

INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO INSTITUCIONAL: A AÇÃO DA ONG “AÇÃO EDUCATIVA” NO CAMPO EDUCACIONAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

Janette Brunstein*
Andrea Leite Rodrigues**
Charles Kirschbaum***

RESUMO

Este estudo caracteriza a ONG “Ação Educativa” como um empreendedor institucional por introduzir inovações sociais no campo educacional. A “Ação Educativa” desenvolve projetos educativos em conjunto com escolas públicas na cidade de São Paulo, com o propósito de melhorá-las e conectá-las em projetos colaborativos. No processo de mudança institucional, identificamos problemas e resistências à ação da ONG, bem como a possibilidade da experiência ter gerado inovação social. A estratégia metodológica foi o estudo de caso, com abordagem interpretativista. Os resultados mostram, de um lado, os limites da experiência, e de outro, explica como foram desencadeadas mudanças nos modelos organizacionais tradicionais das unidades escolares em estudo. Pretendeu-se, assim, contribuir para os estudos sobre ONGs e sua capacidade de geração de inovação social no âmbito institucional, organizacional e individual.

ABSTRACT

This study characterizes nongovernmental organization “Ação Educativa” as an institutional entrepreneur, once it introduces social innovations in education fields. The NGO develops projects with public schools in São Paulo, Brasil, regarding best integration and social development. In the process of institutional changes, we identified social innovation experiences and resistances. This is an interpretativist case study paper. The results show how organizational changes were made in the public schools. We intend to contribute to NGO studies and their ability to generate social innovation.

* Janette Brunstein - Prof^a. Universidade Presbiteriana Mackenzie

** Andrea Leite Rodrigues - Prof^a. UNINOVE

*** Charles Kirschbaum - Prof^o Centro Universitário da FEI /SP

A educação pode ser reconhecida como um campo institucional que passou por transformações de grande monta a partir de 1990, no Brasil e no mundo. Um dos pontos principais a notar nas mudanças foi a emergência de uma nova concepção do que constitui a educação do indivíduo e qual o papel do sistema escolar nisso. As grandes Conferências de Educação que aconteceram em Jomtien, Dakar e Nova Delhi, disseminaram a idéia de “Educação para todos e por toda vida”, propondo novos sentidos para o espaço escolar e dando importância às chamadas atividades extra-escolares e extra-curriculares, num esforço para integrar o que se aprende na escola com as outras esferas da vida humana e, assim, potencializar experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Nesse processo de mudança, novos atores emergiram com legitimidade suficientes para propor e conduzir mudanças. Esse foi o caso de organizações não governamentais (ONGs) envolvidas com educação escolar e não-escolar, as quais passaram a ser reconhecidas como possuidoras de características distintivas para promover mudanças tanto na prestação dos serviços educacionais em si, quanto na transformação da relação das pessoas com aprendizagem e conhecimento.

O que se pode aprender sobre mudanças em um campo institucional envolvendo ONGs como protagonistas? Este artigo pretende explorar a dimensão interacionista da mudança institucional no campo da educação, ou seja, entender mudanças que aconteceram do ponto de vista de professores, alunos e diretores de escolas públicas que se envolveram em projetos promovidos e geridos por ONGs. O propósito de tais projetos era desenvolver novos arranjos institucionais que aumentassem o empoderamento dos próprios alunos e professores e, dessa forma, mudasse a situação de isolamento e atraso que a escola pública ainda enfrenta.

Pode-se afirmar que as ONGs assumiram um papel de empreendedores institucionais (DIMAGGIO, 1988; MAGUIRE, HARDY e LAWRENCE, 2004, p. 657), pois promoveram inovações no campo, modificando arranjos institucionais arraigados, introduzindo novas práticas e novos sentidos para a educação, formal e informal, escolar e não-escolar. Por isso, consideramos que sua atuação poderia ser vista como geradora de inovação social, conceito que tomamos de Lévesque (2002): novas formas de fazer as coisas com o fim explícito de rearranjar os papéis sociais ou de dar outras respostas para situações sociais insatisfatórias e problemáticas.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é investigar os impactos do trabalho de ONGs na Educação em termos de geração ou não de inovação social, considerando a perspectiva dos atores sociais que constituíram o público principal a ser atingido pelos projetos e intervenções desenvolvidos: alunos, professores e diretores escolares.

Localizamos a análise no sistema escolar público, dada a quantidade de experiências que envolveram ONGs com escolas dessa natureza. As questões de partida foram: da perspectiva do público destinatário, pode-se classificar como inovação social o que aconteceu no espaço escolar público quando organizações não governamentais passaram a intervir na forma como os serviços educacionais são tradicionalmente conduzidos? Quais as impressões dos atores sociais envolvidos? Os resultados pretendem ser uma contribuição aos estudos sobre fatores que aceleram ou dificultam a ocorrência de mudanças sociais.

Mudanças no Campo Institucional da Educação no Brasil

Mudanças no sistema de educação brasileiro aconteceram a partir da década de 1990, em conseqüência de estrangulamentos entre oferta e demanda por serviços escolares, em todos os estágios da formação: fundamental, média e su-

perior. Além disso, a precariedade da qualidade do sistema de ensino precipitou a crise e mobilizou vários atores sociais em torno de mudanças. Destacamos, nesse processo:

- ⇒ a disseminação de uma nova concepção sobre o papel da educação formal na vida do cidadão e sobre as relações entre a escola e as outras esferas da vida social
- ⇒ a formação de parcerias entre organizações públicas, privadas e sem fins lucrativos que, nesse caso, foram majoritariamente representadas por ONGs;
- ⇒ a emergência de formas de gestão do sistema escolar baseadas na descentralização das decisões sobre o projeto pedagógico de cada escola.
- ⇒ a atuação de lideranças sensíveis à necessidade de mudança e que trabalham no sentido de mobilizar alunos, professores, familiares e a comunidade em torno da escola, para atividades voltadas à criação de um ambiente escolar com outro sentido, no qual a escola não seja mais apenas um espaço de transferência de conhecimento formal entre professores e alunos.

Ao estudarmos as mudanças no campo institucional da Educação no Brasil, optamos por defini-lo como "aquelas organizações que, no agregado, constituem uma área reconhecível da vida institucional" (DiMAGGIO e POWELL 1983, p.148). Portanto, quando nos perguntamos se ONGs realizaram mudanças no campo da educação, queremos saber se houve mudanças na forma como os serviços educacionais são realizados após a entrada de organizações da sociedade civil como atores relevantes na prestação destes serviços.

Autores ligados ao institucionalismo identificam os empreendedores institucionais como atores que criam, difundem e consolidam as regras e práticas que tornam os atores sociais legítimos e reconhecidos no campo (DiMAGGIO, 1988; DANCIN et. al., 2002). Sugerimos que as ONGs são empreendedores institucionais com base em três constatações:

Primeira constatação: A situação precária do sistema escolar, principalmente o público, antes das mudanças no sistema de educação brasileiro, gerou colapso na oferta de serviços escolares e descrédito no modelo de gestão do sistema de ensino.

Ao começarmos a análise do campo institucional no qual o sistema escolar público esta inserido, encontramos as seguintes características:

- a) organizações escolares se consolidaram como morosas e ineficientes, baseadas num modelo organizacional com estrutura burocrática tradicional;
- b) sistema escolar organizado em torno de agências governamentais (chamadas delegacias de ensino), com número fixo de escolas sob sua responsabilidade, para atender e controlar;
- c) elevados índices de evasão e repetência, onerando o sistema escolar e prejudicando ainda mais a capacidade de aumentar a oferta para novos entrantes.

Esse cenário levou a uma situação extrema de necessidade da realização de reformas no que se refere à condução das políticas públicas em educação, o que deu força às propostas de descentralização administrativa e incentivo a parcerias com organizações não diretamente ligadas ao Estado.

Segunda constatação: a promulgação da Constituição de 1988 e o advento do novo marco legal brasileiro na educação estabeleceram bases legais para novos arranjos organizacionais e transformação do que se considerava relevante nas políticas públicas sobre educação da população brasileira.

Dois foram os suportes jurídico-legais que deram sustentação à ação das ONGs na educação. O mais importante deles foi, sem dúvida, a volta do Estado de Direito condizente com a democracia e a posterior promulgação da Nova Constituição Federal, em 1988. Surgiram, na seqüência, iniciativas como o estabelecimento

dos Conselhos Municipais de Educação, em sua maioria compostos por representantes da sociedade civil local.

Além da promulgação de nova Constituição, a reforma na Educação recebeu grande impulso a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, que aprovou o direito à ampliação da carga horária escolar em tempo integral, valorizou as experiências extra-escolares e vinculou educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Embora a legislação previsse o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, poucas escolas têm, até hoje, condições de oferecer atividades o dia inteiro. Foi nesta brecha de atuação que a ação das ONGs passou a se tornar relevante

Terceira Constatação: a disseminação de novas idéias sobre o papel da educação na vida do indivíduo pelas grandes Conferências Mundiais da Educação.

Internacionalmente, as grandes Conferências Mundiais da Educação - Jomtien, 1990; Nova Delhi, 1993 e Dakar, 2000 - deram ênfase à valorização de experiências extra-escolares, à ampliação da jornada escolar e à participação da sociedade civil. As ONGs mereceram posição de destaque nos documentos produzidos em Jomtien e em Nova Delhi, sendo citadas como importantes atores para a concretização do objetivo proposto: "Educação para todos".

No Brasil, essas iniciativas configuraram o Plano Decenal de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação Para Todos, 1993-2003. (BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1993, 1994).

Com esses três motivadores para a mudança – (1) colapso do sistema escolar, (2) novo marco legal; (3) influências das idéias disseminadas após grandes Conferências de Educação – as ONGs passaram a ser vistas como atores sociais particularmente aptos para atuar tanto na gestão do sistema, como na disseminação de novas idéias e de sentidos para a escola e a educação. Conseqüentemente, pareceu-nos adequado considerá-las como empreendedores institucionais, posto que emergiram como atores privilegiados para promover mudanças no campo, legitimadas como hábeis e competentes em grandes fóruns de discussão internacional.

Antes de passarmos à apresentação do estudo de caso, cabe desenvolvermos as idéias que nos levaram a relacionar, neste trabalho de pesquisa, os conceitos de inovação social e empreendedorismo institucional; afinal, a relação não é óbvia e merece atenção redobrada.

Inovação Social, Institucionalismo e Agência Inserida

As inovações sociais são pensadas como eventos nos quais novas soluções são implementadas com a finalidade de resolver uma situação de precariedade social (LÉVESQUE, 2002). Desse ponto de vista, poderíamos especular sobre a possível operacionalização de tal conceito a partir de critérios pré-estabelecidos pela sociedade, como, por exemplo, incremento de renda per-capita média, mobilidade social, índices de alfabetização entre outros. Um problema que nos defrontamos, portanto, diz respeito à escolha desses critérios. Não podemos esquecer que, dependendo dos critérios escolhidos, justifica-se um projeto ou outro como mais "socialmente inovador".

Outro problema que nos deparamos se refere ao estabelecimento de atores legítimos que sejam portadores da mudança social (SCOTT, 2008, p. 76). O processo de inovação social não pode ser separado da legitimação do ator social que o promove ou inicia a mudança. No caso deste estudo, a legitimação das ONGs para promover mudanças faz parte da problemática da inovação social.

Frente a esses dois desafios, (1) ambiguidade em relação aos critérios de mensuração de inovação social e (2) necessidade de legitimação dos atores sociais implicados no processo, sugerimos que os esforços de inovação social sejam analisados a partir da lente institucional. Como insiste Suchman (1995), a dimen-

são institucional da vida organizacional exige que as organizações sustentem a legitimidade de suas ações no campo organizacional nos quais estão inseridas.

Sob essa perspectiva, inovações sociais incorrem ou se alavancam em mudanças institucionais que permitem a avaliação de projetos sociais sob novos critérios ou envolvendo atores sociais recém estabelecidos ou legitimados. Assim, o desafio analítico torna-se entender como os atores sociais inseridos em uma estrutura institucional estabelecida ganham o poder agêntico para promover a mudança (GARUD, HARDY, MAGUIRE, 2007). Longe de ser uma criação *ex-nihil*, os empreendedores institucionais realizam mudanças dentro de um marco institucional estabelecido, recuperando, transformando e reagrupando elementos pré-existentes em novos modelos (CLEMENS, 1993).

Corremos o risco de posicionar, em nosso quadro analítico, o empreendedor institucional como um ator heróico "desinserido" das estruturas sociais (SCOTT, 2008, p. 95): ao obter uma perspectiva "distanciada" das estruturas, seria capaz de mudá-las por não estar incluído nelas ou por deter uma visão distanciada das estruturas sociais, de tal forma que sua ação pudesse levar em conta a totalidade das estruturas sociais e o universo de desdobramentos possíveis de sua ação. Essa idéia nos traz dois problemas imediatos. Em primeiro lugar, ao conceber o empreendedorismo institucional como "desinserido", corremos o risco de conceber a agência como sub-socializada, aproximando nossa análise dos modelos de escolha racional (GRANOVETTER, 1985; NEE, 2005). Em contraste, os atores promotores de mudança devem ser pensados como inseridos no meio social que são modificados (HOLM, 1995). O segundo problema que se apresenta é a factibilidade: em que medida atores "desinseridos" das estruturas sociais, incluindo laços sociais e compartilhamento de esquemas interpretativos, são capazes de promover mudança? A mudança institucional torna-se efetiva quando existem atores inseridos capazes de promover a tradução das novas formas institucionais à realidade dos outros atores envolvidos no processo (CZARNIAWSKA, SEVON, 1996).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, DiMaggio (1997) sugere que concentremos nossos esforços nos esquemas interpretativos dos atores envolvidos em relação à atividade de realizar analogias: a atividade de analogia ou tradução promove a "reinserção" de formas sociais de um contexto em outro contexto, permitindo que os atores sociais envolvidos apresentem menor grau de resistência e institucionalizando práticas condizentes com a estrutura institucional local (THEVENÓT, 2001).

A seguir, apresentamos os estudos de caso com a ONG *Ação Educativa* e o *Projeto Circuito Cultural Escolar* como exemplos de esforços institucionais que permitiram a tradução de práticas realizadas, internacionalmente, no contexto nacional de mudanças na Educação e no sistema escolar brasileiro.

Abordagem Metodológica e Estratégias de Investigação

Dentre a multiplicidade de ONGs que atuam com educação na cidade de São Paulo, optamos pelo estudo da ONG *Ação Educativa* por três razões fundamentais: oferecia programas de educação em conjunto com instituições escolares públicas; formulava propostas dentro do novo conceito de educação (tendo em vista as influências das idéias das grandes conferências) e propunha ações intervencionistas no espaço escolar com a intenção de transformá-lo. O projeto que acompanhamos estava em funcionamento há quatro anos, tempo que consideramos suficiente para qualificá-lo como maduro.

O objeto de estudo foi um projeto de intervenção da ONG *Ação Educativa* e seus impactos no modelo organizacional típico do sistema escolar brasileiro segundo a visão dos diretores, professores e alunos das escolas públicas participantes. Dentre todos os projetos desenvolvidos por essa ONG, escolhemos o *Projeto Circuito Cultural Escolar* por se tratar de uma iniciativa que objetiva transformar os modelos e processos convencionais da escola.

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Considerando as clássicas abordagens paradigmáticas de pesquisa qualitativa propostas por Guba e Lincoln (2000) e por Gephart (2004), pode-se afirmar que este estudo é interpretativista. Significa dizer que sua natureza é relativista, o que pressupõe ser a realidade composta de significados objetivos e subjetivos de cada ator envolvido no contexto social que compõe a ação estudada. O objetivo do estudo interpretativista é descrever significados e entendimentos; conseqüentemente, a principal tarefa do pesquisador é produzir descrições dos significados que os atores sociais atribuem a um mesmo fenômeno. Busca-se entender os significados no contexto em que o fenômeno ocorre e as divergências sistemáticas entre significados (GEPHART, 2004)

O método que efetivou a pesquisa ora apresentada foi o estudo de caso (MERRIAM, 1998; YIN, 2001). Becker (1999) aponta que as pesquisas estruturadas em torno do estudo de caso utilizam estratégias diversificadas de coleta de dados, já que se trata de uma análise detalhada e aprofundada de uma unidade particular. Esse conjunto de evidências (YIN, 2001), característica deste tipo de estudo, irá permitir que se confrontem informações (EISENHARDT, 1989). Para tanto, buscou-se aliar observação direta com a realização de entrevistas em profundidade e a análise de documentos.

A observação foi orientada por um roteiro prévio, definido a partir dos objetivos e das perguntas de investigação. Acompanhamos, por oito meses, semanalmente: reuniões de avaliação do Projeto Circuito Cultural Escolar, visitas de avaliadores externos, oficinas de formação de professores e de alunos e as próprias apresentações artísticas dos alunos. Além de observação, os dados foram coletados por meio de entrevistas (CHAMBON, 1995; BRYMAN, 2004). Os entrevistados foram:

- o Coordenador Geral da ONG Ação Educativa.
- o Assessor do Projeto Circuito Cultural Escolar.
- a responsável pelo órgão público parceiro (NAE).
- a animadora cultural da empresa de direito privado, parceira do Projeto (SESC).
- os diretores de três escolas públicas participantes do Projeto Circuito Cultural Escolar.
- 15 professores ligados a, pelo menos, uma das três escolas.
- 40 alunos participantes das atividades.

A análise documental abrangeu os textos produzidos pela ONG, nos quais se descrevem o histórico da instituição e do programa objeto de estudo, os objetivos do Projeto, sua metodologia e estratégias de ação.

Os dados construídos na investigação foram interpretados a partir da técnica de análise da informação textual de Flores (1994). Assim, separamos o material sobre os propósitos da ONG Ação Educativa com o Projeto Circuito Escolar. Foram identificados cinco propósitos. De outro lado, separamos as visões de diretores, professores e alunos em relação à experiência de participar do Projeto Circuito Escolar. Tal classificação levou-nos a confrontar os propósitos da ONG com a visão dos participantes. Dessa forma, pode-se analisar cada depoimento, compará-los um em relação ao outro e confrontá-los com o que identificamos como sendo os propósitos da ONG ao criar o Projeto Circuito Cultural Escolar, o que permitiu refletir sobre os problemas, limites e inovações sociais que aconteceram ao longo do Projeto.

Estudo de Caso: a ONG Ação Educativa

Fundada em 1994, a organização não governamental Ação Educativa atua com base na experimentação de inovações educacionais, combinando práticas escolares e extra-escolares. O principal objetivo de trabalho é dar novos sentidos à educação e democratizar o ensino. A expressão “novos sentidos” tem por pres-

suposto a noção de que a educação escolar formal começou a perder sentido como consequência da incapacidade do sistema em responder, adequadamente, às necessidades econômicas, políticas e culturais da população.

A educação escolar vem perdendo sentido.. Por que dizemos isso? Porque a nossa educação escolar não consegue responder adequadamente às necessidades econômicas, políticas e culturais. Econômicas, porque embora o mercado de trabalho seja cada vez mais exigente em relação a anos de estudo, como requisito a nossa educação escolar é muito desvinculada do mundo da economia. Políticas, porque a nossa educação escolar não tem proporcionado melhores condições para a população influir nos centros de poder e, culturais, porque a nossa educação escolar constituiu uma cultura escolar própria, muito alheia à cultura comum. Ela não traça diálogos entre a chamada cultura escolar e a cultura do povo. Ela estranha essa cultura em muitos aspectos (Coordenador geral da ONG Ação Educativa)

A ONG atua em quatro frentes de trabalho, com a missão de gerar novos sentidos para a educação escolar. São elas: ampliar a influência dos alunos e dos familiares na escola; refazer relações intergrupais; promover aproximação com os meios de comunicação em massa e, finalmente, fortalecer os fóruns locais de discussão e participação cidadã. Nesse estudo, nos concentramos no Projeto Circuito Cultural Escolar que estava relacionado à segunda frente de atuação da ONG: refazer relações intergrupais.

A proposta da Ação Educativa é parte, portanto, de uma crítica ao Sistema Escolar e tem a intenção de interferir nele, gerando novas práticas e concepções de Educação. A ação da ONG em conjunto com as escolas públicas aconteceu com vistas a transformá-las; este modo de ação tem por trás a idéia de que modificações no Sistema Escolar não podem se viabilizar sem o auxílio de um agente externo. A principal, e ousada, idéia é que a escola, por si só, dificilmente sofreria grandes transformações.

O que se percebe é que na escola sequer chamamos seus profissionais de equipe técnica...o que significa que ela não é uma equipe nem se vê como técnica. Isso que seria uma equipe técnica na verdade é um bando de indivíduos. Nossa proposta é transformar este bando de professores numa equipe, chegar a professores que elaborem atividades educacionais baseadas nas necessidades das populações (Coordenador geral da ONG Ação Educativa).

O Projeto Circuito Cultural Escolar foi criado em 1998, por um convite da fundação privada norte-americana Kellogg. Uma das exigências dessa instituição é que os projetos devem partir de processos já em andamento, na tentativa de articular projetos educacionais que já estivessem de certa forma maduros nas próprias escolas ou comunidades.

Circuito Cultural Escolar: os objetivos do projeto

O Projeto Circuito Cultural Escolar funcionou a partir do estabelecimento de parcerias entre escolas públicas, prefeitura do município de São Paulo e uma empresa de direito privado, o SESC. O propósito do Projeto foi gerar modificações no espaço escolar por meio de atividades artísticas que implicassem na formação de parcerias entre grupos de uma mesma escola e destas entre si.

Segundo um técnico da Ação Educativa, responsável pela coordenação do Projeto, nas escolas públicas os grupos que atuam são artificialmente formados, as figuras do educador e do educando são muito cristalizadas e não se exercita o princípio da liberdade de escolha, já que os alunos não podem escolher que disciplinas cursar e todos têm de seguir o mesmo currículo. Nessa lógica, o Projeto foi concebido a partir de três eixos de ação: formação, comunicação e vivência.

No eixo de Comunicação, trabalhou-se para articular as escolas em rede. Promoveram-se encontros entre escolas públicas, nos quais aconteciam apresentações artísticas produzidas pelos próprios professores e alunos. Um exemplo

poderá ilustrar o funcionamento da proposta. Em uma determinada escola pública já existe um trabalho de grupos de teatro; tal grupo montava, então, uma programação de apresentações para outras escolas. Antes da apresentação, visitava-se a escola em que a atividade seria apresentada, estabelecendo-se um diálogo com algumas professoras, no qual se explicaria o histórico do grupo, que tipos de atividades desenvolveram, que linguagem utilizaram e que temas trataram para produzir a peça de teatro. Adicionalmente, propunha-se aos professores alguma bibliografia ou filmes de cinema para que pudessem trabalhar antecipadamente com a sua turma de alunos algo sobre o tema que o grupo de teatro visitante exporia.

No eixo Formação, buscava-se formar professores e alunos em atividades artísticas por meio de oficinas que desenvolvessem linguagens artísticas específicas, lideradas por profissionais qualificados e reconhecidos. Professores e alunos participaram de cursos de artes cênicas, oficina de brinquedos, de brincadeiras, de bonecos, de tambores, entre outras. O propósito das oficinas era incrementar a formação geral de docentes e discentes.

O eixo Vivência ocupava-se em levar professores e alunos da periferia de São Paulo para assistir shows e peças profissionais de teatro. Essas atividades tinham como objetivo dar condições para que alunos e professores participantes do Projeto Circuito Cultural Escolar conhecessem o trabalho de artistas profissionais.

As atividades do Projeto Circuito Cultural Escolar envolveram vinte e uma escolas, além de três grupos comunitários, totalizando vinte e quatro grupos participantes. Todas as escolas participantes estão localizadas na mesma região da periferia leste da cidade de São Paulo e sob a jurisdição do mesmo órgão governamental local que as gerencia, ou seja, a mesma delegacia de ensino. Em 2002, o Projeto chegou a atingir uma média de 752 pessoas participantes ao mês, entre alunos, professores e artistas.

Para compreender melhor os três eixos de atuação do Projeto da ONG, organizamos as informações coletadas sobre o Projeto em cinco propósitos relevantes:

Propósito 1 - Proporcionar uma experiência com formas organizacionais alternativas à estrutura burocrática tradicional da escola pública

Para atingir esse propósito, a experiência com novos formatos organizacionais deveria acontecer em dois momentos: na gestão do Projeto e nas atividades artísticas. Quanto à gestão do Projeto, todos os sujeitos relevantes deveriam participar das reuniões de planejamento e avaliação. Professores, coordenadores, diretores, alunos e representantes de parceiros deveriam estabelecer debates e tomar decisões, a despeito das suas posições hierárquicas.

Quanto às atividades artísticas, deveriam ser organizadas de forma a atingir o propósito de tornar o aluno mais “ensinante” e o professor mais “aprendente”. Uma das principais dificuldades no início do Projeto era colocar alunos e professores em interação, rompendo a postura de passividade a qual estavam habituados os estudantes. Para mudar tal comportamento, muitas vezes, os próprios alunos assumiram o papel de professores nas oficinas, ou seja, as oficinas de aprendizagem seriam organizadas de modo que estivessem presentes alunos, professores, coordenadores, representantes do órgão governamental local parceiro do Projeto e o coordenador da Ação Educativa. Todos planejavam, projetariam e ensaiariam em conjunto. Na mesma ‘roda de dança’, ou ‘peça teatral’; as pessoas se relacionariam de forma que os níveis hierárquicos fossem desconsiderados e todos ficassem dentro do mesmo processo de aprendizagem. As posições de poder se diluiriam para dar espaço à experimentação e aprendizagem conjuntas. Assim, ocorria a vivência coletiva das dificuldades, necessidades e possibilidades do grupo.

Propósito 2 - Reduzir o isolamento das escolas e inseri-las em redes de relacionamentos relevantes com outros atores sociais, indivíduos ou organizações públicas, privadas ou sem fins lucrativos.

As atividades do Projeto Circuito Cultural Escolar deveriam criar oportunidades para que as escolas conversassem entre si, se comunicassem, se visitassem, ensinando e aprendendo umas com as outras. Além disso, o Projeto proporcionaria oportunidades para realização de parcerias com atores externos; por exemplo, órgãos governamentais, empresas e agentes comunitários. Duas parcerias mereceram destaque no estudo: com o Núcleo de Ação Educativa (NAE), órgão público municipal, e com o SESC, uma instituição de direito privado que atua no campo do lazer, cultura, saúde e educação.

O NAE assumiu os custos dos transportes, um dos pontos principais para a realização do Projeto. Vale lembrar que as escolas públicas envolvidas estão localizadas em regiões bem afastadas do Centro e das vias públicas de transporte. Não há acesso por linhas de transporte por metrô ou por ônibus suficientes para deslocamento de grandes quantidades de crianças e adolescentes; sem contar as preocupações com segurança, uma vez que nessas regiões há, em geral, ocorrências frequentes de violência urbana. Além disso, o NAE financiou algumas oficinas e disponibilizou dois de seus profissionais técnicos, que organizaram e coordenaram as ações nas escolas, resolvendo os eventuais problemas durante as atividades e encontros.

Identificamos duas razões que levaram o NAE a financiar um projeto da ONG Ação Educativa. Primeiro, os indivíduos responsáveis pelo projeto no NAE residem na mesma região da periferia de São Paulo em que o Projeto ocorre e já haviam atuado como professores nas escolas públicas envolvidas. Dessa forma, possuíam familiaridade com as dificuldades e necessidades da região. Em segundo lugar, o projeto tal qual desenhado pela ONG, proporcionou ao NAE um parceiro que complementava suas competências.

Outro aspecto importante a se destacar ao estudarmos a relação de parceria entre NAE e escolas públicas, com a intervenção de uma ONG, é que aconteceu a aproximação do órgão público com as escolas, à medida que as reuniões de planejamento, execução e avaliação do Projeto Circuito Cultural Escolar exigiu a presença de representantes de todas as organizações envolvidas. A ONG exerceu o papel de articuladora entre poder público e escolas, em iniciativas que favoreceram o diálogo e aproximaram escolas do poder público; estas passaram a fazer reivindicações e expor seus motivos diretamente ao NAE.

As escolas têm de aprender também a cobrar do poder público o atendimento às suas necessidades. Porém, o movimento não tem sido este historicamente. O movimento tem de ser contrário ao comum, em que o poder público propõe uma série de coisas para a instituição escolar: a escola tem que propor, se pensar, demandar políticas, não o contrário (Assessora Técnica do NAE).

Quanto ao SESC, sua participação no Projeto Circuito Cultural Escolar envolveu a contratação de atores e artistas profissionais de várias modalidades que ministraram oficinas culturais de teatro, dança etc. Os alunos e professores das escolas participantes do Circuito deslocavam-se das escolas para uma das unidades do SESC a fim de participarem das oficinas. Eram, portanto, oportunidades de desenvolverem atividades extracurriculares, fazerem reuniões em um espaço não só bonito, mas estruturado para eventos artísticos. Aconteciam eventos culturais, nos quais um grande público poderia participar, e não apenas os sujeitos diretamente envolvidos com o Projeto.

Enquanto propósito, além do apoio técnico e financeiro, as parcerias com o NAE e com o SESC deveriam possibilitar que pessoas externas ao ambiente escolar, como artistas de diferentes áreas, trocassem idéias e trouxessem novos olhares e propostas para a escola. A presença de novos atores sociais favoreceria a troca de idéias.

Propósito 3 - Estabelecer elos entre o conteúdo tratado na escola e as inquietações do ambiente externo

Os professores foram incentivados a trabalhar com didáticas alternativas, provocando os alunos a encararem atividades lúdicas como meio para reflexão de temas relacionados a sua própria história e identidade. Nas atividades artísticas, trabalhou-se com temas relevantes à comunidade, como racismo, violência doméstica, exclusão social, preconceito, entre outros, que sempre foram bastante sensíveis aos participantes, tanto professores quanto alunos. Desta forma, pretendia-se que o conteúdo dado nas aulas fosse enriquecido pelas vivências nas atividades artísticas proporcionadas pelo Projeto Circuito Cultural Escolar.

As atividades do Projeto aconteciam, preferencialmente, em horários e dias regulares de aula. Com isso, pretendia-se que fossem consideradas por docentes e discentes como relevantes em termos de formação. Evidentemente, para que assim ocorresse, surgiu a necessidade de realizar adaptações no currículo regular, flexibilizando horários e relacionando os temas dos conteúdos das aulas com as atividades culturais que aconteciam durante o Circuito. Veremos, posteriormente, como esse fato provocou resistências e dificuldades aos propósitos de mudança do Projeto.

Fazer acontecer estas atividades dentro da escola num período de aula tem também a idéia de colocar um ponto de interrogação na escola: que é que está acontecendo? É uma forma de cutucar outros professores, alunos: Olha! É possível ter uma escola diferente, mais agradável, e perceber que aprender não significa só sentar na sala de aula... (Coordenador do Projeto Circuito Cultural Escolar).

Propósito 4 - Potencializar a vocação artística da escola, valorizando o que ela tem em recursos humanos e físicos.

Para atingir tal propósito, a intervenção da ONG aconteceu da seguinte forma: proporcionava suporte técnico e formação a professores e alunos nas modalidades artístico-culturais que já estavam presentes na escola. A Ação Educativa articulava recursos para que as atividades que já acontecessem dentro de cada escola fossem ainda mais desenvolvidas. Isso se viabilizou por meio de encontros de professores e alunos com profissionais do meio artístico e da realização de oficinas. Adicionalmente, cabe ressaltar a importância do encontro de grupos de diferentes escolas, visitando-se entre si. Enquanto propósito, tal prática melhoraria e daria visibilidade ao trabalho cultural que já se realizava em cada escola.

Propósito 5: Possibilitar acesso a bens culturais

Retomando a idéia do que explicamos como sendo o eixo de trabalho em vivência, um dos propósitos do Projeto foi viabilizar o contato de uma população carente em recursos com uma produção artístico-cultural de alto nível. A experiência com arte, seja como expectador, seja como autor ou ator, enriqueceria a leitura que cada indivíduo faria do mundo, ampliaria a capacidade de imaginação, criação e entrosamento das idéias. A intenção dos coordenadores do Circuito foi formar público, qualificar um expectador cujo principal meio de acesso à produção artística é restrita à televisão.

O meio mais comum de acesso a produções culturais é a televisão; boa parte do público aqui da região não participa das atividades culturais da cidade. A proposta do Circuito Cultural Escolar é formar público, porque estimula e fomenta as apresentações, forma o espectador; dá acesso a uma cultura que não é a de massa, veiculada pela mídia. Então, dessa forma, qualifica esse público (Profissional do SESC).

A visão dos participantes: diretores, professores e alunos

Os cinco propósitos do Projeto estavam em harmonia com a idéia de que a intervenção de ONGs no campo da Educação deveria acontecer no sentido de trazer transformações na forma de prestar os serviços escolares em si e nos significados que os indivíduos atribuíam à Educação e à relação com o espaço escolar. Dentro da proposta de um estudo interpretativista, pusemo-nos, então, a investigar quais eram as impressões dos sujeitos que participaram do Projeto Ação Educativa e quais os impactos para sua relação com o espaço escolar.

A partir dos documentos e dos depoimentos dos atores relevantes, trabalhamos com o material que classificamos como sendo as interpretações que diretores das escolas participantes, professores e alunos deram à experiência de engajar-se no Projeto Circuito Cultural Escolar. Uma vez que participamos das atividades artísticas, um conjunto de observações *in loco* também compôs o material de pesquisa para interpretação das visões de cada um dos três sujeitos. Escolhemos trabalhar com a interpretação desses três sujeitos porque eles compõem o público alvo mais importante do trabalho da ONG Ação Educativa. O propósito principal do Projeto era refazer relações intergrupais e interpessoais no espaço escolar público. Sendo assim, somente com a visão e os sentidos de cada um desses atores, foi possível discutir os problemas, as resistências e as transformações no campo da Educação. Utilizamos, para isso, o conceito de inovação social, ou seja, investigamos se houve inovação social na perspectiva dos atores na participação em um Projeto envolvendo uma ONG.

A perspectiva dos diretores escolares

A análise dos depoimentos e as observações em campo quanto à participação dos diretores nas atividades do Circuito nos fez concluir que interpretaram positivamente o trabalho com a ONG Ação Educativa, pois proporcionou a quebra da rotina de trabalho na escola.

A parceria estabelecida com a ONG no Projeto Circuito partiu da crença de que a escola se modifica em seu modo rotineiro de funcionamento. Quando o professor de português pára de pensar só na língua portuguesa, o de matemática em matemática, rompe-se a fragmentação do conhecimento e muda-se, mesmo que por um curto período de tempo, o cotidiano escolar.

Outra consideração importante presente nos depoimentos dos diretores é que ao trabalhar com as escolas em rede, a ação da ONG se tornava mais efetiva, já que é pouco eficaz atuar em uma única escola, isoladamente. As oportunidades de aprendizado são maiores se a escola se abrir a relacionamentos com outras escolas.

Um terceiro ponto importante destacado foi o contato do professor com o aluno fora da sala de aula, o qual permite transformar e humanizar a relação professor-aluno. Os encontros aconteceram fora dos espaços e formatos convencionais da sala de aula, fossem no SESC, fossem nas visitas a outras escolas públicas. Isso permitiu um contato diferenciado com o aluno, não mais a figura do professor, mas, sim, a pessoa, com suas vontades e desejos.

Professor e aluno se desvinculam da função estabelecida pela escola, pelo sistema escolar, e começam a trabalhar mais em termos de educação (Diretora da Escola 1).

O discurso dos diretores também revelou a existência de temor de que as atividades do Circuito pudessem representar mais uma forma de controle. A participação do NAE foi vista por alguns diretores como a institucionalização de um novo conjunto de atividades que com o tempo, poderia se tornar obrigatória. À medida que o trabalho acontecia, a proposta inicial perdia a característica de trabalho artístico de adesão voluntária, voltado para re-significar o espaço escolar e a relação professor-aluno.

Tudo que vem de uma forma hierárquica, perde um pouco do sentido. O Circuito começou de uma forma, com um objetivo, com o desejo das pessoas de se integrar, se agregar. O NAE coordenando isso, fez com que muitas pessoas não entrassem na proposta, porque não viam muito sentido, ou se entraram é por imposição, ou por medo de ficar de fora. É positivo quando o NAE apóia, porque ele traz acordos, o aspecto dos transportes ou dispensar o professor do horário para fazer curso, de estar realmente amparando. Ao mesmo tempo, ele tira a configuração inicial, as pessoas participavam porque acreditavam naquilo (Diretora da Escola 2).

Analogamente, alguns depoimentos de diretores das escolas participantes destacam que a ONG passou a exercer sobre a escola um papel de controle e cobrança de resultados. Prestar contas para a ONG começou a ser algo mandatário, que as escolas tiveram que absorver.

Outro ponto importante, destacado por uma das diretoras, é que o Projeto aumentava a complexidade na gestão de pessoas. Os professores que participavam do Circuito eram vistos como privilegiados. Cita o exemplo de uma professora de português de primeira série que toda quinta-feira deixava a escola no meio do período para ir à oficina artística do Circuito. Outros professores viam isso como um privilégio, como se a participação daquela professora fosse um prêmio, o que dificultava a adesão da maioria dos professores ao projeto.

A perspectiva dos professores

Entre os depoimentos dos professores, destacam-se duas questões principais. A primeira é o rompimento da prática do aluno de somente “ouvir” o professor, sem se manifestar. A segunda é que a participação ativa dos alunos fez com que os professores percebessem mudanças de comportamento nos estudantes, especialmente naqueles que se mostravam desinteressados e que pouco se relacionavam. Os professores acabavam por conhecer melhor os alunos, da mesma forma que os alunos se descobriam nos projetos, desenvolvendo talentos e competências, chegando ao ponto, por vezes, de substituírem o professor das oficinas numa eventual ausência. Para os professores, ver os alunos desempenhando bem e participando ativamente de uma proposta educativa, provocava uma visão diferenciada sobre o educando, o que o levava a pensar nas razões das dificuldades do aluno ou na sua apatia no contexto da sala de aula.

Quando no pátio da escola há uma apresentação do projeto, os professores se espantam ao verem o bom desempenho de alguns alunos que são muito pouco atuantes no contexto de suas aulas, e reconhecem que talvez os alunos não fossem tão passivos se as aulas fossem diferentes, mais dinâmicas (Professora de uma das escolas públicas participantes)

Porém, observamos fatores de resistência por parte dos professores. A complexidade da dinâmica escolar fazia com que muitos docentes sequer conhecessem a proposta do Projeto Circuito na escola. Além disso, a alta rotatividade de professores impedia que os projetos vingassem. O planejamento das atividades do Circuito foi definido com uma equipe, que mudou ao longo do processo, fazendo com que muitos dos novos professores sequer soubessem quais eram os projetos da escola, simplesmente porque entraram naquela unidade após as reuniões de planejamento.

Nas visitas ao campo, reparamos que muitos professores resistiram a engajar-se no Projeto e não traziam os estudantes de suas turmas para as atividades do Circuito; indagados, pudemos levantar três motivos principais para tal comportamento: o primeiro argumento é que isso exigiria uma exposição do professor à frente dos próprios alunos; o segundo, que as atividades significariam trabalho adicional, não remunerado, além de lidar com novos conteúdos e linguagens; por fim, o terceiro motivo relatado referiu-se à dúvida quanto à idoneidade da própria ONG. Alguns professores se mostraram receosos em aderir ao movimento, alegando que o papel da ONG era obscuro e, portanto, ilegítimo:

...o papel da ONG não está claro. Embora a proposta seja interessante, deixa ainda no ar algumas perguntas, principalmente porque é fácil, para as ONGs, articular grupos e escolas. Os eventos acontecem e é o nome da ONG que sobressai (Professora de uma das escolas).

Nem todos os professores apoiaram o Projeto e, por vezes, chegavam a prejudicar os alunos, não abonando faltas ou aplicando provas no momento que tinham de deixar a classe para participar dos ensaios. Uma observação recorrente dos professores foi que os alunos participantes do Projeto se tornavam mais críticos, o que incomodava os mais conservadores.

Os alunos que participam dessas atividades na sala de aula têm uma postura diferente, que nem sempre é compreendida. Ele é mais questionador, tem outras referências, acabam tendo uma postura diferente dos outros alunos que não participam... questionam, brigam, saem da sala, reclamam que a escola não cede o espaço (Professor de uma das escolas públicas participantes).

A perspectiva dos alunos

Os depoimentos dos alunos expressaram uma série de motivações para se engajarem no Projeto, desde aprender uma dança, teatro ou uma modalidade artística qualquer, por curiosidade, até a crença de que é importante atuar na mobilização da comunidade e tratar temas relevantes como racismo, violência, entre outros. As atividades escolares tornaram-se prazerosas e relacionadas a um trabalho que recebia um retorno da platéia. Além disso, os alunos salientaram que puderam participar de oficinas e cursos para os quais não teriam recursos de outra maneira. Afirmaram que passaram a ganhar respeito na escola e julgaram ter adquirido a disciplina necessária à aprendizagem. Desinibiram-se e aprenderam a se expressar melhor. Citaram, também, a aprendizagem da responsabilidade, já que muitas vezes tiveram de assumir o papel de professores.

Nosso grupo dava micro oficinas de produção de vídeo nas outras escolas. Passamos nossa experiência de como conseguimos realizar o projeto dentro da escola, como trabalhamos, como com poucos recursos é possível desenvolver uma atividade como esta e colocar suas idéias, já que o vídeo é cada vez mais acessível para as pessoas. Nosso interesse na proposta era multiplicar o que a gente fazia. Eu sonhava que as escolas que participavam do Circuito formassem uma rede em que pudessemos divulgar nosso vídeo, e ensiná-los a produzir também (Aluno do terceiro ano do ensino médio do Colégio 2).

Adicionalmente, afirmaram os alunos que, depois que começaram a participar do Projeto, passaram a dar um novo significado para o ambiente escolar.

História mesmo eu odiava, aí o professor começou a falar sobre Zumbi, e eu disse: Ah! Eu conheço...! (Aluna da oitava série do Colégio 3)

Finalmente, trabalhamos com questões que envolveram diretamente a relação dos alunos com os professores e diretores. Perguntamos se foi possível perceber alguma mudança de atitude nos professores ou na escola, desde que aderiram ao Projeto. Responderam que, no tocante ao desenvolvimento das aulas, não houve mudança aparente. No início do Projeto, muitos professores não apoiavam a iniciativa e sequer permitiam que os alunos saíssem para os ensaios, como já mencionamos antes. Com o tempo, alguns professores resistentes perceberam que o Projeto ajudava no desempenho escolar, porque criava responsabilidade e disciplina. Os alunos atribuem ao Projeto o fato dos professores começarem a se comunicar com eles, estabelecendo um diálogo, antes inexistente, conhecendo-os melhor, valorizando e confiando mais em suas capacidades.

Muda a relação do professor, da diretora com o aluno; com os projetos, eles nos conhecem melhor, ficamos amigos. Para o trabalho ser feito precisa de uma grande amizade, isso é importante. A gente achava que vinha para a escola só

para estudar, que o professor é chato e tem que ensinar, mas na verdade não é isso (Aluna da sétima série de que Colégio 1).

A partir da interpretação dos sentidos que diretores, professores e alunos deram à participação no Projeto Circuito Escolar, pudemos estabelecer uma discussão confrontando tais sentidos com os propósitos do Projeto. Na seqüência, discutimos as experiências em termos de avanços, resistências e inovações.

Discussão: possibilidades e limites da inovação social

Inovação social pode ser observada em vários níveis de análise: inovações sociais centradas em indivíduos, em organizações, em campos organizacionais e no nível político-societal (TOURAINÉ, 1985; SCOTT, 2002; ZALD, MORRILL, RAO, 2005). Os níveis, contudo, são interdependentes. Se entendermos inovações sociais como mudanças no sistema político-legal, a intervenção de uma ONG para articular recursos e desenvolver ações para transformar a escola tradicional pode ser considerada uma inovação social no nível institucional. A experiência analisada confirma a tendência mundial de se trabalhar com o conceito de educação ampliada, que extrapola os limites do universo escolar e que inclui múltiplos atores sociais no planejamento e na execução de práticas educacionais que se pretendem inclusivas e promotoras de equidade social.

As mudanças nas leis que suportam essas alterações no sistema escolar brasileiro representam a institucionalização de idéias que foram consolidadas nas conferências mundiais que citamos no início do artigo. O aparato legal reforça uma nova mentalidade sobre a noção do que é a escola e de como acontece o processo educacional na vida do cidadão.

No nível organizacional, o trabalho da intervenção da ONG influenciou os processos organizacionais, gerando experiências de gestão participativa e aumento do poder agêntico das escolas, independentemente de suas posições hierárquicas na estrutura organizacional formal do sistema escolar. Dessa forma, vários atores ganharam um poder agêntico em uma estrutura paralela ao sistema educacional consolidado. O Projeto Circuito Cultural Escolar se organizou, preponderantemente, em paralelo e justaposto ao modelo de estrutura burocrática tradicional.

No entanto, observamos que as inovações sociais no nível organizacional foram limitadas. As escolas não adquiriram competências para, no caso da ausência da ONG, realizar sozinhas ações de parceria. A saída da ONG implica, no caso do Projeto Circuito Cultural Escolar, na volta à condição de isolamento. De modo geral, os propósitos foram atingidos, e alguns até avançaram para além do que se propunha inicialmente. Contudo, não se pode afirmar que há uma mudança de fato na estrutura do sistema escolar.

Não houve um processo de "enraizamento" do Projeto, que ocorresse independentemente da continuidade das parcerias. Tratou-se de um Projeto caro e trabalhoso, que envolveu constante mobilização de alunos e professores para outros espaços além da escola, o que implicou em um trabalho de logística, acompanhamento e gerenciamento intenso. Quem realizou a articulação foi a ONG, o que de certa forma lhe confere controle sobre o processo e, conseqüentemente, mais poder. Retomando a noção de "estruturação em campos organizacionais" tomada de empréstimo de DiMaggio e Powell (1983), a ONG foi capaz de estabelecer novos laços inter-organizacionais, intensificando o fluxo de informações no campo. Ao aumentar a inter-conectividade entre escolas, ela possibilitou um nível maior de estruturação do campo, colocando-se como ator legítimo. Seu potencial exercício de poder e de dominação provocou as insinuações e desconfortos relatados nas falas dos professores, principalmente.

O projeto traz, também, implicações para os controles burocráticos na gestão de pessoal, porque a saída dos professores para uma reunião de coordenação no Circuito, por exemplo, exigia que se dispensasse o professor, realizando

negociações com a direção da escola. Isso faz lembrar o que Fenton e Pettigrew (2002) colocam como sendo o principal desafio nas mudanças em estruturas organizacionais: à medida que aumenta a autonomia, há que se aumentar as competências para gestão da complexidade dos recursos.

As atividades do Circuito Cultural Escolar aumentaram em quantidade e em diversidade os espaços físicos que alunos e professores puderam usufruir. Deixou-se de operar somente na escola em que se atua, e passou-se a promover oficinas, atividades e vivências em outras escolas e espaços. Ocorreu, assim, uma nova relação com espaços públicos, já que os alunos começaram a freqüentar outra escola que lhes proporcionou uma atividade que particularmente lhes interessava.

No nível individual, observamos inovações sociais ao longo das interpretações dadas por diretores, professores e alunos. Os depoimentos são, em sua grande parte, positivos em relação aos propósitos do Projeto da ONG. A entidade foi feliz ao desenvolver um projeto que dá visibilidade ao trabalho dos professores e à capacidade dos alunos. A ONG montou um projeto sustentado em um modelo educacional alternativo e que trouxe, também, conteúdos sensíveis às raízes culturais e históricas da população alvo do projeto.

No caso específico dos professores, vale ressaltar que a participação nas reuniões de planejamento do Circuito e demais atividades implicaram na disponibilização de tempo adicional ao horário regular de trabalho na escola. Boa parte do tempo dedicado ao trabalho com ONGs significou horas não remuneradas de trabalho.

Em síntese, identificamos inovações sociais nos três níveis: institucional, organizacional e individual. Mas estas apresentaram claros limites. Os resultados do Projeto Circuito Cultural Escolar permitem concluir que aconteceram experiências envolvendo mudança em papéis sociais cristalizados, vivências de processos decisórios participativos, atividades que demandaram empoderamento dos vários sujeitos envolvidos, equilíbrio e alteração nas relações de poder e quebra da situação de isolamento que as escolas públicas enfrentam normalmente. No entanto, não se pode desconsiderar que o Projeto não mexeu com a estrutura convencional do sistema escolar brasileiro; pouco interferiu na definição das práticas pedagógicas dentro de sala de aula e não capacitou os parceiros envolvidos a adquirir competências para se articularem independentemente da atuação da ONG. Têm-se, portanto, limitações importantes para considerar a perenidade das inovações sociais.

Conclusão

Apontamos neste texto os antecedentes ao empreendedorismo institucional, os esforços institucionais e seus possíveis impactos na estrutura educacional brasileira. O consenso social angariado em torno dos problemas estruturais do sistema educacional foram salientados como antecedentes (OLIVER, 1992; SEO, CREED, 2002). Essa constatação levou o legislador a possibilitar a ação de ONGs no sistema educacional.

No entanto, o estabelecimento de novas leis e normas não basta para a efetiva implantação de novas práticas no cotidiano das pessoas. Novas leis, ainda que promissoras, sem ganhar a contrapartida da implementação nos sistemas sociais tornam-se "instituições mortas" e correm o risco de serem removidas ou mesmo passarem a ser desapercibidas (BERGER, LUCKMANN, 1966; OLIVER, 1992). Dado o novo marco legal, é necessária a ação de atores sociais concretos para que possamos observar a tradução do discurso à prática (SWIDLER, 2001). Essa tradução pode tomar formas não previstas originalmente na lei, ao depender da interpretação dos atores envolvidos, e do contexto específico encontrado no momento da "atualização" da lei (GIDDENS, 1986; EDELMAN, SUCHMAN, 1997).

Observamos um esforço de tempo e recursos financeiros das ONGs em promover atividades extras para professores e estudantes. Esse esforço foi, frequentemente, recebido com resistência por parte de professores e dirigentes das escolas. Em contraste com campos em recém-formação (LAWRENCE, PHILLIPS, 2004; KIRSCHBAUM, 2006), campos maduros tendem a apresentar resistência ao empreendedorismo institucional (GREENWOOD, SUDDABY, 2006). Nesses casos, é comum observar que empreendedores institucionais são levados a criar sistemas paralelos, fracamente acoplados (*loosely coupled*) para que suas iniciativas possam vicejar com um grau de resistência diminuído (PADGETT, ANSELL, 1993). Uma outra solução inclui a criação de novas instituições que utilizem alguns elementos pré-existentes, com o objetivo de aumentar a legitimidade das novas estruturas e, assim, modificar o sistema como um todo (HARGADON, DOUGLAS, 2001). Nos casos expostos, observamos que as ONGs escolheram a primeira solução (criação de sistemas paralelos) em detrimento da reforma do sistema, ainda que utilizando elementos institucionais pré-existentes. Inferimos dessa escolha que as ONGs em questão não dispunham de recursos suficientes para aumentar sua exposição aos atores estabelecidos e dominantes.

Estudos futuros poderão explorar ONGs que se engajaram em alicerçar projetos educacionais que propunham intervenções no coração do sistema educacional: ou seja, não se limitavam às atividades extra-curriculares. O sucesso dessas ONGs e seus respectivos projetos poderão acrescentar ao estudo de inovação social e empreendedorismo institucional práticas que sobreviveram à resistência de atores estabelecidos.

Referências

- BECKER, H. Observação social e estudos de caso sociais. In: *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday, 1966
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Conferência Nacional de Educação para Todos 1993 –2003*, Brasília: MEC/SEF.
- BRYMAN, A. Interviewing in qualitative research. In: *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- CHAMBON, A. Life history as a dialogical activity: "if you ask me the right questions, I could tell you". In: *Current Sociology*, v. 43, n. 2/3, p. 125-135, 1995.
- CLEMENS, E. S. Organizational repertoires and institutional Change: women's groups and the transformation of U.S. Politics, 1890-1920. *The American Journal of Sociology*, v.98, n.4, p.755-798. 1993.
- CZARNIAWSKA, B.; SEVÓN, G. Introduction. Em: CZARNIAWSKA, B. e SEVÓN, G. (Ed.). *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996. p.1-12.
- DECLARAÇÃO DAS ONGS - Educação para Todos. Consulta Internacional de ONGs (CCNGO), Dakar, 25 de Abril de 2000 (online). Disponível na internet via http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraONG.asp. Arquivo consultado em 26/03/2007.
- DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (online). Disponível na internet via http://www.unesco.org.br/publica/Doc_internacionais/declaraNDelhi.asp. Arquivo consultado em 26/03/2007.

- DiMAGGIO, P. Interest and agency in institutional theory In: Zucker, L. (ed) *Institutional patterns and cultural*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company: 3-22, 1988.
- DiMAGGIO, P.J., POWELL, W.W. The Iron Cage Revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, n. 2, 1983.
- EDELMAN, L. B.; SUCHMAN, M. C. The legal environments of organizations. *Annual Review of Sociology*, v.23, n.1, p.479-515. 1997.
- EISENHARDT, K.M. . Building theories from case study research. *Academy of Management Review*. v. 14, n. 4, 1989
- FENTON, E.; PETTIGREW, A. A theoretical perspectives on new forms of organizing. In: PETTIGREW, A. FENTON, E. A *The innovating organization*. London: Sage, 2002.
- FLORES, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos - aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- GARUD, R.; HARDY, C.; MAGUIRE, S. Institutional entrepreneurship as embedded agency: An introduction to the special issue. *Organization Studies*, v.28, n.7, July 1, 2007, p.957-969. 2007.
- GEPHART, R.P. From the editors: qualitative research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, v. 47, n. 4, 2004.
- GIDDENS, A. *The constitution of society* : outline of the theory of structuration. Berkeley: University of California Press. 1986. 402 p.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Dezin, N. K. e Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- GRANOVETTER, M. S. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, v.91, n.3, p.481-510. 1985.
- GREENWOOD, R.; SUDDABY, R. Institutional entrepreneurship in mature fields: the big five accounting firms. *Academy of Management Journal*, v.49, n.1, p.27-48. 2006.
- HARGADON, A.; DOUGLAS, Y. When innovations meet institutions: edison and the design of the electric light. *Administrative Science Quarterly*, v.46, p.476-503. 2001.
- KIRSCHBAUM, C. . Organizational design for institutional change: the case of MPB festivals, 1960 to 1968. *Brazilian Administration Review*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 57-67, 2006.
- LAWRENCE, T.; PHILLIPS, N. From Moby Dick to Free Willy: macro-cultural discourse and institutional entrepreneurship in emerging institutional fields. *Organization Science*, v.11, p.689-711. 2004.
- LÉVESQUE, B. Les entreprises d'économie sociale, plus porteuses d'innovations sociales que les autres? In: Colloque du CQRS au Congrès de l'ACFAS, 2001, Montreal, *Cahiers du CRISES*, v. 0205, 2001.
- MAGUIRE, S.; HARDY, C., LAWRENCE, T.B. Institutional entrepreneurship in emerging fields: HIV/AIDS treatment advocacy in Canada. *Academy of Management Journal*, v. 47, n. 5, 2004.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

- NEE, V. The New Institutionalisms in economics and sociology. Em: SMELSER, N. J. e SWEDBERG, R. (Ed.). *The handbook of economic sociology*. Princeton: Princeton University Press, 2005. p.49-74.
- OLIVER, C. The Antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, v.13, n.4, p.563-588. 1992.
- PADGETT, J. F.; ANSELL, C. K. Robust action and the rise of the Medici. *American Journal of Sociology*, v.98, p.1259-1319. 1993.
- SCOTT, W. R. Organizations and the natural environment: evolving models. Em: HOFFMAN, A. J. e VENTRESCA, M. J. (Ed.). *Organizations, policy and the natural environment: institutional and strategic perspectives*. Stanford: Stanford University Press, 2002. p.453-464.
- SCOTT, W. R. Institutions and Organizations: ideas and interests. Thousand Oaks: Sage. 2008. 264 p.
- SEO, M.; CREED, W. E. D. Institutional contradictions, praxis, and institutional change. *Academy of Management Review*, v.27, n.2, p.222-247. 2002.
- SWIDLER, A. What anchors cultural practices. Em: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K., et al (Ed.). *The practice turn in contemporary theory*. London ; New York: Routledge, 2001. p.74-92.
- THEVENOT, L. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. Em: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K., et al (Ed.). *The practice turn in contemporary theory*. London ; New York: Routledge, 2001. p.56-73.
- TOURAINE, A. Social movements and social change, In Borda, O. F. (Org.) *The challenge of social change*. London, Sage, 1985
- YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e método*. Porto Alegre, Bookman, 2001.
- ZALD, M. N.; MORRILL, C.; RAO, H. The impact of social movements on organizations. Em: DAVIS, G. F.; MCADAM, D., et al (Ed.). *Social movements and organization theory*. New York: Cambridge University Press, 2005. p.253-279.