, para fazer a comunicação e animação também dos recreios e eventos escolares, através da criação de rádios nas escolas. A empresa doou à escola um equipamento completo de rádio, para constituição de *uma Rádio Poste Escolar*. Este novo recurso de comunicação teve como objetivo oportunizar aos jovens, integrantes desse núcleo, a experiência de elaboração e transmissão de programas de rádio dentro da escola com os temas “música e direitos humanos (diversidade, questões de convivência, saúde, paz, entre outros)”.



Figura 3 – *Oficina Brincadeiras Musicais* – Oficineiro: Pascual Jesus Mostaceros
EMEF Nossa Senhora de Fátima

Fonte: Arquivos *La Fabbrica*, 2006.

Na seção a seguir, o foco está nos núcleos culturais do *Projeto TIM* na EMEF Nossa Senhora de Fátima.

4.5.1 Os Núcleos Culturais do Projeto TIM na EMEF Nossa Senhora de Fátima

Em março de 2005, um ano e meio após o começo do Projeto em Porto Alegre, passadas as fases das Oficinas de Musicalização e da formação do grupo dos *Pequenos Embaixadores da Paz*, foram constituídos *Núcleos de Agitação Cultural* nas escolas, como terceira parte do Projeto, o qual seria responsável pela sustentabilidade das atividades nas escolas. A proposta do Projeto era fazer formações continuadas com os alunos que aderissem à proposta e constituíssem os núcleos, assim como transformá-los em pequenos multiplicadores da proposta inicial do Projeto – *Operadores Rádio Poste Escolar* e *Monitores Brincadeiras Musicais*. À medida que o Projeto fosse sendo encerrado, a proposta seria incorporada à rotina de cada uma das escolas.

Os *Núcleos de Agitação Cultural* foram pensados pela *La Fabbrica*, que os propôs, como via para a continuidade da proposta inicial do Projeto, como parte fundamental do que seria a engrenagem da sua perpetuação. Segundo as orientações do texto do Projeto, os alunos dos núcleos deveriam ser bem preparados, a ponto de não deixarem de se encontrar e mobilizar no final do ciclo de vida do projeto.

“Se não continuarem com as atividades do projeto na sua íntegra, ao menos que as atividades do grupo transformem-se em algum outro fruto dentro da escola”. “É nesse sentido que todos os profissionais da agência se mobilizam e trabalham, desenvolvendo as capacidades e habilidades do grupo de alunos, visando à sua autonomia e iniciativa” (Coordenadora nacional de projetos, Diário de campo de março de 2007).

Com este enfoque é que eram conduzidas as reuniões, os trabalhos em grupo, as capacitações e os materiais didáticos da *La Fabbrica*.

No momento da constituição dos núcleos, os *Embaixadores da Paz* foram chamados a participar, para que, de alguma forma, socializassem parte do seu aprendizado com os colegas da escola, que faziam parte dos núcleos culturais do Projeto. Não foram todos que atenderam a este convite, e a maioria dos que assim o fizeram desistiu no final do primeiro ano, quando passaram a estudar música em um conservatório, conforme estava previsto pelo ciclo de vida do projeto. Isto aconteceu

em todas as cidades em que o Projeto foi implementado. Segundo a representante da *La Fabbrica*, que percorre mo Brasil na função de contato com o cliente (TIM), em uma visita a Porto Alegre:

“em todas as cidades, os Embaixadores não aderiram em grande número à proposta de fazer parte dos núcleos, como era o planejado. A formação dos embaixadores demanda muito estudo e aulas presenciais, os jovens ainda possuem obrigações domésticas e familiares (cuidar da casa, dos irmãos, dos sobrinhos, acompanhar os pais em consultas...) que consomem seu tempo e energia” (Contato com cliente, Diário de Campo maço de 2007).

A ideia dos elaboradores do Projeto era que os embaixadores iriam sentir-se naturalmente envolvidos com a atmosfera dos núcleos dentro da escola e, com isto, passariam a integrá-los, tornando-se uma espécie de liderança de jovens, exemplares e protagonistas que pudessem auxiliar na formação destes núcleos. Esperava-se uma reciprocidade “natural” dos grupos, pelo investimento feito neles.

“Os embaixadores deverão ir para os núcleos retribuir tudo que aprenderam no Projeto até hoje, sociabilizar a oportunidade de aprendizado que tiveram com os demais colegas da escola, auxiliando na formação dos núcleos culturais do projeto”, dizia a coordenadora de Projetos em relação às estratégias de constituição dos *Núcleos Culturais* em Porto Alegre, em 2004. Este relato demonstra a expectativa por uma reciprocidade indireta, em que os bens simbólicos recebidos não são devolvidos a quem os deu, mas a outro grupo que, por sua vez, terá que devolvê-los a outro grupo.

Sabourin (2008), em seu estudo sobre dádiva e reciprocidade, após análise de alguns teóricos, diz que o que é recebido, em termos de educação e cultura, também deve ser devolvido. Essa estrutura de reciprocidade pode acontecer de forma indireta, da qual Mauss (2001) foi o grande descobridor, ou ternária, que reproduz também o sentimento e o valor ético de “responsabilidade” entre as gerações. A devolução da dádiva é explicada pela força presente na coisa dada, pelo laço espiritual ao qual, na falta de um termo equivalente nos países ocidentais, Mauss (2001) dá o nome de *mana* ou que reconhece também no *hau* dos Maori.

Mauss (2001) diferencia a reciprocidade direta (prestações materiais ou simbólicas, devolvidas entre dois indivíduos ou dois grupos) da reciprocidade indireta, quando os bens simbólicos recebidos não são devolvidos a quem os deu, mas a outro grupo que, por sua vez, terá que devolvê-los a um outro. O modelo dessa reciprocidade indireta é precisamente aquele da circulação dos bens entre as gerações.

A expectativa de resposta, idealizada no Projeto, não aconteceu, os alunos embaixadores não quiseram retribuir o que tinham aprendido no Projeto da maneira como foi pensada pelos seus criadores. Os embaixadores não responderam aos chamados para a composição de núcleos culturais para auxiliar os colegas da escola, ensinando-lhes o que sabiam. Eles não se sentiam devedores de nada.

Mauss (2001) explica ainda as diferenças entre troca e reciprocidade, que podem ajudar a entender o que fez com que, na relação entre os integrantes do grupo *Embaixadores da Paz* e o *Projeto TIM*, não se estabelecesse reciprocidade. A troca é, às vezes, chamada de recíproca, já que, de fato, satisfaz o interesse de cada parceiro. Neste caso, em que a difere da reciprocidade? Precisamente, porque a reciprocidade implica a preocupação pelo outro, para estabelecer o *mana*, para produzir valores afetivos ou éticos, como a paz, a confiança, a amizade e a compreensão mútua. Desta forma, é possível entender que se possa muito facilmente confundir a troca com uma forma de reciprocidade simétrica. Mas, na realidade, ela inverte o movimento da reciprocidade, porque, em vez de se preocupar com o outro, procura, em primeiro lugar, a satisfação do próprio interesse.

De fato, não houve preocupação em estabelecer o *mana* entre os integrantes do grupo *Embaixadores da Paz* e do *Projeto TIM*, os embaixadores estiveram no Projeto preocupados consigo mesmos, não desenvolvendo reciprocidade, não no sentido afetivo, da ética ou do respeito, mas no da reciprocidade de dar continuidade aos objetivos e às metas do outro.

4.6 A VIDA NOS NÚCLEOS CULTURAIS

De acordo com o perfil, delineado no texto do Projeto original bem mais atuante, pró-ativo e com muita expectativa de autonomia e mobilização, esperava-se dos alunos dos núcleos mais trabalho do que o *glamour* que ficou reservado aos *Embaixadores da Paz*, aos quais foram oferecidos a participação em *shows*, o contato com a imprensa, o trabalho intelectual e formação musical de orquestra.

Os alunos dos núcleos culturais tinham tarefas a serem cumpridas, mas não, acesso aos passeios e demais benefícios que os colegas de Projeto, pertencentes ao grupo dos *Embaixadores da Paz*, tinham. Havia algumas programações para os alunos dos núcleos, no entanto nada na intensidade do que foi sempre previsto e proporcionado aos seus colegas. De todos, na intervenção, eram os *Embaixadores da Paz* que davam a visibilidade ao projeto.

Os núcleos deram continuidade, sustentabilidade ao objetivo do Projeto dentro da escola, porém a visibilidade externa ficava com os *Embaixadores da Paz*. Aos poucos, esta diferença foi sendo percebida pelos alunos. O grupo dos *Embaixadores da Paz* foi formado antes dos núcleos, como já fora mencionado, então, os alunos que vieram a integrar os núcleos eram, em alguns casos, excedentes da seleção dos embaixadores. Em outros, eram primos e irmãos de embaixadores que viam e sonhavam com as vantagens de participar do Projeto, como, por exemplo – viajar a Gramado na Serra Gaúcha e hospedar-se em hotéis de luxo, para fazer um *show* na *Convenção Anual de Vendas da TIM*. Ou ainda, ir a *shows*, patrocinados pela empresa, e a eventos que apenas os embaixadores tinham acesso. Aqui, outro exemplo de reciprocidade direta é a empresa ter um grupo de jovens, mantido por um projeto social, que vai a um evento social e cultural da empresa. Para esses jovens, ir a um *show* de um artista como Marcelo D2 pessoalmente e conhecê-lo é simplesmente extraordinário. Como contou um embaixador em Porto Alegre: “*Eu estive com ele no camarim, conversei com ele. O cara é super legal, foi atencioso, conversou um monte comigo e deu autógrafa. Super gente boa.*” Sem dúvida, essa foi uma experiência diferenciada para os

alunos. A partir disto, foi possível para a empresa fazer a divulgação no *show* do seu investimento social.

Tanto o privilégio dos embaixadores era maior do que os que participavam dos núcleos que, aos poucos, estes foram percebendo as diferenças dentro do Projeto e da escola como um todo, e começaram a sentir-se preteridos em relação aos demais. Esta situação exigiu um extenso e contínuo trabalho de justificação, feita pelas equipes locais, da importância do papel deles no Projeto, na tentativa de valorizá-los e estimulá-los a não faltar, a virem para as aulas e realizarem o trabalho dos núcleos.

Lentamente, este movimento de reivindicação dos privilégios e do reconhecimento da importância dos núcleos foi nascendo e tendo que ser trabalhado, a ponto de o espaço, compartilhado nos encontros dos núcleos pelos dois grupos, ficar bastante conflituoso em alguns momentos. Passou-se a ouvir falas como essas: *“eu sou embaixador, né meu? Minha praia é outra. Não entrei agora no TIM, não sou calouro”*.

No entanto, nem todas as posturas eram de disputa por espaço ou de conflito, em razão das diferenças entre os alunos desses dois grupos. Em vários momentos, a entrada dos embaixadores, ainda que em número reduzido, facilitou a organização das atividades propostas. Por exemplo, pela formação musical que os Embaixadores vinham recebendo, contínua e intensa, estes alunos desenvolveram uma capacidade de relacionar-se em grupo e com disciplina, facilitando o aprendizado de forma geral, por isto a sua presença nos grupos que estavam iniciando era importante, eles se tornavam exemplo e referência para os colegas.

Na EMEF Nossa Senhora de Fátima, houve uma situação atípica em relação as outras duas escolas: a presença de dois embaixadores que participaram ativamente dos núcleos, mesmo após terem se formado no terceiro ano do terceiro ciclo (correspondente à oitava série), saídos da escola e indo cursar Ensino Médio em outra instituição de ensino também público, mas estadual. Segundo a coordenadora dos embaixadores, esta permanência junto a outro segmento do Projeto, considerada pela coordenação nacional do Projeto um privilégio local, está relacionada ao seguinte fato:

“Eu arriscaria dizer que é o retorno que o Projeto dá a eles na comunidade em termos de popularidade. Eles são ‘os caras’, têm acesso livre. A escola promove muitas atividades e, nelas, eles sempre estão em destaque. Além disso, são amigos e parceiros, estudam em escolas diferentes, mas estão juntos, porque são do ‘TIM’” (Coordenadora dos Embaixadores, Diário de campo, março de 2008).

Neste testemunho, a coordenadora dos embaixadores, ao interpretar a participação nos núcleos de *Agitação Cultural*, acredita que isto era para os meninos um exercício de popularidade e de identidade social, que demonstrava benefícios sociais que o Projeto lhes dava.

A participação dos alunos nos *Núcleos de Agitação Cultural*, nas escolas, partiu de um trabalho de sensibilização, cuja responsabilidade ficou acordada entre a equipe local do Projeto e as equipes diretivas das escolas. Na EMEF Nossa Senhora de Fátima, os alunos que vieram a constituir os *Núcleos Culturais* tomaram conhecimento dos encontros, por meio de um convite feito pela equipe diretiva da escola do Serviço de Orientação Escolar (SOE), que os contatava, passando de sala em sala, convidando-os a virem no contra turno escolar para participar do *Projeto TIM*, sem explicar direito qual a natureza da participação. Isso fez com que muitos viessem apenas para ver do que se tratava, atraídos pelo fato de ser o *Projeto TIM*, e, no segundo ou terceiro encontro, que eram semanais, desistissem.

As sensibilizações poderiam ter sido feitas pela equipe local do Projeto, conforme a coordenação nacional do mesmo, mas a escola optou que por fazer ela própria a primeira abordagem. Devido a esta situação e também às recorrentes desistências dos alunos sem justificativa específica, o processo de recrutamento se repetiu durante todo ano letivo de 2005, a fim de se manterem preenchidas as 30 vagas de cada um dos núcleos *Brincadeiras Musicais* e *Rádio* que, de fato, nunca estiveram ocupadas na sua totalidade.

Após o convite aos alunos para as *Oficinas de Musicalização* pela equipe diretiva, a coordenação dos núcleos, feita por esta pesquisadora, encarregava-se de constituir o grupo de trabalho, que se identificou e reconheceu como tal. Essa era a meta do primeiro ano dos núcleos (2005). As reuniões se davam semanalmente, em um espaço fixo da escola, conhecido como *Sala de Múltiplas Atividades*, no segundo

andar do pavilhão central, com janelas em três das quatro paredes, todas com vista para o pátio da escola, possibilitando a visibilidade dos acontecimentos daquela instituição em um ângulo de 270°. Assim, o primeiro desafio foi o de mantê-los atentos às atividades do Projeto e longe das janelas, onde “batiam papo” com colegas e ficavam “de paquera” com quem estava na quadra de vôlei, na aula de educação física. Isso quando não pediam para ir ao banheiro de onde não retornavam, ficando, na quadra, jogando.

As dinâmicas dos encontros eram padronizadas pelo modelo teórico do Projeto, porém, em virtude da regionalização, eram feitas adaptações à realidade local, tarefa esta que cabia aos coordenadores locais, como, por exemplo, a elaboração do *Livro de Memórias*. Havia várias atividades modelo, mas que cada coordenador local aplicava, adequando-as à realidade de cada grupo.

Com o passar do tempo, as mães que vinham acompanhar as aulas e as oficinas eram ouvidas e demonstravam satisfação pelo fato de o filho(a) ou os filhos estarem participando do núcleos, pelas vantagens percebidas na mudança de postura das crianças, considerando o Projeto um modelo socializador:

“minha filha está mais concentrada, disposta, fica mais em casa, fazendo as tarefas do TIM que ela leva pra casa, fica ensaiando, lendo, tá mais responsável” (Mãe de aluna do Núcleo de Brincadeiras Musicais da EMEF Carlos Pessoa de Brum, Diário de Campo de outubro de 2007).

Observações dessa natureza também puderam ser vistas por Zaluar (1994) no *Projeto PRIESP*, quando descreve o relato de uma mãe:

o esporte torna as pessoas mais responsáveis. Tem horário certo pra ir, se arrumar e descer. Acho que dá certa responsabilidade. Com o pai e a mãe nem sempre funciona a autoridade. Já com a pessoa estranha, com o professor funciona melhor (ZALUAR, 1994, p. 80).

Esta resposta dos alunos, tanto no *Projeto TIM* quanto no *PRIESP* (Programa de Política Pública do livro de Zaluar), talvez tenha sido pela modalidade das oficinas nos núcleos dos quais os alunos participavam. O fato de ser apenas uma turma com poucos alunos, em encontros semanais de duas horas meia, gerava proximidade, e

os professores podiam criar vínculos imensos. Conversavam, ouviam os alunos, discutiam em grupo, semanalmente, as dificuldades que apareciam. Percebe-se que ritmo era bem diferente do que o vivenciado pelos professores da escola nas turmas regulares, que estão abarrotadas de conteúdos e alunos, e nada disso é possível. Então, era estabelecido um vínculo e um comprometimento entre as pessoas envolvidas, e os alunos passavam a responder à proposta, porque sentiam que tinha alguém preocupado com eles. Tinham a sensação de pertencimento a um grupo, porque construía a identidade daquele grupo com os colegas. A ideia é que pudessem mesmo sentir-se assim, pelo que era passado de orientações referentes à implementação desta ação, já que eram estes núcleos que, através de seu protagonismo, iriam continuar com o projeto na escola.

As ideologias dos projetos atuais é que estes não sejam de mera filantropia, que as relações não sejam viciadas, nem de clientelismo, para que as pessoas que os recebem não fiquem em dívida com quem o executa e, também, para que não se estabeleça uma relação de poder. Isso não é uma boa prática, colocada por todos, desde os partidos de esquerda até o segmento neoliberal. Os neoliberais acham que as pessoas se viciam nisto, e a esquerda acredita que são criadas dependências. Acaba que, na busca para solução dos problemas sociais, surgem os projetos, cada vez mais, induzindo que seus públicos tenham autonomia. Nestes pressupõe-se que as pessoas envolvidas sejam modificadores, sensibilizadores, multiplicadores, protagonistas, replicadores, enfim, atores de alguma ação que vem determinada pelos projetos. No caso do Projeto TIM, a gratidão que se esperava dos Embaixadores da Paz era uma forma de enxergar isto. A esperança da retribuição e empenho dos alunos dos núcleos culturais era pré-definida, ou seja, o público envolvido deveria apresentar uma resposta nestes moldes, sem considerar as dinâmicas e os contextos que seriam desenvolvidos na escola, também.

4.6.1 Livro de memórias com atividades orientadas

O *Livro de Memórias* era uma proposta trazida pelo Projeto, para que fosse criado um registro, uma memória destes grupos de trabalho. A proposta era a de que os núcleos pudessem fazer um exercício de autoconhecimento, praticar a escrita, o raciocínio, verem-se, de alguma forma, inseridos concretamente no Projeto. Era um material que eles levavam para casa, manuseavam preenchiam, imprimiam nele as suas identidades, colavam fotos, escreviam recados, deixavam poemas, registravam o que gostavam das reuniões e o que não gostavam, era uma espécie de diário coletivo.

Para que os núcleos culturais entendessem o porquê da existência de um livro de memórias e o papel que este teria no grupo, foram desenvolvidas pela equipe que escreveu o *Projeto TIM* atividades orientadas do tipo: *Carta de Princípios; Quem Somos; Nossa Missão; Nossa Madrinha e Padrinho; e Nossos acordos*. Eram atividades didáticas que, ao serem realizadas, iam preenchendo as primeiras páginas do livro.

A metodologia era aparentemente simples, a coordenadora dos núcleos aplicava uma dinâmica de grupo, cujo produto era a elaboração dos itens, citados acima, e seu registro era realizado no livro, que seguia um padrão nacional. Assim, a dinâmica era padronizada, mas o resultado não. Por exemplo, na dinâmica *Quem Somos* (ANEXO C), na qual eles tinham que se dividir, conforme características físicas do tipo: todo mundo que estiver de calça jeans fique naquele círculo. Através das observações, podia-se perceber que eles tinham dificuldades em se reconhecer, de saber como eram. “*Sou negro? Sou branco? Meu cabelo é liso? É comprido?*” A certeza só manifestava-se, quando a característica, escolhida na dinâmica, dizia respeito às roupas ou a outras características externas, não físicas.

Depois desse exercício, o grupo descrevia as características e as qualidades que enxergava em cada um dos colegas, para que ele pudesse se definir, diferenciando-se dos demais.

Os registros dos livros de memórias traziam à tona vários sentimentos nesses alunos. Primeiro de tudo, a oportunidade de relatar parte de suas histórias. Eles se

viam ali, como em um álbum de família, viam as suas fotos, as suas histórias e os seus dados. Reconheciam-se como parte de uma história e gostavam de estar em fotos e registros de eventos, encontros.

No entanto, preencher o livro era uma tarefa que, na maioria das vezes, se restringia às meninas. Conforme foi observado, elas mostravam mais disponibilidade e mais facilidade em registrar os encontros. Os meninos nunca queriam levar os livros de memória para casa, para fazer um registro, não sabiam nunca o que deveriam escrever e demonstravam resistência na realização da tarefa. É possível que, pelo fato de as meninas terem se aproximado primeiramente desta tarefa e colocado, nos livros, figurinhas, coraçõezinhos, tenha este se tornado um instrumento do *ethos* feminino, inibindo os meninos (ANEXO D).

Quando a produção exigia mais leitura e redação, os livros, literalmente, “pulavam de mão em mão”, ninguém queria assumi-los e sempre as mesmas pessoas é que os acabavam preenchendo, até porque não eram todos os alunos que dominavam a leitura e a escrita, pois, apesar de estarem todos além do quarto ano do Ensino Fundamental, muitos apresentavam sérios problemas de alfabetização. Compreender e redigir um texto ia além de suas possibilidades.

Fonseca (2004) fala da escrita e oralidade entre populações urbanas. Quando se trata da cultura popular, a autora ressalta que:

Com escolas primárias em quase todos os bairros urbanos de Porto Alegre, a quase totalidade de jovens com menos de 20 anos já foi alfabetizada, tendo – em geral – três a quatro anos de experiência escolar. É, contudo, impressionante constatar a pouca penetração da escrita na vida das pessoas. Na rotina do dia-a-dia, não há nada que distinga o adulto analfabeto dos alfabetizados (FONSECA, 2004, p. 118).

A autora analisa que, nesses grupos sob seu estudo, no município de Porto Alegre, a escrita não é uma forma de expressão e, sim, uma ferramenta funcional. Assim, como o hábito da leitura, a comunicação pela escrita não se faz presente no cotidiano.

Nos alunos que participam dos núcleos na EMEF Nossa Senhora de Fátima, também não se percebeu o uso da escrita como forma de expressão. Ao contrário, os alunos têm dificuldades na leitura e escrita, pouquíssimas condições de interpretar textos e sintetizá-los, o que era fundamental nas atividades propostas pelo Projeto. Desacreditados do seu potencial de criação, pelas dificuldades cognitivas, quando convidados a participar com o grupo das atividades mais especializadas, observaram-se, várias vezes, comportamentos dissimulados. Zombavam, faziam piadas, interrompiam a todo o momento para falar besteiras, a fim de trazerem a atenção dos demais para si próprios e até para aliviarem a tensão ao perceberem que não sabiam fazer o que está sendo proposto. Não foi raro acontecer de um aluno que, ao ser convidado a ler uma notícia para a rádio ou escrever um texto com o mesmo fim, demonstrou inabilidade e, ao expor-se desta forma, foi alvo de risadas dos demais colegas que zombavam de suas dificuldades. Então, fazê-los produzir matérias, vinhetas, programas de cunho utilitário, como no caso da *Rádio-poste Escolar* de cada um dos núcleos de rádio, além de motivá-los, exigia sempre uma mobilização de esforços psicopedagógicos da coordenação com o grupo. Estas limitações geravam angústias nestes jovens que os desmotivava, dispersando as suas atenções e, em longo prazo, afastava-os das reuniões.

No final de cada encontro, era feito o registro no *Livro de Memórias*, com muita resistência, devido ao que se relatou acima. No primeiro ano, o *Livro de Memórias do Núcleo de Brincadeiras Musicais*, durante uma reunião do *Núcleo de Rádio*, foi emprestado para um dos alunos, que era também embaixador, mas a coordenadora do projeto esqueceu-se de recolhê-lo. Não que os alunos não pudessem ficar com os livros, isto era até bem corriqueiro, contudo, naquele dia, o aluno solicitou o livro só por alguns instantes, o que supostamente fez com que a coordenadora não se preocupasse em zelar pelo material. O esquecimento de ambas as partes fez com que o livro desaparecesse. Em todas as conversas, após o episódio, quando era feito algum questionamento sobre o paradeiro do livro, o clima era de suspense, e as falas reticentes e contraditórias: “*Eu devolvi o livro*”, na outra semana: “*Deixei o livro em cima da mesa*”. Essa fala pode demonstrar o grau de incômodo em registrar os encontros dos núcleos. O fato é que o livro sumiu e ninguém assumiu a responsabilidade, tampouco arcou com o

prejuízo de refazer os registros. Pelo modo usual de agir sem muita repreensão, a solução dada ao episódio pela coordenação nacional e local foi de fazer o grupo todo refazer o trabalho dos registros perdidos. Nunca, em nenhuma das reuniões, onde os registros foram refeitos, houve alguém que se rebelasse e quebrasse a unidade do grupo, acusando um colega de ter sumido com o livro, para não precisar participar do trabalho.

A unidade desse grupo sempre foi visível, quando a conversa se dirigia a assuntos do cotidiano, considerados velados na comunidade, como, por exemplo o tráfico de drogas ou assassinatos que aconteciam. Ninguém sabia e ninguém tinha visto nada. A identificação dos locais era feita de forma difusa: *“lá em baixo”*, *“lá perto do campinho”*, *“prá banda do beco”*. Ao serem questionados sobre pessoas envolvidas em atos violentos ou crimes, as respostas eram: *“o cara de lá”*, *“os parente do cara dali de cima”*. Ou então, eles apenas confirmavam a versão que o entrevistador trazia na pergunta, mas de forma a evitar que a fala os transformasse em *“caguetes”*: *“caguete, não! Isso nunca!”* Com o sumiço do *Livro de Memórias do Projeto TIM*, o comportamento também foi assim.

A pesquisa mostra, junto a este grupo de alunos, que um Projeto, quando se propõe a práticas sociais com novas experiências a serem vivenciadas pelos sujeitos, apresenta dificuldades, esbarrando na lógica escolar da reprodução de modelos. Um deles apareceu aqui com a questão destes livros de memórias, a escrita não é uma forma de expressão e, sim, uma ferramenta funcional. Assim como o hábito da leitura, a comunicação por escrita não se faz presente no cotidiano dos alunos que participam dos núcleos na EMEF Nossa Senhora de Fátima. Os registros não foram uma tarefa de fácil assimilação para eles, a ponto de sumirem com um dos livros.

4.6.2 As capacitações dos núcleos

No primeiro ano, na semana em que não havia dinâmica, os alunos dos núcleos no Projeto recebiam a visita de um profissional qualificado em brincadeiras musicais e rádio, que lhes dava consultorias, com formato de capacitação. Estas consistiam, basicamente, em ensinar como operacionalizar os equipamentos de rádio e fazer recreação, pois este grupo, formado dentro da escola, é que teria a missão de, futuramente, dar continuidade às atividades do Projeto. Os alunos esperavam com muita ansiedade a chegada desses encontros. Os consultores criavam vínculos e desenvolviam um trabalho com os alunos que ficavam completamente concentrados nas aulas. Percebia-se, em vários momentos, que, diante dos demais colegas, ter um vínculo com esses profissionais também era visto como um diferencial, algo que os fazia mais reconhecidos e populares, porque eram bem relacionados.

A visita dos consultores e de professores aos alunos dava muita alegria e ânimo ao grupo. Eles adoravam esses encontros, pois podiam vivenciar algo diferente e alheio à sua rotina de aprendizado. A proposta inicial do projeto era a de levar, a cada quinzena, um consultor novo, mas, neste aspecto, verifica-se que a coordenação local possuía certa autonomia, visto que optou, portanto, por levar o mesmo consultor para que fizesse toda a formação em *Brincadeiras Musicais*.

No *Núcleo de Rádio*, a formação foi ministrada por diversos consultores na parte de produção de texto jornalístico, mas, por um mesmo consultor, na parte técnica (operação de equipamentos de rádio). Esta opção se deu, pelo retorno positivo dos alunos em relação a estes profissionais e também por entender-se que a produtividade era maior, quando havia vínculo entre os profissionais e os alunos e eles podiam ver uma continuidade na formação. A troca de consultores na produção de texto do *Núcleo de Rádio* gerava instabilidade, tensão no grupo, fazendo, com que, a cada encontro, se fizesse necessária a conquista da atenção dos alunos, pois eles costumam hostilizar a pessoa nova, rejeitando-a. A opção foi, então, de concentrar a formação destes alunos no menor número de consultores possível, para minimizar estes efeitos, otimizando o tempo.

A EMEF Nossa Senhora de Fátima não divide os ciclos por turno. A escola tem alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos, tanto no turno da manhã quanto no da tarde, e isto faz com que alunos de 06 anos e até 17 anos convivam nos dois turnos: manhã e tarde. A maioria das escolas atende, no turno da manhã, os alunos pequenos, de 06 anos até 11 anos e, de tarde, de 12 anos até 17 anos. Essa não divisão dos ciclos por turnos que ocorre na maioria das escolas da rede municipal, e conseqüentemente por faixa etária, dificultou, em alguns momentos, a constituição e a atuação dos núcleos.

Os alunos participantes, por várias vezes, sentiam-se inibidos de atuarem no pátio da escola, fazendo as brincadeiras musicais ou apresentando programas de rádio ao vivo, pois eram alvos de piadinhas sarcásticas dos colegas da mesma idade que não participavam dos núcleos: *“lá vão eles brincar de roda”, “que voz é essa? Que música horrorosa”, “ai... o pessoal do TIM. Que amor!”*. Isso fazia com que, após a formação e o preparo destes alunos dentro da sala de aula, eles apresentassem resistência em enfrentar as atuações no pátio da escola, durante o recreio, indo trabalhar quase que exclusivamente no pátio, reservado aos alunos da Pré-Escola, no caso do *Núcleo de Brincadeiras*, e apresentando quase que exclusivamente programas gravados anteriormente, no *Núcleo de Rádio*.

Esta resistência acontecia também nas outras escolas, mas, no colégio Fátima, era muito mais evidente, sendo atribuída à vergonha, pela presença de colegas da mesma idade. Nas outras escolas, onde os alunos dos núcleos podiam fazer as atividades dos núcleos no contra turno das suas aulas e atendiam, assim, alunos menores, as dificuldades sentidas eram bem menores. Esta, na verdade, era a ideia inicial do *Projeto TIM Música nas Escolas* para os núcleos, a de que eles pudessem ensinar para os colegas menores da escola.

4.6.3 A questão da identificação e da identidade

Durante seu desenvolvimento, o *Projeto TIM* distribuiu camisetas para os alunos que participaram dos grupos de trabalho. Os embaixadores tinham camisetas azuis e brancas, os alunos dos núcleos, cor de laranja. Os alunos dos núcleos demonstravam grande interesse por usar a camiseta do Projeto, e muitas eram as perguntas acerca de quando elas seriam distribuídas. Quando isso aconteceu, eles as usavam em todos os momentos: na aula de manhã, nas atividades na comunidade, para ir ao centro da cidade, embora tivessem sido orientados pela coordenação local do Projeto que a camiseta era uniforme dos encontros do Projeto.

Nos contatos com estes alunos, pode-se perceber que não era para ter uma peça de roupa a mais e, sim, por vestir uma camiseta que os identificasse como pertencentes a um grupo que, na comunidade escolar, lhes conferia algum prestígio e privilégios, como, por exemplo, circular sem levantar suspeita por parte do guarda que cuida da porta de entrada da escola, por exemplo. Na EMEF Nossa Senhora de Fátima, durante o período do Projeto, a direção não autorizava alunos que estudassem pela manhã circularem à tarde no pátio da escola, para evitar que acontecessem brigas ou desordem. Já os alunos do *Projeto TIM* podiam entrar, visto que sempre tinham atividades no turno inverso ao de suas aulas regulares. A maneira de serem identificados era pelo uso das camisetas.

Pode-se perceber também que, desde o início, havia um zelo pela camiseta: *“eu só uso a camiseta pra vir no TIM, minha mãe lava na mão e não deixa secar no sol para não desbotar”*. Quando algum colega apresentava-se com a camiseta suja, amassada ou rasgada, o grupo chamava a sua atenção, dizendo que ele era “relaxado” que não deveria usar a camiseta do Projeto com desdém. Em várias oportunidades, se percebeu a existência da competição entre os alunos para ver quem tinha mais camisetas no grupo *“eu tenho essa, aquela que a ‘sôra’ me deu no dia da apresentação na creche, que eu tava sem, e mais uma da rádio, são três camisetas ‘do TIM’⁸”*.

⁸ Maneira como os alunos e professores se referiam ao Projeto TIM Música nas Escolas.

Houve um episódio em que uma aluna reclamou que muitas pessoas estavam usando aquela camiseta, que isto fazia com que ela não fosse mais exclusividade de alunos do projeto. A inflação das camisetas ocorreu, em virtude da circulação de alunos pelos núcleos e pela política adotada de que deveriam usar sempre a camiseta. Os alunos novos recebiam camisetas, e os que saíam do Projeto nunca as devolviam, excetuando-se raríssimas iniciativas isoladas de devolução voluntária. Com esta dinâmica, uma quantidade razoável de camisetas foi distribuída, talvez umas 100 unidades, o que fez a aluna reclamar neste tom: *“lh professora, tá todo mundo usando essa camiseta. E não é criança do Projeto, é cada muiézinha criada”*, referindo-se ao fato de as camisetas terem sido passadas para terceiros, que não eram crianças, tampouco alunos da escola, gente que nunca havia sido do Projeto, o que depreciava e modificava o sentido da camiseta.

Percebia-se, assim, que o grupo de alunos defendia as camisetas e reclamava o direito exclusivo de usá-las. Tinham nelas um objeto de inserção social. Dentro da escola e na comunidade, elas lhes conferiam uma identidade social, um *status*. Qualquer que fosse o estigma aos quais eles estivessem vinculados até o momento pela condição social que se encontravam, com a participação no Projeto, passaram a fazer parte de um grupo que lhes conferiu uma identidade nova dentro da escola e comunidade. A camiseta do projeto, desta forma, materializava essa identidade (GOFFMAN, 1988).

Assim, nunca houve dificuldade em fazê-los ir “uniformizados” ao colégio, o que sugere que a padronização da roupa do grupo, carregando o nome do Projeto e a logomarca da empresa mantenedora na frente, o nome da escola na manga direita e o do núcleo à que pertencia aquele aluno nas costas, não os incomodava.

A ideia do uso da camiseta, segundo a concepção do Projeto, era a de fazer com que os alunos fossem identificados na escola pelos professores, colegas e funcionários, quando estivessem atuando no contra turno escolar, facilitando, conseqüentemente, o seu deslocamento pelos diferentes setores da instituição. Também se buscava fazer com que, quando fossem atuar fora da escola, levando suas atividades e mensagens para entidades da comunidade, os núcleos tivessem uma identidade. Tudo isto ia além do *marketing* social, é claro.

Em vários momentos, a equipe diretiva se reportou à coordenação dos *Núcleos Culturais do Projeto*, reclamando: “*tinha alunos com a camiseta do TIM jogando bola na quadra fora do horário da aula*”. O fato de serem identificados os fazia alvo de uma cobrança de comportamento e cumprimento dos acordos que o núcleo tinha como adequados ao que eles representavam na escola. Havia uma orientação por parte da coordenação geral do projeto de que estes alunos fossem, aos poucos, se organizando como grupo. Esse era um dos objetivos do trabalho com os núcleos. Então, sempre eram lembrados que fazer parte do *Projeto TIM* não era apenas estar nas reuniões; mas que deveriam estar atentos ao modo como tratavam os colegas, os amigos, como se portavam no dia-a-dia, pois eles representavam uma coletividade, uma ação educativa e, principalmente, quando estavam com as camisetas, tinham que se lembrar disto tudo. Esse tipo de conversa não somente era observada entre a coordenação do projeto e os alunos, como também entre os consultores que vinham, para ensinar aos alunos participantes técnicas específicas. Estes foram, lentamente, fazendo-os comportarem-se de forma diferente, mais calma, conforme comparados com os padrões da escola.

Observa-se, assim, que alunos do *Projeto TIM* passaram a desenvolver um comportamento diferenciado em relação aos demais alunos da escola, após algum tempo de participação de suas atividades. Isto era reconhecido pela direção da escola. As diretoras verbalizavam, em várias oportunidades de diálogo, que os alunos que os estavam no Projeto tinham agregado uma postura de disciplina diferenciada: elas conseguiam negociar com eles situações, dentro da escola, de muita violência, diferentemente do passado. No período do Projeto, estas situações haviam sido amenizadas.

5 OS AGENTES DA AÇÃO

Neste capítulo, são apresentados os interlocutores da ação.

5.1 OS INTERLOCUTORES DA AÇÃO

A proposta do Projeto era de formar os núcleos (tanto de *Rádio* quanto de *Brincadeiras Musicais*), para que eles tivessem o perfil dos antigos grêmios estudantis, mobilizadores, participativos e em permanente diálogo com a direção. A ideia era de prepará-los, ensiná-los a dialogar, negociar, avançar e recuar, conforme a necessidade. Um momento crucial, na preparação desses grupos, foi a questão da *Rádio Poste Escolar* ir ao ar nos dias em que a coordenação dos núcleos não estava lá. Enquanto a rádio funcionava com a presença da coordenadora dos núcleos, ou seja, nos dias de encontro dos núcleos – a escola estava tranquila, todas as dificuldades e as responsabilidades passavam por um adulto, pela coordenação local do Projeto.

Em julho de 2006, a participação mais autônoma dos alunos começou a aumentar, e a presença da coordenadora local a diminuir, de acordo com a programação do cronograma do Projeto. Eles começaram a fazer programas sozinhos, e as dificuldades com a direção da escola apresentaram-se. Os alunos que chegavam para colocar a rádio no ar atrapalhavam a rotina da escola, as coordenadoras e a diretora de turno, porque eles tinham que estar na escola no turno inverso da sua aula fazendo atividades e ainda alguns alunos não cumpriam a escala pré-estabelecida para colocar a rádio no ar. Os que cumpriam acabavam sobrecarregados e levavam colegas ou primos de outras turmas que não eram do Projeto para dentro da rádio, criando outro tipo de problema para direção da escola em relação ao zelo dos equipamentos. Os jovens brigavam entre si pelo repertório, pela escala, solicitavam materiais, chaves, entre outras coisas. Enfim, qualquer que fosse a razão do desconforto na escola por parte da direção havia uma situação: um grupo de alunos, com certa autonomia de atuação no espaço escolar, fora de seu turno de aula, sem uma “supervisão” direta de um professor da escola ou do Projeto,

circulando, gerando demandas, dificuldades, transtornos diversos, reais e até imaginários.

A proposta do Projeto era de provocar atitudes protagonistas nos alunos, no espaço escolar, para que atuassem em parceria com a escola e na escola. Não que os alunos não fossem protagonistas em suas escolas, mas a proposta do *Projeto TIM* era propiciar a atuação continuada de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva, em que eles pudessem se envolver com as questões da própria adolescência/juventude, assim como sociais da atualidade e comunidade.

Toda formação dos *Núcleos Culturais* visava a aproximar o ‘segmento professor/direção’ do ‘segmento aluno’ e, para isto, o projeto pensou em uma figura chave que era o chamado o *Professor Parceiro*⁹. Esta figura teria a função de fazer a ponte entre os alunos e a direção, quando se fizesse necessário, podendo diminuir eventuais ruídos de comunicação, assim como facilitar e agilizar negociações. Contudo, na EMEF Nossa Senhora de Fátima, não foi possível a disponibilização pela direção deste profissional, pois dele era requerida carga horária específica para tal, segundo as direções das escolas. Não havia como tirar um professor da sala de aula ou de um setor de trabalho interno da escola, para atender às demandas do Projeto, a menos que este tivesse horas disponíveis para isso.

As dificuldades na EMEF Nossa Senhora de Fátima eram sentidas, porque não existia um elo de comunicação permanente entre os alunos do Projeto e a escola. Nem sempre o colégio sabia o que se passava com o Projeto e vice-versa, por mais que a coordenação local dos núcleos tentasse deixá-los a par, através de relatórios ou reuniões e até conversas informais. Não havia um representante do Projeto lá dentro em tempo integral, não havia, na escola, ninguém que centralizasse todas as informações sobre o que acontecia com esses alunos e em suas atividades. Não foram raros os momentos em que aconteceram as confusões, e também os “*não estou sabendo de nada*”, tanto por parte da escola como por parte do Projeto.

⁹ **Professor Parceiro:** é uma das figuras, como *Nossa Madrinha*, criada pelo Projeto dentro do *Livro de Memórias dos Núcleos de Agitação Cultural* que tem por papel ser referência dos alunos na escola, quando precisarem resolver qualquer questão junto à direção, ou intermediar qualquer outra dificuldade.

Em uma escola, com mais de 1000 alunos, que sofre a falta de professores, dificuldades de disciplina entre os alunos e altos índices de violência na comunidade, os ânimos se alteravam facilmente, o que tornava tudo mais difícil. Certa vez, uma supervisora da escola comentou “o Projeto não é de toda escola”, referindo-se ao fato de que, se fosse como o desfile de Sete de Setembro ou como a Festa Junina, em que todos querem e se sentem comprometidos a participar, talvez pudesse ser diferente. Ou, ainda, ouviu-se que o Projeto era apenas da coordenação, da direção da escola, que o tinha acolhido, a convite da Secretaria Municipal de Educação, e de alguns alunos, que simpatizaram com a proposta e resolveram participar. Os professores, que fazem a escola existir, junto aos alunos, de fato, nunca estiveram presentes. Em momento algum, se pode observar a adesão do grupo em sua totalidade.

A EMEF Carlos Pessoa de Brum, na Restinga, como já foi dito, designou uma professora com 10hs de sua carga horária semanal, para fazer o papel de *Professor Parceiro* – previsto e sugerido no Projeto. Esta ponte entre alunos e o Projeto e Escola foi, sem dúvida, um diferencial para todos os acontecimentos, funcionando como um agente facilitador de comunicação do processo.

As escolas da rede municipal de ensino, que possuem mais de 1000 alunos, assim como todas as três do Projeto, têm direito à 30hs de carga horária de professores para projeto de arte-educação ou outra atividade, como educação ambiental, por exemplo. Estas 30hs são geralmente divididas em vários projetos pequenos, como o de dança, de comunicação, de teatro, entre outros. Os professores que têm interesse de fazer este trabalho inscrevem seus projetos, e os colegas professores votam, em reunião, elegendo quem será contemplado com as horas semanais para abrir oficinas com aqueles projetos.

Na EMEF Carlos Pessoa de Brum, na Restinga, o Projeto sempre teve um apoio da diretora da época. Quando ela não pôde mais acompanhar pessoalmente as atividades do Projeto, viu, na entrada do *Professor Parceiro*, uma possibilidade de continuidade de dar esta atenção ao Projeto. Imediatamente convidou uma professora que tinha um projeto de comunicação em fase de amadurecimento, para

acompanhar o *Projeto TIM*, e foi o que aconteceu. Ela se tornou a *Professora Parceira*, e isso fez toda a diferença.

De certa forma, este *Professor Parceiro* da EMEF Pessoa de Brum transformou o *Projeto TIM* em projeto de toda escola. Os núcleos desta escola eram os mais organizados, os mais numerosos em termos de participação de alunos, os que mais participavam das atividades da escola, como desfiles, oficinas nos sábados letivos, festas, feiras e tudo que fosse proposto internamente. Chegavam a surpreender as equipes diretivas das outras escolas que desenvolviam o Projeto, pela diferença de rendimento.

Percebeu-se que a figura desse profissional fazia a comunicação entre os alunos e a escola, entre a equipe do projeto e a escola, e vice-versa. A oportunidade de comunicação foi essencial, pois possibilitou maior interação entre os núcleos e as atividades da escola como um todo, tornando os alunos mais participativos e atuantes. Se eles quisessem fazer um programa de rádio em uma data especial, se reportavam à *Professora Parceira* que os auxiliava na negociação com a escola e no que fosse necessário. Nas escolas onde não existia o *Professor Parceiro*, os alunos tinham que ter muito mais iniciativa em situações dessa natureza, e isto, às vezes, os impedia de ir adiante. Na EMEF Carlos Pessoa de Brum, no Bairro Restinga, onde a figura do *Professor Parceiro* existiu, os núcleos tinham espaço dentro da escola, ganhavam material didático da direção para as atividades cotidianas (papéis, canetas coloridas), tiravam fotos com a máquina digital da escola, participavam dos eventos, eram convocados mais facilmente, mantinham reuniões, enfim acessavam os equipamentos da escola, por meio da figura do professor. O resultado dessa iniciativa é que os núcleos continuaram na escola após o término do *Projeto TIM*, o *Núcleo de Brincadeiras Musicais* transformou-se em *Projeto de Recreação da Escola* e o *Núcleo de Rádio*, em *Projeto de Comunicação*.

5.2 A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS

Era fácil de perceber, quando eram observadas as oficinas e as capacitações do *Projeto TIM*, que ele se propunha a ser uma fonte de informações e vivências que

não costumam acontecer na sala de aula convencional – era uma aprendizagem social que passava por processos cognitivos interativos constantes. Nas atividades propostas pelo projeto, a aprendizagem se dava dentro de uma perspectiva dinâmica. Essa possibilidade de trocas aproximava imediatamente os jovens dos oficinairos que, por identificação e inspiração, acabavam criando vínculos, querendo ficar mais perto deles e ouvir as falas, para aprenderem sobre a vida daquelas pessoas que vinham de fora com outras histórias e que lhes ensinavam coisas que não eram assunto de sala de aula, mesmo estando dentro de uma sala de aula.

Pela forma imediata que as coisas, aprendidas no Projeto, puderam ser colocadas em prática, observou-se atrativa a proposta do Projeto diante dos alunos, com atividades motivadoras e, ainda, de cunho profissionalizante, como foi dito anteriormente, para os jovens que não podiam pagar por cursos dessa natureza. Eles conseguiam, após alguns encontros do *Núcleo de Brincadeiras Musicais*, algumas orientações teóricas e, depois de poucas oficinas de prática, saiam aplicando aos colegas da escola, com a idade inferior a deles, as brincadeiras, e isto os deixou, em alguns momentos, com bastante adrenalina, visivelmente motivados. Algumas alunas da EMEF Nossa Senhora de Fátima fizeram três meses de aula de recreação no *Núcleo de Brincadeiras Musicais* e foram para o *shopping*, próximo à escola, pedir emprego em uma empresa/casa de recreação que cuida de crianças, enquanto as mães vão às compras. Elas não tinham documento algum que mostrasse alguma qualificação na área, sequer estavam muito diferentes, mas relatavam que se sentiam capacitadas para as vagas. Já que estavam fazendo recreação no pátio da escola, tinham aprendido algumas brincadeiras e se sentiam menos inibidas. O Projeto perdeu a presença delas nas aulas, mas ganhou muito com a ida delas para esse trabalho que durou um longo tempo, segundo o que a pesquisa possibilitou acompanhar.

Porém, em alguns momentos, houve uma grande evasão dos jovens do Projeto. A questão da evasão e da repetência não é recente nas escolas brasileiras, mas um fenômeno presente há, pelo menos, seis décadas. Nesse período, pouco se conseguiu fazer para alterar tal quadro que atinge uma parcela significativa dos estudantes que ingressam no sistema educacional. Dados do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisa (INEP, 2007) mostram que 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não terminam a 8ª série. Segundo a mesma pesquisa, 26% dos alunos que iniciam o Ensino Médio não o concluem e levam em torno de 10,2 anos no Ensino Fundamental e 3,7 anos no Ensino Médio, para o concluírem. Ao analisar o Ensino Fundamental e Médio, apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório concluem a 3ª série do Ensino Médio, precisando de aproximadamente 13,9 anos para isto. Este dado evidencia que a distorção série/idade continua sendo um problema para a educação brasileira, o acesso à escola está democratizado, mas, mesmo assim, esta não é democrática.

A sua democratização passa pela adequação da concepção pedagógica, e é esta que tem que ser revista. Então, qual a concepção pedagógica seria a que mais se aproxima das necessidades da escola pública brasileira? Aquela que venha ao encontro dos interesses daqueles que a frequentam, os filhos dos trabalhadores? Aquela que possa contribuir para o enfrentamento da problemática do fracasso escolar? Sim, necessita-se neste País de uma educação que seja pautada no diálogo e na reflexão. Nesta perspectiva, o fracasso escolar impede o homem de crescer como sujeito, pois lhe é negado o acesso ao saber, sem o qual não terá condições de lutar por melhores condições de vida.

Segundo Libâneo (1989), a democratização da escola pública vai além da democratização ao seu acesso. Passa pela adequação pedagógico-didática para a clientela majoritária que frequenta essa escola, com o propósito de garantir a democratização do conhecimento. Para tanto, a escola deve cumprir com a função primordial de ensinar a perspectiva de construção do conhecimento e não apenas ser transmissora deste.

A questão é: como a visível carência por uma atividade diferenciada aos alunos, moradores da comunidade da Vila Fátima, não sustenta a permanência destes alunos no Projeto? Qualquer pessoa que ouvisse falar da realidade da comunidade, das carências sociais dos seus moradores, de como vivem os alunos da EMEF Nossa Senhora de Fátima e de outras escolas também, assim como das oportunidades que lhes foram oferecidas no Projeto, pensaria que estes alunos as abraçariam “com unhas e dentes” e que elas transformariam suas vidas. Contudo, a

história desta intervenção e, provavelmente de tantas outras, não é esta, a ilusão de que a identidade social fosse ou devesse ser construída, a partir de sua determinação de classe, e que os alunos fossem motivados pelo interesse de satisfazer suas necessidades materiais não é real, os vínculos a serem estabelecidos não são estes. A condição de “pobreza” não os faz ávidos por um programa social de educação musical, se isto não lhes disser alguma coisa.

5.3 OS PROFESSORES

O *Projeto TIM Música nas Escolas* contratava, através da *La Fabbrica*, os profissionais que faziam a formação dos alunos e a coordenação das atividades durante o ciclo de vida da intervenção.

Os professores das escolas poderiam atuar como mediadores e facilitadores das atividades dos alunos junto à escola, e esta participação era voluntária e ocasional, podendo ou não ocorrer. Baseava-se em levar os alunos até uma atividade do Projeto, fazer uma liberação da turma para uma atividade e receber os consultores na sala de aula. Esta escassa convivência entre o grupo de professores e a equipe do Projeto dificultou a implementação de alguns trâmites do Projeto dentro da escola. Na EMEF Nossa Senhora de Fátima, os professores demonstravam certa resistência com a equipe de implementação.

Possivelmente, um dos motivos para este tipo de comportamento acerca do trabalho realizado pela equipe, no ponto de vista dos professores, é que os resultados, obtidos pelo grupo, não eram fruto da convivência diária com os alunos, ou seja, a equipe do Projeto não passava pelo que eles passavam. Aparentemente, as aulas na EMEF Nossa Senhora de Fátima eram muito desgastantes para os professores, devido ao perfil dos alunos. Muitos relatos e acontecimentos no cotidiano escolar evidenciavam esta realidade: comportamentos agressivos, indisciplinas, problemas em sala de aula, evasão escolar, dificuldade de aprendizado, entre outros. Certa vez, uma professora, ao ouvir os alunos do *Núcleo de Brincadeiras Musicais*, ensaiando suas brincadeiras com entusiasmo no salão da

escola com um consultor – nome dado pelo projeto ao profissional contratado para dar aulas de *Brincadeiras Musicais*, disse: “*Que barulho animado é esse? É o TIM? Vindo aqui só uma vez por semana fica fácil... (risos)*”. Deu a entender que o desgaste que eles tinham como professores de escolas públicas, na realidade que na qual se encontravam, não permitia que tivessem a mesma resposta dos seus alunos que a de um grupo que vinha ali e oferecia, em ritmo de festa ou de novidade, uma vez somente por semana.

Outro exemplo desta falta de diálogo foi observado com a professora de música da escola que tinha uma oficina de música acontecendo durante os anos de existência do *Projeto TIM na Escola Fátima*. Nunca houve nenhuma aproximação entre os dois trabalhos. Esta professora ensinava flauta semanalmente, e até por uma questão de afinidade com a música, seus alunos acabaram sendo os mesmos do Projeto. No entanto, as duas atividades andaram todo tempo paralelamente. Nunca partiu uma proposta da escola, nem da professora, nem do Projeto de fazer uma parceria. Isto porque, no projeto, não havia preocupação em congregar e potencializar as atividades da escola. Era um modelo pronto a ser aplicado na escola. Certa vez, um aluno comum comentou com a coordenação dos núcleos que a professora de música da escola teria mencionado, na oficina de música, que o projeto estava na escola há tanto tempo e nunca comprara um instrumento para sua oficina. De fato, em todo tempo em que o *Projeto TIM* permaneceu na escola, nunca houve este investimento direcionado para a oficina de música da referida professora. Este não era o objetivo dessa intervenção, isto é, potencializar o que a escola tinha em andamento e dialogar com o que os atores da escola estavam propondo no nível pedagógico. O projeto *TIM Música* trouxe uma proposta nova, pronta, que desencadeou uma série de interações: ora conflituosas, ora emperradas no desenrolar de suas atividades.

No ciclo de vida do Projeto, a preocupação em contemplar o segmento professores só aparecia no segundo ano e, para efeito de cronograma, em Porto Alegre, isto se modificou, dentro do *Projeto TIM*, somente em agosto de 2006, início do último ano do Projeto, quando começam os chamados *Encontros de Formação de Professores “Com a Palavra”*. Foram oito encontros, um por mês, aos sábados,

em espaços culturais da capital, totalmente pensados pela *La Fabbrica* e programados para os professores.

Os *Encontros “Com a Palavra”* eram oficinas, organizadas nacionalmente pelo Projeto, e dirigidas a educadores de diversas áreas do conhecimento que tivessem como objetivo provocar e/ou ampliar as possibilidades de utilização da música em suas práticas pedagógicas. Eram conduzidos por educadores, interessados em expor práticas exitosas de utilização da música em atividades pedagógicas, bem como por pesquisadores/especialistas que tivessem a música/educação como linha de pesquisa ou atuação.

A *La Fabbrica* fez um acordo com a Secretaria Municipal de Educação, e estes encontros valiam como formação pedagógica para os professores, desde que recebessem certificados. Segundo uma determinação da Secretaria, os professores da rede municipal precisam ter um determinado número de horas de formações pedagógicas por ano, que deveriam ser organizadas pelas direções das escolas. Então, estas formações do *Projeto TIM* passaram a ser de interesse das escolas. Os interessados faziam suas inscrições pelo telefone 0800 do Projeto: a ligação era gratuita e podia ser feita de qualquer telefone. As vagas eram limitadas, cerca de 40 por sábado.

A partir destes encontros, para o qual o Projeto contratou profissionais para fazerem formações direcionadas à área de música, os professores foram tirados do seu ambiente de trabalho e tiveram vivências fora da escola com a equipe do Projeto. Verificou-se que a relação entre os que participavam dos encontros: os professores e a equipe do projeto melhorou, ficou mais próxima. Passaram a se interessar pela parte pedagógica do *Projeto TIM*, o tratamento com a equipe local também se transformou, percebeu-se que estavam mais próximos e gentis, procuravam a coordenação para conversar sobre os encontros e trocavam experiências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se, através da análise da implementação de um programa empresarial de intervenção social em escolas públicas, identificar como se dão as relações entre diferentes agentes envolvidos, no caso: duas empresas, a mantenedora e a executora da ação, que foram para dentro de escolas públicas, levando professores e outros agentes externos para desenvolverem atividades que envolveram alunos e professores dessas escolas.

Para tanto, foram considerados aspectos fundamentais, como a caracterização de cada um dos agentes envolvidos: A *TIM Participações S.A.*, mantenedora do Projeto; a *La Fabbrica*, a executora do mesmo; a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a sua interlocutora junto às escolas, os professores e alunos, que eram o público alvo do Projeto.

A *TIM Participações S. A.*, empresa de telefonia móvel, buscou estratégias de *marketing* para fortalecer a sua legitimação no mercado brasileiro. O tema escolhido para essas ações foi a música, pensada como linguagem universal, temática que foi divulgada através do *slogan* da marca, *Viver sem Fronteiras*.

Em 2003, a empresa criou um programa de desenvolvimento cultural e social chamado *TIM Música*, que permeia todas as estratégias de comunicação da *TIM*, das quais fizeram parte várias ações, dentre elas o *TIM Música nas Escolas*, que foi o alvo deste estudo.

Dentro deste programa, cuidando especificamente do *Projeto TIM*, esteve a *La Fabbrica*, uma empresa terceirizada, especializada em criar e executar ações para empresas clientes. A caracterização dos agentes da *La Fabbrica* demonstrou que, embora fossem ligados a uma empresa que atua no mercado, eles possuem muitas características típicas dos profissionais do terceiro setor, conforme a descrições de Landin (1993). Muitos deles têm, inclusive, passagem por este setor em sua trajetória pessoal. Essas características interferem no modo de agir e nos projetos por eles desenvolvidos. Assim, pelo perfil e empenho demonstrados, muitas

vezes, os colaboradores da *La Fabbrica* parecem mais “militantes” do que profissionais remunerados.

Para a *TIM Participações*, o *Projeto TIM Música nas Escolas* foi um grande sucesso, o que se justifica tanto pelos resultados das avaliações que foram realizadas por meio da consultoria de profissionais contratados pela empresa¹⁰, quanto por sua performance no campo do *marketing* social. Através desse investimento no campo das ações de responsabilidade social empresarial e da elaboração de materiais de divulgação, assim como das apresentações necessárias à submissão dessa experiência às instâncias de consagração do campo empresarial, a empresa foi reconhecida como destaque, em função de seu desempenho em diversas premiações.

No entanto, cabe refletir sobre as demais instâncias e atores envolvidos nas práticas analisadas no decorrer desse estudo. A implementação do *Projeto TIM* mostra a complexidade, as dificuldades e as contradições envolvidas na tentativa de colocar em prática ideias que se pretendem universais, como a da Cultura da Paz, proposta pela UNESCO, em contextos nos quais os conflitos são parte integrante da vida cotidiana. Conflitos esses relacionados com a criminalidade, a desigualdade social; com as disputas em torno de diferentes projetos políticos; com a desmotivação e a desvalorização dos professores e demais profissionais da educação e do próprio ensino público.

Como exemplos desses desencontros e conflitos, é possível lembrar a questão do uso das camisetas do Projeto. Para quem o concebeu, elas tinham a função de identificar os participantes e, assim, minimizar as diferenças entre eles. Para os alunos, no entanto, a camiseta do projeto foi incorporada com outro sentido, pois eles passaram a vesti-la, para se diferenciarem dos outros estudantes e terem privilégios na escola, em função deste uso. Ocorreu inclusive certa hierarquização no interior do grupo dos próprios participantes do projeto, que passaram a se diferenciar, conforme a quantidade de camisetas que possuíam, já que os Embaixadores da Paz tinham recebido mais camisetas do que os alunos que

¹⁰ O *Projeto TIM* foi avaliado quantitativamente e qualitativamente por uma empresa especializada no ramo que desenvolveu um método específico de análise para a relevância e eficiência do Projeto, segundo a empresa mantenedora.

participavam apenas dos núcleos culturais. Assim, apesar de o Projeto se propor, como instrumento para contribuir na democratização do espaço escolar e, através da música, para a diminuição da violência neste meio, produziram-se novas formas de hierarquização entre os alunos. Estes disputavam pelo prestígio, privilégios e espaço na escola, estando ou não envolvidos no projeto. Dentro do Projeto, assim procediam, já que participavam em diferentes níveis ou por terem acesso às diferentes práticas e experiências (grupo dos embaixadores, núcleos, etc.).

Quanto aos professores, o estudo demonstrou que eles foram participativos somente na medida em que foram incluídos no processo. A proposta de uso da música como instrumento pedagógico ignorou a autonomia e o histórico da escola, não havendo espaço de trocas entre a *TIM* e as escolas, para a construção conjunta da proposta, nem para a sua implantação. Então, a proposta principal do Projeto, que era a de formar grupos de liderança juvenil que se mobilizassem dentro da escola, propondo atividades que envolvessem a música. Entretanto, ela foi entendida pela escola como um desafio negativo e ameaçador, porque estava fora de seu controle.

O que se pode perceber é que esse desencontro não foi fruto do desinteresse por parte dos professores pelo projeto, pois, quando os mesmos foram convidados a participar das atividades *Encontros com a Palavra*, passaram a reconhecer e interagir com a sua equipe. Assim, quando o Projeto “olhou” para os educadores, eles responderam positivamente e passaram a se interessar, bem como a participar dos encontros. Este foi um indicativo de que eles deveriam ter sido incluídos no processo desde o seu início.

As famílias dos estudantes demonstraram pensar que eles obtiveram ganhos com a participação nas atividades propostas pelo Projeto, vendo nelas uma ação socializadora ou mesmo disciplinadora dessas crianças e jovens. Algumas mães afirmaram que, por participarem do Projeto, seus filhos tornaram-se mais responsáveis, menos tímidos e que eles passavam menos tempo na rua. Elas mostraram ter expectativa de que seus filhos tivessem aprendido algo que pudesse ajudá-los a conseguir um emprego e que o Projeto tenha lhes oferecido novas

experiências e qualificação, algo difícil de ser conquistado nos limites da vila em que moravam.

Um aspecto importantíssimo que apareceu na pesquisa foi o da forma de pensar, usada na elaboração do *Projeto TIM*, que, mesmo se propondo como prática social e pedagógica, mostrou, várias vezes, ações pautadas na lógica escolar. Ações essas que foram logo identificadas pelos alunos e rejeitadas, no sentido de estarem no Projeto por algo que não fosse a reprodução do que já viam em sala de aula. São elas que aparecem no registro dos *Livros de Memórias*, nas *Oficinas de Musicalização* que usavam o espaço e o turno de aula, a seleção dos “mais capazes” para compor o grupo dos *Embaixadores da Paz* que, imediatamente, se tornou um grupo diferenciado dos demais e usou este prestígio.

As ideologias dos projetos atuais é que estes não sejam de mera filantropia, que as relações não sejam viciadas, nem clientelismo para que as pessoas que o recebem não fiquem em dívida com quem o executa, a fim de que não se estabeleça uma relação de poder. Conseqüentemente, na busca para solução para este problema, surgem os projetos cada vez mais induzindo para que os seus públicos tenham autonomia, que sejam modificadores, sensibilizadores, multiplicadores, protagonistas e replicadores. Os alunos devem ser atores de alguma ação que venha determinada pelos projetos. No caso do *Projeto TIM*, a gratidão que se esperava dos *Embaixadores da Paz* seria na forma de enxergar isso. Além disto, que a escola acolhesse a proposta de que os alunos fossem protagonistas e montassem grêmios estudantis, uma situação inviável para os colégios incorporarem à realidade cotidiana. Outro exemplo era a esperança da retribuição e o empenho dos alunos dos núcleos culturais, pré-definidos, atitudes esperadas do público envolvido, sem considerar as dinâmicas e os contextos que seriam desenvolvidos na escola. Nesse aspecto, conclui-se que, ao prever ações para sujeitos sem antes conhecer a realidade e dialogar com eles, é um risco de não execução da ação pretendida, como mostrou a pesquisa.

Espera-se que este estudo contribua para se pensar sobre outros projetos sociais e, sobretudo, que ele tenha demonstrado que as empresas não podem agir sozinhas, pois responsabilidade social não é um tema que possa ser pensado e colocado em prática por apenas um agente, por mais bem intencionado e

competente que ele seja. O sucesso de qualquer projeto social passa pela possibilidade de sua construção coletiva, na qual todos os implicados sejam reconhecidos e tenham efetivos canais de participação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: CALDART, Roseli S.; KOLLING, Edgar J. (Orgs.). **Paulo Freire: um educador do povo**. São Paulo: Editora Peres, 2001.

ASLEY, P. A. **Responsabilidade social e ética nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias>> Acesso em: 11 abr. 2007.

BOURDIEU, Pierre (1980). O capital social – Notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

CAMARGO, M. F. *et al.* **Gestão do terceiro setor no Brasil: estratégias de captação de recursos para organizações sem fins lucrativos**. São Paulo: Futura, 2001.

CAPPELLIN, P.; GIULIANI, G.; MOREL, R.; PESSANHA, E. **Organizações empresariais em face da responsabilidade social das empresas no Brasil, balanço social: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

CAPPELLIN, P.; GIULIANI, G.; MOREL, R.; PESSANHA, E. As organizações empresariais brasileiras e a responsabilidade social. In: KIRSCHNER, A. M.; GOMES, E.; CAPPELLIN, P. (Orgs.). **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CAPPELLIN, Paola ; GRIFFONI, Raquel . **As empresas em sociedades contemporâneas: a responsabilidade social no Norte e no Sul**. Caderno CRH, Salvador, v. 20,n.51, p. 419-434, Set./ Dez. 2007.

CHEIBUB, Z.; LOCKE, R. Valores ou interesses? Reflexões sobre a responsabilidade social. In: KIRSCHNER, A. M.; GOMES, E.; CAPPELLIN, P. (Orgs.). **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de empresas: uma abordagem contingencial**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COUTINHO, Renata Buarque Goulart; MACEDO-SOARES, Teresia Diana L. V. A. de; SILVA, José Roberto Gomes da. Projetos sociais de empresas no Brasil: arcabouço conceitual para pesquisas empíricas e análises gerenciais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 5, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2009.

FARIA, Alexandre; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2009.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, dez. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2009.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografias de relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FONSECA, Cláudia; SCHUCH, Patrice. **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Joana; **O Negócio do Social**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2009.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GODBOUT, Jacques T.; CAILLÉ, Alain. **O Espírito da Dádiva**. Tradutor Patrice Charles F. X Wuillaume. X Wuillaume. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, E. R. **Um outro lado da questão social**: determinantes e implicações da formação da responsabilidade social no Brasil. 2005.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

KIRSCHNER, E. GOMES, P.; CAPPELLIN, P. (Orgs.). **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

KREHER, Stefan. Empresas virtuais e Formação profissional. **Revista Européia**. Formação profissional, n. 23, p. 65-72. 2001. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/232/23_pt_kreher.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2009.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão sem nome**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MAGNANI, José G. C.; SOUZA, Bruna M. de (Org.). **Jovens na metrópole: etnografias de circuito de lazer, encontro e sociabilidade**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MANAGER ASSESSORIA EM RECURSOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.manager.com.br/reportagem/reportagem.php?id_reportagem=72>. Acesso em: 12 ago. 2008.

MANGINI, Jussara; HERCULANO, Mônica. **Liderança feminina no terceiro setor**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/acaosocial/article7720.html?id_article=263>. Acesso em: 06 mar. 2009.

MAUSS, Marcel (1974 [1923-24]). Ensaio sobre a Dádiva - forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva. Lisboa. Ed .70, 2001.

MELLO, Marco (Org.). **Pesquisa-Ação Participante: indicadores sociais, serviços públicos e movimentos sociais**. Vila Fátima – Bom Jesus. Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006.

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. **Responsabilidade social & Cidadania empresarial: administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

_____. **Gestão de responsabilidade social corporativa o caso brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

MÜLLER, Lúcia Helena A. **A construção do social a partir da ótica empresarial.** In: V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade: o mundo e a questão social, 2006, Porto Alegre. V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade: o mundo e a questão social. Porto Alegre, 2006.

_____. **A construção do social a partir da ótica empresarial.** In BARBOSA, Livia (Coord.). Culturas e diferenças nas organizações: nós e os outros. Rio de Janeiro, Atlas, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Pierre Bourdieu's sociology of education: limits and contributions. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

OLIVEIRA, F. R. M. de. "Relações Públicas e a comunicação na empresa cidadã". In: **Prêmio Ethos-Valor**. 2003. Disponível em: <www.ethos.org.br/ethos-valor>. Acesso em: 07 jul. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELLIANO, Anna Maria T. Medeiros (Coord.). **Bondade ou Interesse? Como e Porque as empresas atuam na área social.** Brasília: IPEA, 2001.

PIAGET, Jean. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos 1978.

PIAGET, Jean.. O papel da imitação na formação da representação. In: ZAZZO, R. Henri Wallon. Lisboa: . Vega, 1976.

PROJETO GURI. Disponível em: <<http://www.projetoguri.com.br/site/institucional.quem.php>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

PUPPIN, Andréa B. O gênero num contexto organizacional. In: KIRSHNER, Ana M.; GOMES Eduardo R. (Orgs.). **Empresa, empresários e sociedade.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

REIS, Giane. **A inclusão de minorias pela valorização da diversidade.** In: V Workshop Empresa, Empresário e Sociedade: O Mundo Empresarial e a Questão Social. PUC-RS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <www.fee.tche.br/5workshop>. Acesso em: 02 maio 2008.

SABOURIN, Eric. Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, Feb. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2009.

SCHUCH, Patrice. Amor, paz e harmonia em assuntos de justiça: o Brasil e os princípios internacionais dos direitos da criança e do adolescente. In: FONSECA, C. W. L.; SCHUCH, P. (Orgs.). **Políticas de proteção à Infância: um olhar antropológico.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 250 p.

STEIL, Carlos *et al.* ONGs no Brasil: elementos para uma narrativa política. HUMANAS: **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Projetos Sociais**, Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, v. 24, n. 1/2, p. 37-55, 2001.

TENÓRIO, F. G. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: ensaios de gestão social**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004. 176p.

TIM PARTICIPAÇÕES S.A. Disponível em: <<http://www.tim.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

TUTOMANIA. Disponível em: <<http://tutomania.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

VICTORA, Ceres G., *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: EDUNICAMP, 1994.

ANEXOS

ANEXO A - Capa do Livro de Instruções para Preenchimento do Livro de Memórias dos Núcleos Culturais do Projeto TIM Música nas Escolas



TIM Música Nas Escolas

Atividades para o livro de memória
Núcleos de Agitação Cultural

ANEXO B - Carta de Princípios

CARTA DE PRINCÍPIOS

Os princípios que regem o projeto **TIM Música nas Escolas** não são novos ou desconhecidos, mas são aqueles que a humanidade conseguiu constituir na tentativa de alcançar uma cultura de paz para todos. Daí sua importância. Colocados em palavras, na forma de pequenos textos, têm muito menos valor do que quando colocados em ações, em negociações, em aplicação. Esse documento só pode dar conta da primeira parte, a menos importante. A segunda, aquela que é absolutamente essencial, é responsabilidade dos leitores.

1. Todos têm direito de ter opiniões pessoais sobre qualquer assunto e a contar com fóruns e dispositivos apropriados para expressá-las entre seus iguais. Essas opiniões pessoais são a primeira forma daquilo que, depois de negociado, serão os compromissos individuais e coletivos.
2. Todos têm direito de questionar regras e compromissos assumidos e a apresentar argumentos para seus pares com a intenção de alterar, suprimir ou substituir estas regras e compromissos.
3. Todos devem respeitar regras e compromissos assumidos coletiva e individualmente até que esses tenham sido suprimidos, alterados ou substituídos pelo mesmo grupo que os estabeleceu no princípio.
4. Todos têm direito de participar do trabalho coletivo e para isso é necessário que sejam oferecidas alternativas para essa participação em número suficiente e necessário.
5. Quaisquer opiniões ou posições pessoais devem ser respeitadas como tal, mas apenas as posições coletivamente estabelecidas têm o poder de fazer regras e normas para todos.
6. Todos são responsáveis pelo trabalho e pelo bem-estar coletivos e cada participante do grupo é pessoalmente responsável pelas decisões coletivas e pelos efeitos do trabalho de todos.
7. Nenhum grupo em particular pode ter regras ou normas que contrariem as leis estabelecidas pelos grupos sociais que os incluem.
8. A adesão ao grupo de trabalho só pode ser voluntária.
9. Nenhuma regra, norma ou ação deve ter como objetivo suprimir diferenças, mas negociar alternativas de atuação coletiva que as reconheçam e potencializem.

10. Qualquer grupo do projeto é, por definição, um grupo de trabalho. Esse deve ser o fator de identificação entre todos. Nenhuma situação, posição ou evento particular pode significar ou determinar a suspensão dos compromissos coletivos de trabalho.

Como vemos, poucos são os princípios necessários para constituir as condições mínimas de necessidade para uma atuação democrática e, por decorrência, uma cultura de paz. Entretanto, também sabemos todos que, muitas vezes, a regra é boa, mas a aplicação pode ser um problema. Neste documento, não tratamos da aplicação, apenas apresentamos princípios gerais que estabelecem limites a inúmeras possibilidades de aplicação. Descobrir quais delas serão a sua escolha e, assim, a definição do grupo que você coordenará, cujos membros aprenderão com você como fazer, isso é o seu trabalho, a sua aventura criativa. Divirta-se!

ANEXO C - Instruções para Dinâmica e Preenchimento do Livro “Quem somos”**ATIVIDADE TIM – NÚCLEOS
QUEM SOMOS**

Na primeira atividade, todo o esforço estava voltado para localizar, identificar e nomear os elementos comuns entre algumas ou todas as pessoas do grupo de trabalho, os elementos que os uniam, para que ficasse caracterizado esse aspecto coletivo do trabalho. Mas, todos os grupos são formados por pessoas singulares, com histórias particulares, que as determinam e identificam. É isso o que vamos explorar nessa segunda atividade: os aspectos singulares dessas pessoas que compõem o grupo de trabalho.

SENSIBILIZAÇÃO: o coordenador deve marcar no chão duas grandes áreas distintas, como dois grandes círculos, por exemplo, com giz ou fita adesiva. Todas as pessoas que compõem o grupo devem ocupar o espaço fora dessas áreas no início da atividade. O coordenador deve então explicar que aqueles são dois conjuntos, que serão ocupados pelas pessoas do grupo, de acordo com critérios que ele mesmo fornecerá durante a atividade.

Em seguida, o coordenador deve propor esses critérios, de tal forma que sempre haja a possibilidade de todos ingressarem num conjunto ou noutro. Um exemplo de critério desse tipo seria o de gênero. É possível montar o conjunto de meninas e o de meninos e, assim, assegurar que todas as pessoas do grupo possam estar em um ou outro. Da mesma forma, pode-se montar o conjunto de pessoas que têm cabelos compridos e o das que têm cabelos curtos, das que usam tênis e das que usam sandálias, ou mesmo um critério que coloque todas as pessoas no mesmo conjunto e deixe o outro vazio, como o dos alunos da escola tal e o dos alunos de outra escola.

A cada vez que o coordenador enuncia um critério, as pessoas do grupo devem avaliar em qual dos dois conjuntos imaginam pertencer e ocupar o espaço delimitado para ele.

Depois de fornecer alguns critérios, o coordenador deve convidar as crianças a tentar fazer o mesmo, enquanto ele passa a compor o grupo com que se montam os conjuntos.

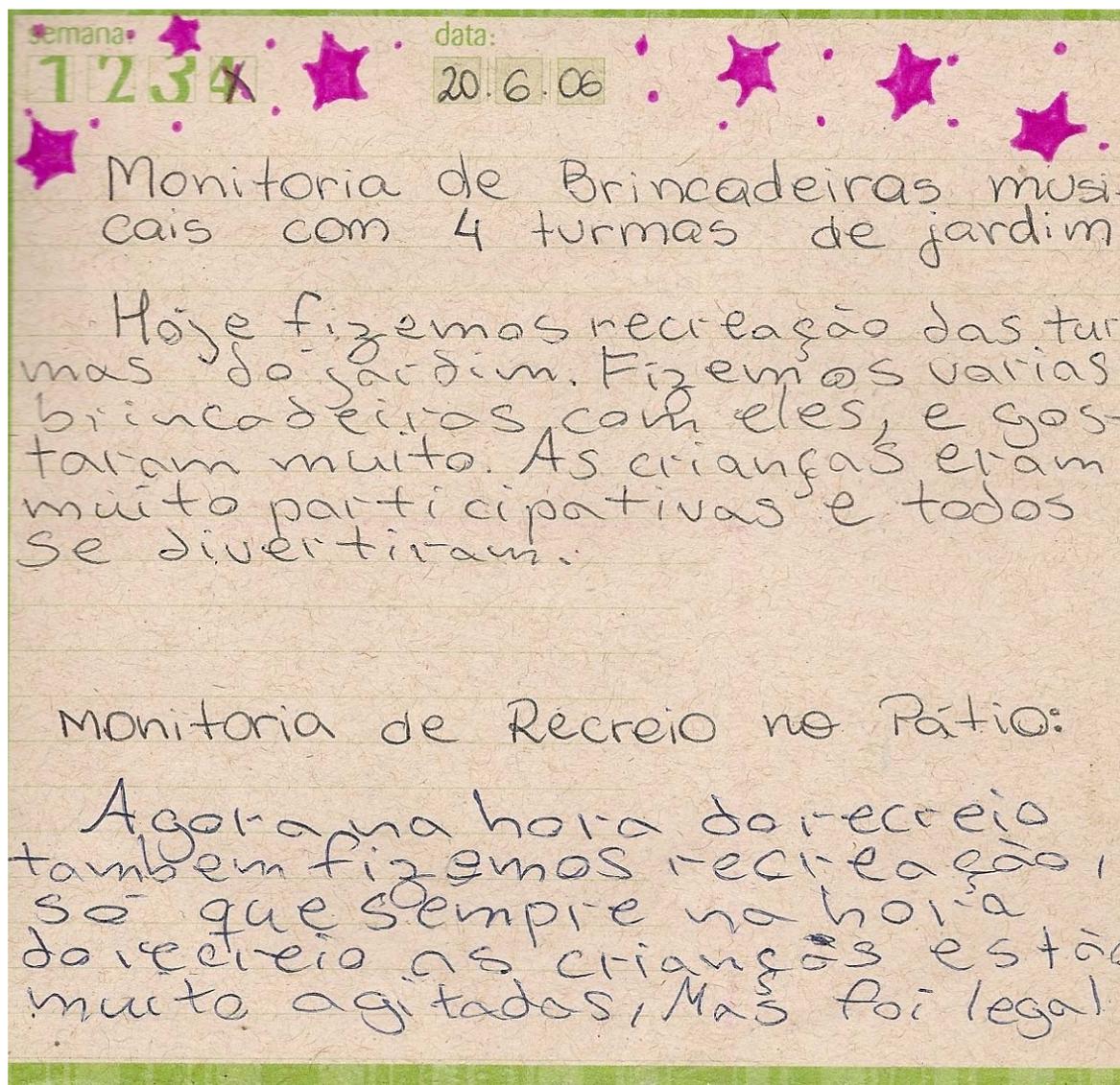
Cada vez que se monta um par de conjuntos, o coordenador deve pedir a todos os participantes que analisem seus companheiros, para ver se há alguma discordância sobre a forma como os critérios foram compreendidos. Se houver, o grupo em questão deve propor a correção ou alteração que considerar necessária para que o critério estabelecido seja obedecido completamente.

Quando o coordenador considerar que todos já compreenderam o jogo, deve começar a propor critérios de outro tipo. Pode propor critérios que isolem em um conjunto apenas um dos integrantes do grupo e mantenham todos os demais no outro conjunto. Um critério desse tipo é o nome próprio de cada pessoa, por exemplo, ou algum fato ou informação que o coordenador tenha observado no encontro anterior. A partir deste ponto, o coordenador ou outra pessoa do grupo deve organizar um registro público do critério que é utilizado para identificar isoladamente cada uma das pessoas do grupo. Também é possível que o coordenador receba a ajuda de outras pessoas do grupo para estabelecer os critérios nesse momento do jogo, especialmente se elas tiverem mais informações sobre seus colegas.

APRESENTAÇÃO DE ARGUMENTOS: encerrado o jogo, o coordenador deve recuperar o registro com as características individuais que foram usadas para identificar cada uma das pessoas do grupo e reapresentá-las, uma de cada vez. As pessoas citadas devem dizer se gostariam mesmo de ser identificadas por essa característica em particular, caso não queiram, devem propor uma outra para compor o registro. Assim, o registro deverá conter o nome de todos e as características que consideram como exclusivamente suas. Além disso, devem aparecer as fotos das pessoas que fazem parte do grupo e, se isso não for possível, pequenos auto-retratos desenhados por todos.

ORGANIZAÇÃO: o registro produzido durante a atividade deve ser afixado em algum espaço da escola, com um pequeno texto que o explique publicamente. A cada atividade, essas tarefas devem ser cada vez mais feitas pelas crianças e menos pelo coordenador, mas é preciso lembrar sempre que as pessoas só podem exigir dos alunos aquilo que se dispuseram a ensinar. Assim, o coordenador é responsável pela execução dos registros e pela explicitação dos procedimentos que usa para fazê-los e por que os escolhe em lugar de outros. Deve orientar os alunos para que façam por tanto tempo quanto necessário, até que todos possam fazê-lo de forma autônoma.

Finalmente, também nessa atividade como em todas as demais, deverá ser estabelecida uma cláusula de trabalho, em que todos se comprometem a levar em conta as posições ou opiniões individuais nos momentos de negociação das atividades ou objetivos coletivos, sem que para isso esqueçam que esses ainda são coletivos. Em outras palavras, é preciso estabelecer claramente que neste grupo de trabalho todos poderão sempre expressar suas opiniões, desejos e posição pessoais, mas as tarefas e objetivos serão sempre aqueles que representem o coletivo, serão sempre aqueles negociados por todos e organizados de forma a melhor representar o que o grupo quer e pode fazer junto.

ANEXO D - Registros nos Livros de Memórias do Projeto TIM

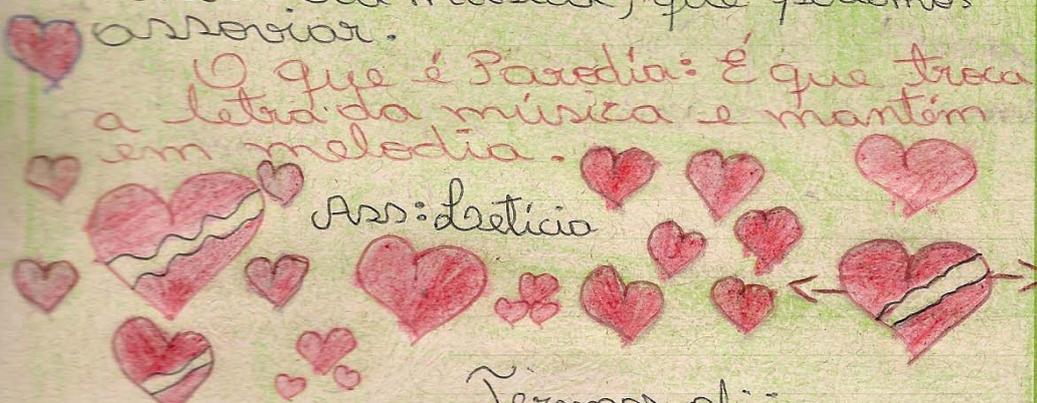
semana: **1284** data: **16.05.06** Aprendizes Oficineiro
ELABORAÇÃO Oficina

Eu me lembro que nós fizemos brincadeiras divertidas como: Quebra-gelo e da Avoá, tinham que fazer ritmo de trem e das palmas, fazer sons de barulho, cantar música. Xaxi, Xaxi. Em vez da música tinham que cantar nós, ná, ná as músicas eram Rebelde, Festa no opê.

O que é melodia: É a parte sonora da música, que podemos ouvir.

O que é Paródia: É que troca a letra da música e mantém em melodia.

Ass: Dêlício



Teremos oficina semana que vem.

semana: **1284** data: **23.5.6**

Duas Oficinas Para Turmas Fechadas
Aprendizes Oficineiros com a presença de Mano Gomes e Anderson Gomes

Hoje a nossa estréia como aprendizes de oficineiros, vamos aplicar nossa oficina para duas turmas pela 1ª vez. Foi bem bacana, contamos com o Mano e o Anderson nos ajudando. A primeira turma foi bem legal; participaram brincando e se divertindo. Já a segunda turma, nos deu muito trabalho. Não queriam nada com nada e passaram o tempo todo agitando.

semana:

1 2 3 4

data:

06 06 06

Consultoria Brincadeiras Musicais

Hoje tivemos a presença do consultor Carlos Alexandre, que nos ensinou as brincadeiras "Lá na Selva", "Danças Tropicais" e "Homem das Cavernas."

Nos entregou a letra de cada música para que pêssemos decorar.

Recebemos o convite para ir até a creche Renascer na terça dia 13 de junho.



Ass: Kauiá e Tãvela



1 2 3 4 13 06 06

Atividade para da escola recreação no Centro Infantil Renascer

A gente saiu daqui de manhã, e fomos cominhos e quando chegamos lá no Renascer, nós fizemos a recreação com as crianças do Renascer, e logo depois nós fizemos umas brincadeiras que as crianças gostaram muito: serpente



ANEXO E - Diagramação e Arte Materiais de Divulgação Projetos *La Fabbrica*

Unesco

Em julho de 2002, a UNESCO concedeu seu apoio institucional à Fiat Automóveis do Brasil no desenvolvimento do Projeto Você Apita, concebido e implementado sob a coordenação da empresa de consultoria La Fabbrica do Brasil. Um dos motivos que nos motivou a isso foi crer que a participação e compromisso da sociedade civil podem responder ao desafio de construir cenários sócio-econômicos mais equitativos, nos quais o respeito aos direitos humanos e à diversidade se traduzam na vida de cada cidadão, concretamente.

Um ano e meio depois, quando observamos os resultados obtidos neste projeto, vemos com alegria que nossa crença foi fortalecida. A parceria que a Fiat estabeleceu com as escolas e com a sociedade se ampliou; o projeto propiciou a abertura de espaço para novos parceiros exercerem sua cidadania e participarem do sonho de construir uma sociedade mais justa e mais solidária.

As Universidades, em seu papel de potencializar iniciativas que favoreçam o envolvimento crítico e consciente de seus alunos na construção de uma sociedade democrática, estão aderindo paulatinamente ao projeto Você Apita. Perceber que a construção de uma sociedade solidária e justa deve ter como foco o ser humano é fundamental em todas as ciências. Por isso, a UNESCO parabeniza a Fiat pela parceria que vem estabelecendo com as universidades brasileiras.



A evidência de que as crianças e jovens são capazes de reconhecer e respeitar as diferenças e de lutarem por oportunidades iguais para todos são as inúmeras ações propostas e desenvolvidas junto aos portadores de necessidades especiais e para os idosos com dificuldades de mobilidade.

Isso vem ao encontro dos princípios conclamados na Conferência de Salamanca, organizada pela UNESCO em 1994. A Declaração de Salamanca adota como princípio orientador que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. A declaração é incisiva sobre a função da escola na construção de uma educação inclusiva ao afirmar: "O mérito dessas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas".

Mas tudo isso só será possível se todos tiverem a oportunidade de desenvolverem a sua sensibilidade e respeito em relação ao seu próximo e, desde cedo, perceberem que cotidianamente somos co-responsáveis pela construção de uma sociedade plural, sem exclusão e fraterna.

Por último, congratulamos a Fiat pela compreensão da importância do seu papel na sociedade e por efetivamente atuar como um parceiro social na formação da cidadania dos jovens. Esperamos, que no próximo ano um número maior de escolas se envolvam no Projeto Você Apita e que novos parceiros se aliem com vista à construção de uma cultura de paz.

Jorge Werthein | Diretor Geral
da UNESCO no Brasil



"O loteamento existe há 12 anos e a luta da comunidade pela sinalização de ruas é antiga. Tivemos que procurar mapas do bairro porque eles não existem formalmente. E isso apareceu no diagnóstico que fizemos no bairro. Aliás, fora de sala descobrimos que o aluno aprende muito mais e assim nos aproximamos deles. Como temos Orçamento Participativo na cidade, eles já tinham noção de que podem sugerir e reivindicar mudanças. Mas se tornaram mais críticos, mandaram ofícios e resolveram agir eles mesmos para melhorar o lugar onde vivem."

Eduardo Ferreira | professor da EMEF Venceslau Fontoura

