

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Deivis Perez

**A Formação de Professores
para Organizações Não-Governamentais - Ongs**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Deivis Perez

**Formação de Professores
para Organizações Não-Governamentais - Ongs**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Marina Graziela Feldmann.

SÃO PAULO

2009

PEREZ, Deivis.
A Formação de Professores para Organizações-Não
Governamentais – Ongs / Deivis Perez. – São Paulo, 2009.

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, 2009.

1. Educação. Sociedade Civil. Organizações Não-Governamentais. 2. Formação de Professores. I. Título.

CDD 370.71

Banca Examinadora

**Dedico este trabalho aos meus pais,
Manoel Bispo e Lourdes Perez e à
minha irmã Vanessa Perez.**

AGRADECIMENTOS

À CAPES, que custeou a produção deste trabalho de pesquisa. Não teria sido possível realizar o doutorado sem o apoio dessa agência.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, por compartilharem os seus saberes.

Aos professores Marcos Tarciso Masetto e Ronaldo Alexandre de Oliveira, pelas contribuições e, principalmente, por transformarem a qualificação em um momento de valiosas aprendizagens, que permanecerão para além da conclusão do doutorado.

A todos os profissionais que participaram da pesquisa, pela gentileza e confiança.

Ao Laercio Fernandes, que ofereceu as ajudas necessárias para que eu pudesse conciliar o trabalho na Educação Corporativa e a realização do doutorado.

Ao Marco Santoro, pela confiança e por ter criado um clima de trabalho em que é considerado um valor o investimento no autodesenvolvimento e na aprendizagem. Agradeço, também, a você e à Michele Esteves pelas conversas e por partilharem as descobertas e angústias que envolvem a realização do mestrado e do doutorado. Não é fácil tornar-se um “acadêmico”, mas vale à pena e, no final, até que é divertido!

À Renata Hermenegildo, que rapidamente tornou-se uma parceira de trabalho excelente, sempre disponível para me apoiar no período final da elaboração da tese.

À professora doutora Marina Graziela Feldmann, minha orientadora. Os saberes acadêmico-científicos que você possui, já teriam lhe transformado em uma orientadora excepcional. A estes saberes, você soube unir generosidade, atitude parceira e confiança, o que a tornaram uma orientadora incomparável. A sua compreensão acerca do que é ser doutorando e trabalhador da educação neste país, permitiu que eu

concluísse o doutorado. Em função de tudo isso, permanecerá o meu eterno respeito e o sentimento de filiação acadêmica.

À Gláucia, que acompanhou a fase principal de produção da tese, sempre com atenção, cuidado e carinho. Agradeço pelas leituras, pelas incontáveis ajudas e por ter me auxiliado a acreditar que este trabalho seria concluído. Obrigado, “*ma petite professeur*”!

À minha irmã, amiga e companheira de todas as horas.

Aos meus pais, com os quais sempre pude contar. Obrigado pelo incentivo inesgotável e por acreditaram que a educação é o que se pode oferecer de melhor aos filhos.

O Senhor é o meu pastor;
e nada me faltará.
Ele me faz repousar em pastos verdejantes.
Leva-me para junto
das águas de descanso;
refrigera-me a alma.
Guia-me pelas veredas da justiça
por amor do seu nome.
Ainda que eu ande pelo
vale da sombra da morte,
não temerei mal nenhum,
porque tu estás comigo;
o teu bordão e o teu cajado me consolam. [...]
Bondade e misericórdia
certamente me seguirão
todos os dias da minha vida;
e habitarei na Casa do Senhor para todo o sempre.
(Salmos 23. 1-6)

... E achar que eu já sabia fez eu me enganar.
Deixa ser. Como será. Eu já posto em "meu lugar"?
Num continente ao revés, em preto e branco, em hotéis.
Numa moldura clara e simples sou aquilo que se vê.
Rodrigo Amarante

RESUMO

Esta tese voltou-se para a análise e reflexão de questões pertinentes à formação de professores para o trabalho em organização não-governamentais – Ongs. Os problemas de pesquisa apresentados foram: Quais as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs? Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores, realizado por uma Ong determinada? No tocante à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa e, especificamente, pela realização de um estudo de caso instrumental, que teve como objeto o curso *Formação de Professores para Ongs*, elaborado e oferecido pela Ong FORMADORA. O estudo do curso foi feito a partir da circunscrição de duas categorias de referências e dados, nomeadas empíricas e analíticas ou teóricas. Foi a partir dos dados coletados em campo, nas entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e na análise dos documentos do curso, que emergiram as categorias empíricas, entre as quais, as principais são: formação de professores enquanto parceria entre os participantes do processo, currículo integrado, trabalho por projetos, modelo reflexivo de formação e currículo ampliado. As categorias analíticas foram identificadas a partir do levantamento bibliográfico, que resultou na delimitação do marco teórico da tese sobre as modalidades de educação, com destaque para a educação não-formal realizada por Ongs, e as matrizes sociopolíticas que orientam o trabalho dessas organizações, que são: abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor, abordagem Crítica ao Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. A partir da análise do caso específico do curso *Formação de Professores para Ongs*, objetivou-se, ao final do trabalho de pesquisa, apresentar um conjunto de indicações e sugestões capazes apoiar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema e, principalmente, oferecer informações e saberes acadêmico-científicos sistematizados que favoreçam o desenvolvimento de cursos ou processos formativos voltados para a formação de professores para o trabalho em Ongs, no campo da educação não-formal.

Palavras-chave: educação, sociedade civil, organizações não-governamentais, formação de professores.

ABSTRACT

This thesis was turned for the analysis and reflection about the teachers' training for the work at nongovernmental organizations (NGOs). The research problems that have presented were: What are the principal sources that direct the NGOs. What are the theories and the models of training and curriculum that direct the teacher's process of training made by a given NGO. Concerning the methodology, we made an option for a qualitative approach of research and, specifically for the realization of an instrumental study of case that has had as object the course *Teachers' Training for Nongovernmental Organizations* prepared and offered by the trainer NGOs. The study of the course was made starting from the circumscription of two categories of references and data, named empirics, analytics or theorists. Starting from the data collected at camp, on the collective and individual semi-structured interviews and from the analysis of the course's documents, have emerged the empiric categories. The principal are: teachers' training as a partnership among the participants of the process, the integrated curriculum, working for projects, reflexive model of training and broad curriculum. The analytic categories was identified starting from the bibliographic survey that was resulted the delimitation of the thesis' theorist point about the modalities of education, highlighting the non-formal education made by the NGOs and the sociopolitical sources which direct the that organizations' work, that are: the American approach of Third Sector, the critical approach of the Third sector, local social development, democracy, civil society and citizenship. Starting for the specific analysis of the case of the course *Teachers' Training for NGOs*, we longed for, at the end of the work of research, present a joint of indications and suggestions that can be able to support the development of the other researches about the theme and, principally, offer information and systematized academic-scientific knowledge that can promote the development of courses or formative processes turned for teachers' training to the work in NGOs, at the non-formal education line.

Keywords: Education, civil society, nongovernmental organizations, teachers' training.

SUMÁRIO

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO		1
1	O percurso até a delimitação do tema da tese	2
2	Definição dos Problemas de Pesquisa	9
3	Delimitação da Pesquisa	11
4	Justificativa e Relevância do Tema de Pesquisa	14
5	Metodologia de Pesquisa	29
6	Estrutura da Tese	34
CAPITULO 1 – AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO		36
1	Modalidades de Educação	37
2	Educação Não-Intencional ou Informal	39
3	Educação Intencional	41
4	Educação Formal	43
	3.1 A emergência e a relevância da educação formal	47
5	Educação Não-Formal	56
	5.1 Tipos de Educação Não-Formal	64
	5.1.1 Educação Corporativa	65
	5.1.2 Educação Não-Formal Voltada para a Prevenção e Promoção da Saúde	68
	5.1.3 Formação em Cursos Livres para Áreas Diversas do Saber e da Prática	69
	5.1.4 Educação Não-Formal para a Religiosidade	71
	5.1.5 Educação Não-Formal para a Arte e a Cultura	74
	5.1.6 Educação Não-Formal para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação / TIC	76
	5.1.7 Educação Não-Formal por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	77

5.1.8	Educação Não-Formal nas Organizações Não-Governamentais (Ongs)	80
6	A Formação de Professores para Ongs e as Modalidades e Tipos de Educação	83
CAPITULO 2 – AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS		87
1	O que são as Organizações Não-Governamentais / ONGs?	88
2	As Matrizes Sociopolíticas que Orientam o Trabalho Realizado pelas Ongs	95
2.1	Terceiro Setor	97
2.1.1	Abordagem Norte-Americada de Terceiro Setor	97
2.1.2	Abordagem Crítica ao Terceiro Setor	100
2.2	Desenvolvimento Social Local	101
2.4	Democracia	102
2.5	Cidadania	112
2.6	Sociedade Civil	119
3	Formação de Professores para Ongs e as Matrizes Sociopolíticas que Orientam o seu Trabalho	123
CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ONGs		125
1	Introdução	126
2	Apresentação do Curso <i>Formação de Professores para Ongs</i>	127
2.1	O Contexto Organizacional – A Ong FORMADORA	127
2.1.1	O Contexto Organizacional e a Criação do Curso Formação de Professores para Ongs	137
2.2	O curso Formação de Professores para Ongs	139
2.3	Estrutura do Curso	143
2.3.1	Módulo 1	144
2.3.2	Módulo 2	146
2.3.3	Módulo 3	147

2.4	O Projeto Elaborado e Desenvolvido pelos Participantes do Curso Formação de Professores para Ongs	149
3	Análise do Curso Formação de Professores para Ongs	153
3.1	Formação de Professores	156
3.1.1	Definição de Formação de Professores	156
3.1.2	O <i>Locus</i> da Formação de Professores nas Ciências da Educação	166
3.1.3	Modelo de Formação de Professores	170
3.2	O Currículo	178
3.2.1	Definição de Currículo	178
3.2.2	Abordagem de Currículo	183
3.3	Matrizes Sociopolíticas das Ongs	195
3.4	As Modalidades de Educação	203
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	BIBLIOGRAFIA	216
	ANEXO	

capítulo

Introdutório

INTRODUÇÃO

A presente introdução foi dividida em quatro partes, além do item *Estrutura da Tese*, que encontra-se no final do capítulo. Iniciamos com a exposição do percurso o qual conduziu até a delimitação do tema, procurando articular, em síntese, a história do pesquisador com a proposta do estudo realizado. Na parte seguinte do texto explicitamos os problemas de pesquisa, seguidos de sua delimitação, em que são descritos os aspectos gerais do curso de formação de professores para Ongs e dos sujeitos que participaram da pesquisa. Após essas informações, temos a justificativa e a relevância do tema para o campo da educação e, na sequência, relato dos elementos que compõem a metodologia da pesquisa.

1 O PERCURSO ATÉ A DELIMITAÇÃO DO TEMA DA TESE

O trabalho de pesquisa realizado para a elaboração da presente tese foi desenvolvido, ao longo do doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e teve como orientadora a professora doutora Marina Graziela Feldmann. Tratou-se de esforço para coletar, sistematizar e analisar dados que contribuam para ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre as possibilidades de formar professores para o trabalho educacional realizado por organizações não-governamentais, doravante designadas Ongs. Delimitou-se, como objetivos gerais da pesquisa identificar e compreender:

- a) As principais matrizes sociopolíticas que orientam, de modo geral, as atividades das Ongs as quais, muito provavelmente, influenciam a formação e o trabalho realizado pelos professores que atuam nessas organizações.
- b) As teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores, realizado por uma Ong determinada?

Especificamente, foram analisados dados sobre a experiência de uma organização, na realização de um curso voltado para a formação de professores que trabalham ou pretendem atuar em projetos socioeducacionais, realizados por Ongs. A formação de professores para as Ongs encontra-se inserida em uma modalidade ou categoria específica da educação, denominada educação não-formal, cuja definição e referências conceituais serão apresentadas mais adiante, no capítulo sobre educação dessa tese.

As práticas socioeducacionais das Ongs, a educação não-formal e a formação de seus professores, enquanto questões pesquisadas neste doutorado, tiveram suas origens nas percepções e conhecimentos que construí¹ em três diferentes experiências profissionais.

¹ Optei por utilizar a primeira pessoa do singular no princípio do tópico *Introdução* desta tese, porque trata-se da apresentação da história pessoal que levou ao interesse pelo tema pesquisado. Ainda na *Introdução*, a partir do trecho em que abordo o tema de pesquisa do doutorado, e nos demais capítulos que compõem a tese foi utilizada a primeira pessoa do plural, porque considero que o estudo realizado e agora apresentado resultou do diálogo com a orientadora da tese, professores, pesquisadores e colegas de trabalho e estudos. O uso da primeira pessoa do plural reflete, portanto, o meu respeito e reconhecimento às contribuições destas diversas vozes.

A primeira foi como professor de presidiários Casa de Detenção de Assis, no Estado de São Paulo, quando pude observar a realização de atividades educacionais e culturais desenvolvidas por Ongs com os detentos seus familiares. De modo geral, essas atividades pretendiam favorecer a reinserção social do egresso da prisão e oferecer apoio e orientação aos membros de seu núcleo familiar mais próximo, nomeadamente os pais, a esposa e os filhos.

Depois disso, foi relevante a minha atuação como psicólogo com crianças e jovens drogadictos, em serviço de saúde, mantido pela Prefeitura Municipal de Santo André e, posteriormente, como educador, contratado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac SP), para atuar com jovens empobrecidos atendidos por Ongs. Nessas duas vivências profissionais, pude acompanhar, com proximidade, o cotidiano de agentes educacionais e de educadores sociais de rua, ligados ao serviço público e às Ongs. Observei, ambos os grupos, atuando em processos de ensino e aprendizagem realizados fora das práticas de escolarização tradicionais, em genuínas atividades próprias da educação não-formal.

Ainda, trabalhei como docente, em um curso de pós-graduação *lato sensu* para gestores de projetos sociais que eram mantidos por órgãos governamentais, Ongs e empresas privadas. No contato com os alunos e alunas desse curso, foi possível compreender a lógica de atuação, as motivações e o posicionamento sociopolítico dos gestores de organizações não-governamentais e de projetos socioeducacionais de educação não-formal.

Essas vivências profissionais ensejaram a necessidade de aprofundamento e ordenamento dos conhecimentos que estavam sendo construídos de modo não-formal,

o que passou a ocorrer a partir do ano de 2002, quando ingressei no mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A dissertação que elaborei, sob orientação do professor doutor Marcos Tarciso Masetto, voltou-se para a análise e reflexão de questões pertinentes à formação de educadores para o chamado Terceiro Setor. Realizei o estudo de caso do curso *Formação de Formadores para o Terceiro Setor* oferecido pelo Senac SP.

Na pesquisa bibliográfica, procurei identificar e explicitar as características centrais da educação realizada por organizações e profissionais do Terceiro Setor, as origens históricas e os principais processos de ensino e aprendizagem que permeiam essa modalidade educacional. Os referenciais teóricos identificados sobre Terceiro Setor e educação orientaram a análise do curso estudado. Além de identificar as matrizes teóricas e metodológicas subjacentes ao curso, buscou-se apresentar, ao final da pesquisa, sugestões e propostas que pudessem contribuir para a melhoria do próprio curso e oferecer dados sistematizados para o desenvolvimento ulterior de programas de formação de educadores para o Terceiro Setor.

O tema e o conteúdo da dissertação eram bastante diferentes destes que delimitamos para a tese de doutorado. Na dissertação interessava compreender o que era o Terceiro Setor, enquanto forma de analisar a sociedade civil organizada, quais teorias da educação eram apresentadas para os participantes do curso que foi estudado. Nesta tese serão identificadas as matrizes sociopolíticas das Ongs e as teorias sobre currículo e formação de professores que norteiam a organização de uma experiência formativa em particular.

Cumprir citar aqui que, durante o período de realização da pesquisa de mestrado havia a forte impressão de que o conceito de Terceiro Setor, compreendido

como uma das formas de analisar as atividades da sociedade civil organizada, apresentava referências ligadas ao projeto neoliberal de sociedade, ainda que diversos autores negassem a relação entre o Setor e o neoliberalismo. A própria definição de Terceiro Setor adotada na dissertação, indicava essa desconfiança, conforme transcrição abaixo:

[...] o conceito (de Terceiro Setor) é utilizado para designar o conjunto de organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil, **hipoteticamente**, para atuar na assistência a parcelas das populações empobrecidas, defesa dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável de comunidades, preservação de sistemas ambientais e geração de renda para trabalhadores excluídos da economia formal. O Setor abrangeria organizações relacionadas a campos tão diversos quanto educação, cultura, saúde, assistência social, esporte, comunicação, pesquisa, lazer, religião, associações de profissionais, cooperativas e luta por distribuição mais igualitária de bens sociais. (SANTOS, 2004, p. 05-6)

O grifo observado na palavra *hipoteticamente* indica que, na dissertação evitou-se uma adesão irrestrita à noção de Terceiro Setor. Preferi considerar que o Setor representaria a busca empreendida pela sociedade civil, no sentido de “assumir diretamente a solução de alguns dos seus problemas, sem esperar que o faça o Estado, ou a mão invisível do setor empresarial” (DOWBOR, 2001b, p. 62). Não parece possível negar a importância das organizações da sociedade civil na atualidade, mas é importante ressaltar que considero a noção de Terceiro Setor alinhada a uma perspectiva claramente conservadora de sociedade,

descomprometida com a transformação social e das condições de vida das populações, particularmente de suas camadas empobrecidas. Léster Salamon, pesquisador do Johns Hopkins Institute for Policy Studies, principal ideólogo e pesquisador do Terceiro Setor indica que:

[...] um dos grandes desafios do Terceiro Setor, portanto, não é criar estruturas sociais inteiramente novas, mas aplicar novas formas de associação às estruturas tradicionais da vida comunitária. (SALAMON, 1997, p. 101)

O autor aponta com clareza que tanto o conceito quanto as práticas do Terceiro Setor não estão voltados para a transformação social, mas apenas para o aperfeiçoamento das estruturas sociais, políticas e econômicas existentes, as quais ele considera adequadas, mas que, eventualmente, necessitam pequenos ajustes. É apenas para este aperfeiçoamento das estruturas sociopolíticas e econômicas vigentes que o Terceiro Setor e suas organizações deveriam atuar.

Nesta pesquisa de doutorado, foi mantido o tema geral estudado desde o mestrado, ou seja, a formação de professores para a educação não-formal. Entretanto, em função da percepção, acima expressada, foi adotado um posicionamento crítico à noção e às atividades do Terceiro Setor.

A manutenção do tema de estudos ocorreu porque avaliamos que há necessidade da realização de trabalhos acadêmico-científicos que se dediquem a sistematizar e analisar informações sobre as articulações entre a educação não-formal

e a formação de professores para as práticas socioeducacionais, desenvolvidas no âmbito da sociedade civil organizada.

Além das vivências profissionais e das reflexões construídas no mestrado, reforçaram a necessidade de continuar os estudos sobre educação não-formal, as impressões elaboradas no contato com professores e alunos do ensino superior das diferentes organizações em que atuei, tanto na graduação, nos cursos de Pedagogia e em Licenciaturas diversas (Ciências Sociais, Matemática, Química) quanto na pós-graduação *lato sensu* na área da Psicopedagogia. Nestes cursos, observei que os professores do ensino superior, aparentemente, desconhecem ou negam a relevância da educação praticada fora dos muros das escolas. O trabalho socioeducacional realizado por Ongs encontra-se distante do centro das preocupações do conjunto de professores e alunos das universidades, o qual se dedica quase exclusivamente ao campo da educação escolar.

O pequeno interesse do setor acadêmico pelas questões ligadas à educação não-formal e ao trabalho socioeducacional realizado por Ongs, parece ter reflexos na oferta de cursos de formação de docentes para essas organizações.

Em levantamento realizado em 2003, registramos, na cidade de São Paulo, reconhecido centro de formação de profissionais no Brasil, a existência de apenas três cursos livres de capacitação para o trabalho educacional em Ongs. Entre os anos de 2004 e meados de 2008, registrou-se o surgimento e, também, o desaparecimento de três cursos de pós-graduação *lato sensu* com foco na formação de educadores comunitários e profissionais de educação para as Ongs, realizados pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Universidade

Anhembi-Morumbi. Ao final do ano de 2008 somente dois cursos livres para formar professores para a área eram oferecidos regularmente em São Paulo, por duas Ongs.

Os dados dos levantamentos realizados e acima mencionados, pareceram reforçar a necessidade de registrar, analisar e compreender, em uma perspectiva acadêmico-científica, as experiências formativas de professores para os projetos socioeducacionais, realizados por Ongs e para áreas conexas da educação não-formal.

2 DEFINIÇÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com a literatura especializada sobre o tema *formação de professores* ao abordar, especificamente, a formação desses profissionais para o trabalho nas organizações não governamentais (Ongs), em atividades da *educação não-formal*.

Especificamente foram delimitados dois problemas de pesquisa, relacionados e complementares: **Quais as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs? Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores , realizado por uma Ong determinada?**

O primeiro problema de pesquisa, com foco na compreensão das matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs, justifica-se na medida em que acredita-se que a formação e o trabalho dos professores devem ser diferenciados, considerando-se o tipo de organização em que a atividade educativa será realizada.

Assim sendo, a formação para a atuação no espaço escolar formal, por exemplo, deverá ser diferente daquela voltada para os professores atuantes nas Ongs, a qual, por sua vez, será distinta do processo formativo realizado para os docentes que atuam em empresas ou escolas.

Parte dessa necessidade de diferenciação da formação de professores está diretamente relacionada ao fato de não serem iguais as referências sociopolíticas que influenciam o trabalho dos variados tipos de organização. É evidente, portanto, que se não houver um adequado conhecimento a respeito das teorias e práticas do campo sociopolítico associado às Ongs, estarão ausentes as condições básicas para uma análise profunda, crítica e abrangente acerca das possibilidades de formar professores para o trabalho naquelas organizações.

A segunda questão de pesquisa está, diretamente, vinculada ao interesse central que motivou a produção desta tese. Optou-se por estudar a formação de professores para Ongs, a partir da análise de **um curso** elaborado e realizado **por uma Ong**, sediada na cidade de São Paulo. Buscou-se identificar, na experiência dessa Ong, as teorias e práticas curriculares adotadas para formar os professores para a área em tela. A articulação entre os dois problemas foi concretizada pela realização de um esforço de análise do curso em estudo para identificar, nesse processo formativo em particular, se eram contempladas as matrizes sociopolíticas teóricas e práticas que marcam o trabalho das Ongs de modo geral.

A escolha do curso específico que foi estudado, aqui denominado *Formação de Professores para Ongs*, justifica-se por ser o único oferecido na cidade de São Paulo nos últimos dois anos. Esse curso formou três turmas de professores, sendo a primeira no ano de 2007 e a última no segundo semestre de 2008. Há outro curso de formação

de professores para a área, realizado por uma Ong sediada na cidade de São Paulo, que iniciou as suas atividades em 2008. Em função de ser uma turma piloto, no momento da coleta de dados da tese, optou-se por não analisá-lo e priorizar o estudo do curso que possuía um período de existência e número superior de turmas concluídas.

A partir dos dados coletados e analisados, objetivou-se, ao final do trabalho de pesquisa, apresentar um conjunto de indicações e sugestões que pudessem apoiar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema e, principalmente, oferecer informações e saberes sistematizados que favoreçam a elaboração e a realização de cursos, processos formativos ou organização de conteúdos voltados para a formação de professores que trabalham em Ongs e em projetos socioeducacionais no campo da educação não-formal.

3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Neste item são apresentadas as informações gerais a respeito do curso estudado, da Ong que o oferece e, também, dos sujeitos participantes da pesquisa, que concordaram em realizar as entrevistas necessárias ao adequado estudo do tema proposto. No capítulo 3 há a descrição e análise detalhada do contexto da pesquisa e dos dados coletados.

Antes do relato da delimitação da pesquisa, é preciso informar ao leitor que, por solicitação dos participantes da pesquisa, o nome da Ong em que o estudo foi realizado e dos profissionais entrevistados foram alterados. O anexo da tese contém

informações do curso em tela. Foram alteradas, também, naquele documento, as informações que pudessem identificar os sujeitos da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a compreensão do curso analisado.

Os dados analisados na pesquisa foram coletados em uma Organização não-governamental, aqui denominada Ong FORMADORA. Situada na cidade de São Paulo, tem como missão, segundo a sua Proposta Estratégica, *promover o fortalecimento das organizações do Terceiro Setor*, o que é realizado por meio do desenvolvimento de processos formativos voltados para professores e gestores que trabalham ou que pretendem atuar profissionalmente em Ongs.

A Ong FORMADORA foi criada no ano de 1999, por iniciativa de um grupo de profissionais e estudantes de cursos de graduação que percebiam a necessidade de oferecer, àqueles que atuam em Ongs, oportunidades de formação para a elaboração, realização e avaliação de projetos sociais. Atualmente são ministrados cursos e desenvolvidas atividades formativas, cujo público-alvo é formado por profissionais e estudantes interessados em trabalhar em Ongs ou que buscam dar continuidade ao seu processo de formação. O foco dos cursos é a formação de profissionais para a atuação em atividades socioeducacionais e de gestão das organizações do Terceiro Setor.

De modo complementar, a Ong oferece dois programas de formação para o mundo do trabalho, os quais atendem jovens residentes na região da sede da organização. O primeiro dos cursos, criado em 2005, capacita adolescentes com idade entre 16 e 20 anos, para o uso de tecnologias, com ênfase na utilização do computador e da internet. O segundo curso, criado em 2008, atende jovens, com idade entre 16 e 24 anos, e pretende capacitá-los para a geração de renda complementar para as suas famílias ou para o ingresso no mercado de trabalho formal.

Neste estudo, interessou identificar o contexto organizacional em que surgiu e foi desenvolvido o curso estudado, denominado *Formação de Educadores para Ongs*. As características organizacionais completas serão apresentadas no capítulo 3, conforme indicado anteriormente.

O curso, objeto desta pesquisa, tem como foco central, a capacitação de profissionais para a gestão e mediação de programas socioeducacionais, realizados por Ongs e demais organizações do Terceiro Setor, tais como: organizações da sociedade civil de interesse público, fundações e áreas de responsabilidade social de empresas. Encontra-se voltado para profissionais que atuam ou pretendem trabalhar diretamente como professores ou coordenadores/gestores de programas socioeducacionais realizados por Ongs. A carga horária total das aulas é de 128 horas, realizadas aos sábados em período integral, distribuídas em três módulos temáticos. À carga horária das aulas são acrescidas 64 horas para a elaboração, pelos participantes do curso, de um projeto educacional que é implementado em uma Ong. Esse projeto é construído e desenvolvido em grupos, sob orientação de um professor do curso. A duração das atividades formativas é de aproximadamente quatro meses.

Os dados desta pesquisa são compostos, essencialmente, pelo Plano Pedagógico do curso estudado e pelo material didático do professor, com a descrição das atividades que serão realizadas nas aulas e que orientam o trabalho dos docentes, pela Proposta Estratégica da Ong que o oferece e pelas informações obtidas nas entrevistas individuais e coletivas, realizadas com os seis participantes do estudo, sendo duas professoras e uma coordenadora do curso, duas alunas e a coordenadora da Ong, onde um projeto elaborado pelas alunas foi realizado.

4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA

Temos observado, em grande parte das sociedades atuais a efetivação de um amplo conjunto de transformações, nas mais diferentes áreas do conhecimento, da prática e da sociabilidade humana. Entre as áreas que têm apresentado significativas alterações podem ser citadas: a economia, a política, a tecnologia e a educação.

Nos campos da economia e da política, a globalização do capital e da produção, assim como a hegemonia do projeto neoliberal de sociedade, resultaram na ampliação dos lucros das grandes corporações e no enriquecimento de pequenos grupos das elites sociais e, em contrapartida, no drástico empobrecimento de significativas parcelas das populações. Esse processo de empobrecimento e precarização das condições de vida atinge grandes contingentes populacionais dos países pobres e, também, dos países ricos, na medida em que, por exemplo, nos Estados Unidos da América, 30% da população encontram-se excluída do acesso a quaisquer estruturas de apoio ou seguridade social, segundo dados do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2000).

Na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o desenvolvimento está criando as condições para a promoção de mudanças radicais no mundo do trabalho e nas formas de conectividade entre indivíduos, grupos da sociedade civil, empresas e Estados. Se por um lado, as TIC favorecem o aumento de oportunidades de acesso, produção e difusão de informações, por outro, tornam mais dramática a diferença entre enriquecidos e empobrecidos, ao criar condições para o surgimento de uma nova modalidade de exclusão, a digital. As TIC têm *condicionado* as

transformações à medida que “algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem a sua presença” (LEVY, 2003, p. 25).

Os profissionais da educação são, assim, pressionados a se transformarem em função das mudanças, ocorridas nos contextos socioeconômico, político, tecnológico e cultural.

Nos campos político e econômico, as principais alterações na educação são, segundo Carlos Alberto Torres (2002), o incentivo à privatização das organizações escolares e a redução dos gastos públicos, sob influência da visão neoliberal do Banco Mundial que, desde a sua criação na década de 1960, exerce, no planeta uma sistemática influência, dentre outras, nas políticas públicas de investimento em educação.

No tocante à dimensão cultural, os professores e demais profissionais que trabalham na escola têm sido desafiados a não somente garantir a transmissão dos saberes e da cultura para as novas gerações, mas a “provocar que o aluno participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade” (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 56). Esta função atribuída à escola estaria associada ao que Juan Ignacio Pozo (2002, p. 30) considera ser a “crise da concepção tradicional da aprendizagem, baseada na apropriação e reprodução ‘memorialística’ dos conhecimentos e hábitos culturais”.

Estaríamos, dessa forma, presenciando a emergência de uma **suposta** nova cultura da aprendizagem, que impõe à educação a necessidade de estimular os alunos a um exercício constante de atenção, de reflexão e do pensamento. O modelo tradicional de educação “[...] deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos

[...]” (POZO, 2002, p. 40). O processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais encontrar-se-ia focado no que Jacques Delors (1999) denominou *aprender a conhecer*, ou seja, passa a ser cada vez mais importante que o homem tenha domínio dos instrumentos que podem auxiliá-lo a compreender o mundo que o cerca e a construir constantemente novos conhecimentos e saberes.

É importante notar que a busca pela superação de um paradigma educacional por outro, normalmente apontado por seus defensores como inovador, remonta à própria história das concepções de educação e do processo educativo, que envolve o modo como são entendidos o ensino e a aprendizagem, em um determinado período histórico. Na Antiguidade Grega já era registrada a oposição entre duas diferentes perspectivas acerca da construção do conhecimento e da educação, produzidas por Platão e Sócrates, de um lado, e por Epicuro e Aristóteles de outro, sendo que:

[...] os primeiros defendendo a idéia de que a educação é a atividade do homem em busca do encontro com as idéias, e assim, a aprendizagem acontece na alma, e o professor por meio das palavras ajuda o aluno a dar luz às idéias. [...] E os dois segundos em oposição aos primeiros apresentam a idéia de importância do mundo concreto [...] Assim Aristóteles afirma o ensino-aprendizagem por meio da imitação, onde a razão dirige a conduta humana. A educação se dá por meio da prática do hábito. (RODRIGUES, 2006, p. 72)

No século XVI, Martinho Lutero (1483-1546) questionava o modelo de educação praticada nas escolas jesuíticas católicas, as quais se dedicavam à

formação das elites e dos religiosos da Idade Média. O paradigma educacional das escolas católicas baseava-se na memorização dos conteúdos pelos alunos, na autoridade do professor e na obediência do aluno. As práticas educativas aversivas eram comuns, incluindo os castigos e as punições que passavam por agressões físicas aos alunos. Lutero se opôs a essa perspectiva e propôs a criação de um sistema educacional, estruturado em três grande blocos (fundamental, médio e superior), que fosse custeado pelo Estado, gratuito para o cidadão e de qualidade para todos.

Autores com raízes no protestantismo, avançaram nas críticas ao modelo educacional adotado pelas escolas jesuíticas católicas, entre os quais se destacam Wolfgang Ratke ou Ratchius (1612/2009) e João Amos Comenius (1657/2006). Ratchius sugeriu que o ensino acontecesse de forma prazerosa e que os conhecimentos fossem construídos a partir daquilo que o aprendiz conhecia em sua vida. Comenius, considerado o pai da Didática, defendeu a substituição das práticas educativas aversivas por métodos de ensino e de aprendizagem lúdicos. No livro *Didática Magna*, sua principal obra, há a promessa de um processo de ensino em que os alunos “[...] serão conduzidos sem dificuldade, sem enfado, sem gritos e pancadas, praticamente brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber” (COMENIUS, 1657/2006, p. 37).

A partir de fins do século XIX e ao longo de todo o século XX, diversos pensadores e educadores como John Dewey, Ovide Decroly, Celestin Freinet e Carl Rogers, buscaram desenvolver propostas, nas quais o processo educacional passaria a ter como centro a busca ativa de informações e a construção do conhecimento pelos alunos, como forma de superar as denominadas práticas

tradicionais em educação, focadas na memorização dos conteúdos ou na concepção de que a escola e o professor são responsáveis pela transmissão dos saberes e da cultura produzida pela humanidade.

Portanto, as concepções e propostas de autores como Pozo e Delors, anteriormente citados, que apontam para a necessidade de superação de um paradigma de educação por outro, estão presentes ao longo da história da educação. Apesar disso, é forçoso reconhecer que o advento das TIC, representadas com maior ênfase pela facilidade de acesso a informações proporcionadas pelos computadores, pela internet e por outros equipamentos que permitem armazenar dados e informações em grande quantidade, estão produzindo um novo modo de o homem relacionar-se com os saberes, que afeta diretamente a educação, assim como, os profissionais e as organizações a ela vinculadas. Segundo Ladislau Dowbor (2001a) a nova forma de armazenar e tornar disponíveis dados e informações trouxe para a educação, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade.

É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar [...] e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e nos jornais, com as mofadas apostilas e repetitivas lições de casa. Mas surge também uma oportunidade, na medida em que o conhecimento, matéria-prima da educação, está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento moderno. (DOWBOR, 2001a, p. 12)

Além desses desafios e oportunidades para a educação, segundo Dowbor (2001a), as TIC e demais artefatos de facilitação do armazenamento e acesso à informação têm favorecido a multiplicação e diversificação dos espaços educacionais. A formação do homem para as diferentes áreas do saber e da prática estão acontecendo, com frequência crescente, nas empresas, nas Ongs e outras organizações da sociedade civil, em atividades educacionais a distância oferecidas com o suporte das mídias existentes, como a televisão e a internet. A educação escolar teria, para Dowbor, um papel de articulação e integração destes diferentes espaços de construção do conhecimento.

A necessidade de orientar as propostas e as reflexões sobre educação, a partir das alterações na relação entre o homem, o acesso à informação e a construção do saber foi destacada, também, por Pierre Levy (2003). Para ele, é preciso que ocorra uma reforma nos sistemas de educação para que eles dêem conta do que o autor denominou nova economia do conhecimento. Os sistemas de educação passariam a ter, como um de seus eixos principais exatamente o reconhecimento desta nova economia do conhecimento, em que as pessoas aprendem e constroem saberes em múltiplos espaços e de formas diversas, como por exemplo, em suas atividades sociais e de trabalho. Esse reconhecimento deve ser feito no âmbito dos sistemas públicos de educação, que teriam a “[...] nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos” (LEVY, 2003, p. 158).

As relações entre a educação, a escola e as condições cada vez mais multifacetadas, complexas e, até, perturbadoras de possibilidades de acesso à informação têm sido comentadas por diversos outros autores.

O pesquisador espanhol Gimeno Sacristán (2007) afirma que a escola precisa, urgentemente, compreender o que denomina *nova sociedade da informação*, e buscar oferecer a todos os cidadãos a possibilidade de participar ativamente desta nova sociedade. Sacristán confere à educação e à escola um papel central na *sociedade da informação*. Ele reconhece que “[...] é evidente que as experiências possíveis de aprendizagem valiosa para a vida não se esgota naquelas proporcionadas pela escolaridade [...]” (SACRISTÁN, 2007: p. 87). Para o autor, a escola não possui, nas sociedades atuais, o monopólio das informações e das formas mais eficazes e atrativas de ensiná-las. A existência de outros espaços formativos, além da escola, deve ser reconhecida e, para Sacristán (2007, p. 171), as escolas devem “funcionar de acordo com esse princípio de que não estão sozinhas [...]” na sociedade. O autor compreende que as demais organizações de formação dos cidadãos tendem a negar a centralidade da educação escolar na atualidade, o que não lhe parece correto.

Nesse contexto, a formação e o trabalho docente também necessitam passar por significativas modificações. Particularmente, sobre os processos formativos, Marina Graziela Feldmann (2003) afirma que esse contexto, principalmente, em função da utilização das TIC na construção do conhecimento, altera de forma decisiva e profunda a formação dos professores, a qual não pode mais ser percebida e realizada apenas a partir da acumulação de teorias e referências sobre a prática educativa. Para Feldmann, os processos formativos

para a docência, na contemporaneidade, devem garantir que os professores se tornem capazes de analisar os:

[...] contextos e relações sociais que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais impõem significados ao fazer educativo [...] torna-se fundamental a valorização de paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias. (FELDMANN, 2003, p. 89)

As transformações de contexto e suas influências sobre o trabalho do professor, isto é, sobre o ensino enquanto trabalho, são abordadas por autores como Maria Elizabeth Almeida Bianconcini de Almeida (2004), Lilia Santos de Abreu Tardelli (2006) e George F. dos Santos (2006), que abordam aspectos relacionados ao trabalho docente e a incorporação das tecnologias e do computador na educação.

Os pesquisadores canadenses Maurice Tardiff e Claude Lessard (2005) afirmam que a docência, no atual momento de transformações radicais das sociedades, mantém sua centralidade tanto na organização socioeconômica do trabalho quanto no desenvolvimento humano, uma vez que é a educação organizada pelo trabalho do professor, que pode garantir a distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências produzidos ao longo da história da humanidade. Mesmo reafirmando a relevância do trabalho docente, Tardiff e Lessard (2008) ressaltam que a identidade e o próprio ensino, enquanto trabalho, encontra-se em meio a uma fase de reconstrução determinada pela evolução

social, econômica, tecnológica e cultural que vivenciamos. Os autores prevêem que as TIC poderão condicionar uma radical transformação no papel docente “[...] deslocando seu centro das transmissões dos conhecimentos para a assimilação e incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268).

Em síntese, os pesquisadores mencionados apresentam as suas reflexões sobre os elementos presentes nos contextos socioeconômico, político, cultural e tecnológico, e a forma como esses contextos estão condicionando importantes transformações no campo da educação e nos processos de formação e trabalho dos professores.

Aparentemente, existe um consenso, entre os autores, sobre alguns aspectos centrais das mudanças observadas na educação, a saber: a) O incentivo à privatização das organizações escolares e a redução dos gastos públicos, estimulado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a partir de uma visão neoliberal; b) a importância das TIC para a modificação do modo como o homem se relaciona com as informações e os saberes; c) a multiplicação e diversificação dos espaços de ensino estruturados e a necessidade de a escola se relacionar com esses espaços e as novas possibilidades de aprendizagem; d) a necessidade de transformar paradigmas e modificar estratégias de formação e trabalho dos professores, de modo que favoreça a aproximação e articulação do ensino, intencionalmente organizado, com as possibilidades de aprendizagem que os alunos vivenciam em outros espaços, como no mundo do trabalho, nas organizações da sociedade civil ou de outras maneiras, como no contato com a mídia e com as informações disponíveis na *internet*; e) o

reconhecimento da escola como espaço significativo de difusão e compartilhamento dos saberes socialmente construídos.

Os autores abordam, ainda, a possibilidade multifacetada de acesso a informações e conhecimentos, bem como, reconhecem a ampliação de espaços significativos de construção e difusão dos saberes, mas, curiosamente, o foco de suas análises e estudos se mantém exclusivamente relacionados à escola, seu papel na sociedade atual e na formação e trabalho docente realizado no espaço escolar.

Analogamente a Dowbor (2001a) e Levy (2003), consideramos que é preciso assumir, na contemporaneidade, que a educação formal e as organizações escolares não se constituem nos únicos *locus* em que se busca deliberada e intencionalmente realizar ações educacionais. Consideramos relevante pensar, para além da escola, nos múltiplos espaços onde se realizam processos de ensino e aprendizagem, enquanto atividades socialmente organizadas e estruturadas. Em sintonia com os autores citados, não desconsideramos a centralidade da escola na formação dos cidadãos, em particular, a escola pública e gratuita. A escola deve manter o seu papel de:

[...] provocar a experiência de aprendizagem de uma informação selecionada e ordenada [...]. Sem essa ordem, a coerência ou as contradições do mundo escapam-nos, precisamente quando sobre nós são derramadas tão grandes quantidades de informação desordenada. (SACRISTÁN, 2002, p. 210)

Entretanto, os demais espaços de formação das pessoas devem ser analisados e compreendidos. Desconhecer as matrizes teóricas que orientam a educação intencional, estruturada e realizada fora da escola, no campo da educação não-formal, em particular aquela desenvolvida em organizações mantidas pela sociedade civil e ignorar as referências adotadas para a formação e o trabalho de seus professores impedem os cientistas e atores da educação de participar, com qualidade, do debate acerca do papel que estes espaços alternativos devem assumir no processo de formação dos cidadãos, bem como, suas relações, as possíveis articulações e prováveis contribuições para a escola pública de modo específico e para o sistema formal de ensino, em um sentido amplo.

As Ciências da Educação e seus pesquisadores têm se dedicado, em grande parte, aos estudos sobre a escola e os fenômenos que a ela estão relacionados. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a Pedagogia, a Didática, a Psicologia Educacional, a História, a Filosofia e a Sociologia da Educação, entre outras, compõem um campo que deveria ser chamado de *Ciências da Escola*.

Parece-nos um equívoco, os pesquisadores abandonarem a possibilidade de produção de saberes cientificamente comprovados sobre outras organizações e espaços em que são desenvolvidas as formas estruturadas e diferenciadas de instrução e educação, até para que seja possível, a partir das experiências desses espaços educacionais alternativos, sugerir formas inovadoras de melhoria e ampliação do alcance da escola pública, gratuita e de qualidade.

A percepção sobre a escassez de estudos acadêmico-científicos sobre outras modalidades de educação, para além da educação escolar formal, sustenta-se

na análise que realizamos dos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre teses e dissertações produzidas no Brasil e, também, no estudo dos dois volumes dedicados à formação de professores e profissionais para a educação, da série *Estados do Conhecimento*, elaborados sob a coordenação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As informações levantadas corroboram a nossa visão acerca da carência de estudos especializados dedicados a compreender como se dá a formação de professores para a educação não-formal e, em particular, para os programas socioeducacionais criados e desenvolvidos pelas Ongs. A pesquisadora Marli André, coordenadora da obra *Estado do Conhecimento sobre a Formação de Professores no Brasil entre 1990 e 1998*, relata que:

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2002, p. 13)

No período estudado por Marli André e seus colaboradores, “a formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situação de risco é totalmente silenciada” (BRASIL, 2002, p. 31). Em todo o volume, a questão da formação de professores para atuar em Ongs e organizações semelhantes, não é mencionada. O trabalho docente e sua formação para movimentos sociais é o que mais

se aproxima das práticas não-formais de educação realizadas nas Ongs. A leitura do documento em questão aponta que o eixo único de pesquisas brasileiras, no campo educacional, está ligado à escolarização, à educação e ao sistema formal de ensino.

O segundo volume da série Estado do Conhecimento trata das pesquisas sobre a formação de profissionais para a educação, no período de 1997 a 2002, e foi organizado por Iria Brzezinski. Nesse volume, não há qualquer menção a pesquisas que abordem a formação e o trabalho de professores na educação não-formal. A organizadora e seus colaboradores definiram um amplo conjunto de categorias e subcategorias relacionadas ao campo da educação, para apoiar a organização da análise das teses e dissertações produzidas no período.

A partir destas categorias e subcategorias, as pesquisadoras pretenderam identificar os temas mais examinados, as tendências e as questões emergentes estudadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, além de identificar os temas ainda pouco investigados. Cumpre observar que não incluíram, entre as suas categorias e subcategorias de análise, quaisquer itens relacionados aos estudos sobre educação e formação de profissionais que não estivessem dedicados a compreender fenômenos ou problemas de pesquisa centrados na escola e na educação formal. Em suas considerações finais, elas mencionam diversas áreas que estavam silenciadas até o ano de 1997 e que, após essa data, apresentaram estudos referentes a essas áreas e outras que continuam silenciadas. Novamente a educação não-formal esteve ausente dos registros deste Estado do Conhecimento.

A pertinência em estudar o tema proposto para esta tese, também pode ser notada, quando analisamos os dados sobre pesquisas em Universidades brasileiras, disponíveis, pela CAPES, a partir de 1988 até setembro de 2008.

Na dissertação de mestrado, o levantamento foi realizado, considerando as informações organizadas pela CAPES, sobre a produção no Brasil de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordavam os temas educação e Terceiro Setor. Naquele momento, foram localizadas, entre mais de 125 mil trabalhos acadêmicos, sessenta estudos voltados para Ongs e Terceiro Setor, sendo que apenas uma dissertação, realizada por Santana (1991) abordava a formação de educadores para o Terceiro Setor.

Na atualização do levantamento, em setembro de 2008, localizamos dezessete novos trabalhos sobre Ongs ou organizações da sociedade civil (OSCs), sendo nove teses de doutorado e sete dissertações de mestrado. Esses estudos foram realizados em áreas diversas, como, Contabilidade, Psicologia Social, Serviço Social, Artes, Sociologia e, predominantemente, nos campos da Administração e da Educação, que apresentaram cinco e seis pesquisas registradas respectivamente.

Entre as teses e dissertações da área de educação, foram abordados temas como: As vinculações entre o trabalho das Ongs e a desresponsabilização do Estado em relação à educação (COUTINHO, 2005); e a gestão de Ongs que atuam no campo da educação infantil (COSTA, 2004). Somente o trabalho que elaboramos no mestrado, em 2004, abordava o tema formação de professores para a atuação em Ongs, no Terceiro Setor ou em OSCs. Esse dado pareceu reafirmar a necessidade de continuarmos a pesquisar aspectos sobre a formação de professores.

A presente pesquisa, conforme veremos com maior detalhamento nos tópicos seguintes, apresenta significativas alterações em relação aos estudos que realizamos no mestrado. Na dissertação foi estudado um *curso livre* de formação de educadores para o Terceiro Setor, elaborado e oferecido por uma organização que faz parte do

sistema formal de ensino e que dedica-se, predominantemente, à formação de profissionais em nível técnico e superior. Nesta tese, foi realizada a análise de um curso elaborado e oferecido por uma Ong, da cidade de São Paulo, voltado para a formação de professores para a educação não-formal, em atividades socioeducacionais realizadas por Ongs.

Outra alteração diz respeito à noção de Terceiro Setor, enquanto forma de visualizar e analisar as atividades realizadas pela sociedade civil organizada, que foi substituído por uma perspectiva mais ampla e crítica de percepção das possibilidades de prática, estruturação e mobilização da sociedade civil.

Contemporaneamente, pensar os aspectos relacionados ao campo da educação “[...] é deparar-se com a complexidade, a ambiguidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presentes no momento atual” (FELDMANN, 2003, p. 127).

Nesse sentido, o tema desta tese traz para os debates acadêmico-científicos a questão da educação não-formal e as práticas socioeducacionais, como elementos presentes no contexto educacional atual e que merecem análise detalhada e crítica.

Assim, pretende-se que a pesquisa esteja relacionada, por um lado, aos debates atuais sobre o papel e a relevância da educação não-formal e das práticas socioeducacionais desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil, em especial as Ongs, e por outro lado, às discussões sobre a necessidade de profissionalização dos professores que atuam nos mais diferentes campos da educação em nosso país.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Os problemas de pesquisa norteadores dessa tese articulam dois temas centrais: As matrizes sociopolíticas orientadoras do trabalho das Ongs, de modo amplo, e a formação de professores para o trabalho nessas organizações.

O adequado estudo das questões de pesquisa e das articulações entre elas, dependeu, em grande parte, da metodologia de pesquisa adotada, a qual deveria favorecer a compreensão profunda e integral do fenômeno; dos contextos sociopolítico, cultural e organizacional que envolvem a problemática analisada; a identificação do sentido e do significado atribuídos, ao processo formativo, pelos participantes nele inseridos.

Por fim, era necessário que a metodologia contribuisse para que, a partir do estudo de uma experiência de formação de professores para Ongs, fossem reconhecidos saberes que permitissem um entendimento amplo, ainda que inacabado, das necessidades e possibilidades de formação desses professores, e que, também, oferecessem subsídios para o desenvolvimento de estudos posteriores e para a criação de estratégias de formação de profissionais da educação para essas organizações. A atenção e preocupação com esses aspectos, ensejaram que fosse adotada uma visão de Ciência, apontando que a produção do conhecimento acadêmico-científico apresenta uma dimensão política, historicamente situada, coletiva e individual.

Analogamente ao que afirma Boaventura de Sousa Santos (2004), acredita-se, nesta tese, que é preciso reconhecer que os conhecimentos técnico, teórico e científico na contemporaneidade devem conduzir o pesquisador a uma compreensão

integral dos processos e fenômenos humanos e a uma ação efetiva no mundo. Nessa abordagem de Ciência, devem-se abandonar as perspectivas que visam, somente, a estudar fenômenos, fatos ou objetos, isoladamente, e que se encerrem em si mesmas, **com** uma postura de suposta neutralidade

Essa visão de Ciência está sintonizada com necessidade de compreensão ampla dos elementos sociopolíticos que condicionam a atuação das Ongs e de, ao final do estudo, poder oferecer subsídios para a elaboração e realização de trabalhos de pesquisa e de ações formativas, intervindo, dessa forma, nos fatos ou fenômenos e seus condicionantes contextuais, históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

Após ter sido delimitada a visão de Ciência, partiu-se para a escolha da abordagem de pesquisa que seria adotada. A *abordagem qualitativa* pareceu a mais adequada à essa pesquisa porque, em linhas gerais, nessa *abordagem* os dados coletados são mais descritivos e procuram captar o discurso e a percepção das pessoas sobre um problema ou situação. Corrobora com essa opção a indicação de Antonio Chizzotti (1991), segundo o qual a adoção da *abordagem qualitativa* de pesquisa deve ocorrer nos casos em que os pesquisadores consideram que:

o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais [...] usando ou não quantificações pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoa atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI, 1991, p. 69)

Portanto, Chizzotti destaca que, na abordagem qualitativa de pesquisa, a ênfase das interpretações e análises do pesquisador estão no sentido que os seres humanos conferem a um determinado fenômeno ou fato do qual partilham. Vale notar que, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) a *investigação qualitativa é descritiva*, ou seja, os dados de uma pesquisa qualitativa são analisados em toda a sua complexidade e riqueza, sendo relevante o pesquisador descrever os detalhes contextuais e institucionais que os cercam.

Outro aspecto, que reforçou a escolha dessa abordagem, foi o fato de haver o desejo, durante o processo de pesquisa, de não analisar todo o processo formativo de professores para Ongs a partir de um conjunto de teorias educacionais e sobre o currículo identificadas *a priori*. Pretendia-se coletar os dados e, a partir daí, identificar as teorias que apoiassem a interpretação das informações coletadas e a construção de uma visão sobre o tema em estudo.

Essa característica, que se buscou conferir à pesquisa, encontrou na abordagem qualitativa a sua adequada orientação, na medida em que considera-se possível, segundo Bogdan e Biklen (1994), realizar a *análise dos dados forma indutiva*, ou seja, a construção, pelo pesquisador qualitativo, de uma teoria ou visão acerca de um fato determinado somente “[...] começa a se estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos” . (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). O pesquisador elabora as suas percepções à medida que, concreta e gradualmente, realiza a coleta dos dados e examina as relações entre as diferentes informações.

Além da visão de Ciência e da abordagem, foi definido o tipo de pesquisa realizada, que refere-se ao modo como o pesquisador entrará em contato com o fenômeno ou objeto a ser estudado.

O fenômeno que pretendia-se estudar foi analisado, no sentido de identificar o tipo de pesquisa mais adequado para adotar. Considerou-se que o tema de pesquisa tem como foco um elemento claramente delimitado: estudar o modelo de formação e as referências de currículo que orientam a formação de professores, especificamente para a educação não-formal realizada por Ongs. A partir desses aspectos e do estudo dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, foi que optamos pela realização de um estudo de caso.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa utilizado, frequentemente na educação. A pesquisadora Marli André aponta que esse tipo caracteriza-se por ser um “[...] estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 19). Especificamente foi realizado o que Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2005) denominou *estudo de caso instrumental*, em que o interesse do pesquisador é o estudo de um tema amplo, que a análise de um caso em particular ajudará a elucidar. O que pretendia-se com a pesquisa, era, exatamente, conhecer a questão da formação de professores para Ongs, ao realizar o estudo da experiência de uma organização na realização de um curso determinado.

Finalmente, foram selecionados os instrumentos ou métodos de coleta de dados da pesquisa. O estudo de caso instrumental permite que sejam utilizados alguns diferentes tipos de instrumentos, tais como: “entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola” (ANDRÉ, 2005, p. 20). Na pesquisa, os instrumentos utilizados foram: entrevistas individuais e coletivas, de tipo semiestruturadas ou semidiretivas e análise de documentos de prescrição do trabalho docente.

A entrevista foi adotada porque ela representa, de acordo com Marli André (1986), um instrumento básico da pesquisa qualitativa, e permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido, a partir de suas vivências e percepções. Foi utilizada a entrevista de tipo semiestruturada, porque se buscou garantir a identificação da percepção dos entrevistados sobre alguns aspectos considerados centrais sobre o tema estudado. A entrevista semiestruturada “é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Participaram dessa pesquisa, por meio da realização das entrevistas semi-diretivas, seis sujeitos. Especificamente, para compor um conjunto significativo de dados sobre o curso estudado, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com duas professoras do curso e com o profissional responsável pela sua coordenação, que também atua como principal gestor da Ong FORMADORA e como docente do curso. Nessas entrevistas buscou-se identificar as relações entre o currículo prescrito, registrado no Plano Pedagógico do curso, e o currículo como é percebido e realizado, pelas suas professoras e pela coordenação. Como o curso prevê a realização de um projeto educacional, pelos alunos, que é implementado em uma Ong, pareceu pertinente entrevistar duas alunas, que realizaram em parceria o projeto, e a coordenadora da Ong, em que ele foi implantado.

Esse projeto, além de ocupar parte significativa da carga horária do curso, constitui uma experiência curricular importante para esta pesquisa, ao ampliar a possibilidade de o professor, ainda em fase de formação, elaborar e implementar um

projeto. As entrevistas com as alunas e a coordenadora da Ong, tiveram como objetivo levantar dados acerca das articulações entre os aspectos teóricos trabalhados, em sala de aula, e os momentos que privilegiavam a aplicação prática direta na Ong das propostas curriculares do curso de formação de professores.

A análise de documentos, segundo o tipo de instrumento de pesquisa utilizado, foi adotada porque os registros documentais oferecem informações contextualizadas sobre o curso e as organizações estudadas (a Ong FORMADORA e a Ong em que o projeto foi implementado), o trabalho dos professores e as referências norteadoras do processo formativo analisado. Guba e Lincoln (1981 *apud* Triviños, 1986) apontam que os documentos são uma fonte estável e rica de informações, que persistem ao longo do tempo e que podem servir de base para estudos posteriores.

Foram analisados nesta pesquisa o Plano Pedagógico do curso; os Manuais do professor (um manual para cada módulo do curso), com a descrição das atividades que devem ser realizadas nas aulas; as ementas das disciplinas do curso e a proposta estratégica da Ong FORMADORA.

6 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em quatro capítulos, além da **Introdução** e das **Considerações Finais**.

No **Capítulo 1** são descritas e analisadas, à luz das teorias registradas na literatura especializada, as diferentes modalidades de educação, que são: educação

não-intencional e educação intencional, sendo que esta última desdobra-se em duas outras modalidades secundárias, mas não menos importantes, denominadas educação formal e educação não-formal.

Em função de esta tese tratar da formação de professores para a atuação em Ongs, nos projetos socioeducacionais, próprios da educação não-formal, considerou-se relevante definir e delimitar, com clareza, as modalidades de educação, de modo a tornar possível para o leitor identificar o setor específico da educação em que este estudo está inserido e as suas articulações com outros campos do saber educacional.

O **Capítulo 2** trata da definição de Ongs e descreve as principais matrizes sociopolíticas que orientam o trabalho dessas organizações. São elas: Terceiro Setor, Desenvolvimento Social Local, Democracia, Cidadania e Sociedade Civil.

No **Capítulo 3** são apresentados os dados coletados e as categorias empíricas e analíticas ou teóricas, que nortearam a análise do curso estudado. Neste capítulo são explicitadas as definições e visões de formação de professores e de currículo, presentes no caso específico pesquisado, bem como, suas articulações com as referências disponíveis na literatura especializada.

O trabalho é encerrado com as **Considerações Finais**.

capítulo 1

As
Modalidades
de educação

CAPÍTULO 1

Neste capítulo são apresentadas as diferentes modalidades de educação. Trata-se da definição e delimitação das diversas formas que a educação pode assumir, e da exposição dos espaços em que ela pode ocorrer. São referências importantes para a tese, uma vez que o tema central da pesquisa relaciona-se com a questão da formação de professores para o trabalho em Ongs, em projetos socioeducacionais, próprios do campo da educação não-formal. Esse é o tipo de educação que demanda uma definição e delimitação mais detalhadas e rigorosas.

Pretende-se, com a identificação e delineamento dessas modalidades, não apenas definir o setor das teorias e práticas educativas em que a tese está inserida, mas também, contribuir com a literatura especializada, ao organizar e analisar aspectos teóricos acerca das diversas modalidades de educação, enfatizando aquelas que consideramos merecer maior atenção dos pesquisadores, no sentido de ampliar o número de estudos acadêmico-científicos. Além disso, espera-se oferecer subsídios que possam ajudar a qualificar os debates sobre a relevância e validade das diferentes práticas e modalidades da educação, contribuindo, assim, com a carência existente na formação de professores para os mais diversos segmentos educacionais.

1 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem ocorrem ao longo de toda a vida humana, sendo realizados nos mais diferentes espaços e em múltiplas situações. Em

função disso, consideramos que a educação pode ser definida como o “processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” (PÉREZ-GÓMES; SACRISTÁN, 1998, p. 13). Esta definição aponta para uma visão ampliada de educação, que inclui desde os processos de socialização básicos, como aqueles realizados pela família, até os complexos sistemas educacionais organizados e regulados pelos governos.

A educação existe em todos os grupos humanos e, ainda que de modo difuso, em todas as esferas da sociabilidade e das práticas humanas. Historicamente, observamos que a noção de educação nem sempre esteve associada à escola e tudo o que nela encontramos, já existiam como atividades educativas “[...] primeiro sem escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 1995, p. 10). Dessa forma, ao adotarmos uma perspectiva ampliada de educação, reconhecemos que os espaços em que se realiza o processo educacional não se restringem à escola. Também o professor profissional, conforme afirma Carlos Rodrigues Brandão (1995), jamais foi e continua a não ser o único a desenvolver práticas educacionais. O autor chega a questionar se a escola seria o melhor espaço e o professor o mais competente para realizar as atividades da educação. Esse questionamento sobre a escola, enquanto espaço que melhor realiza a educação, parece pertinente, mas é preciso ressaltar que essa reflexão não se desdobra aqui na tentativa de relativizar a importância da escola e o seu papel central na socialização dos saberes construídos, mas apenas reconhecer que há outras dimensões em que a educação se desenvolve que merecem ser consideradas e analisadas por pesquisadores e profissionais que se interessam e atuam no campo da educação.

Para que seja possível visualizar com clareza os diferentes espaços e possibilidades de realização das práticas educativas, descreveremos as quatro diferentes modalidades e tipos de educação. Essa descrição foi realizada a partir da análise crítica e da síntese das concepções de autores que abordam a questão, com maior ou menor ênfase em seus escritos. Entre eles, destacam-se Libâneo (1994; 2002), Saviani (2008), Cury (2000), Dowbor (2001a), Gohn (1998; 2001; 2006), entre outros. As modalidades de educação que foram delimitadas são:

1. Educação não-intencional ou informal.
2. Educação intencional.
3. Educação formal.
4. Educação não-formal.

No caso da Educação formal e da Educação não-formal, além da definição de cada uma, buscamos explicitar o movimento histórico que permitiu à educação formal tornar-se dominante nos discursos, estudos, práticas profissionais e nas políticas educacionais, e os processos político, sociocultural, econômico e tecnológico que estão influenciando e ampliando os espaços e as possibilidades de realização de práticas educativas não-formais.

2 EDUCAÇÃO NÃO-INTENCIONAL OU INFORMAL

As primeiras duas modalidades de educação são: A *educação não-intencional* ou *informal* e a *educação intencional*. Conforme as denominações das duas

categorias indicam, a noção de *intencionalidade* é central para diferenciá-las. Será a partir da clareza sobre a intencionalidade, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende, que iremos distinguir, na prática, esses tipos de educação.

A *educação não-intencional ou informal* é aquela que acontece em situações diversas da vivência humana, em que não há organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes. Esse tipo de educação acontece nas situações concretas de trocas cotidianas entre seres humanos, quando ocorre a aprendizagem dos modos de vida, da cultura de um determinado grupo e das práticas sociais, construídas nas relações interativas familiares, entre amigos e nas pequenas comunidades.

A nossa percepção de educação não-intencional é corroborada por Carlos Jamil Cury (2000), quando afirma que, ao nacer o indivíduo é inserido em um mundo já existente e interpretado. Esta interpretação é gradualmente percebida e assumida pelos indivíduos, a partir de suas experiências cotidianas, das relações familiares e outras situações sociais. A esse processo de incorporação ou interiorização do mundo, já existente no momento do nascimento de cada criança, Cury (2000) denomina educação informal. Essa mesma terminologia é utilizada por Maria da Glória Gohn (1998), quando nos lembra que a educação informal é carregada de valores e representações e tem caráter permanente em nossas vidas, visto que acontece em situações de transmissão de saberes na família e no convívio com amigos, como citamos anteriormente, e também, em clubes, teatros, durante a leitura dos jornais, livros, revistas, televisão, etc.

Essa modalidade específica de educação tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos e grupos humanos. Para José Carlos

Libâneo (2002), as práticas educativas que ocorrem de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, próprias do processo de socialização, têm grande influência na formação da personalidade dos indivíduos e chegam a permear a chamada educação intencional, a despeito de não se confundir com esta.

Associada à noção de *educação não-intencional* ou *informal* temos o que Pozo (2002, p. 56) denomina “aprendizagem implícita ou incidental, isto é, que não requer um propósito deliberado de aprendizagem nem uma consciência do que se está aprendendo [...]”. Em resumo, pode-se afirmar que a educação não-intencional acontece nas situações em que se desenrola um processo de ensino sem estruturação ou planejamento prévio e uma aprendizagem implícita ou incidental.

Essa modalidade de educação não demanda o trabalho de professores, portanto, dispensa a elaboração de processos formativos para esses profissionais. Em verdade, o ingresso de professores nessa categoria de educação seria algo esdrúxulo, que a descaracterizaria.

3 EDUCAÇÃO INTENCIONAL

A *educação intencional* é aquela em que há um esforço explícito e declarado no sentido de ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático e um agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo), que declara as suas intenções àquele que aprende ou o aprendiz, o qual, por sua vez, deve ter consciência da sua inserção e participação no processo educativo, realizando, idealmente, um esforço ou mostrando-se disposto a construir a aprendizagem de forma ativa. Assim sendo, essa modalidade

de educação tem como característica principal o fato de tanto aqueles sujeitos que desejam ensinar quanto aqueles que aprendem estarem preparados e cientes da participação em um processo de ensino e aprendizagem. Vinculada a esta modalidade de educação, podemos citar um tipo particular de aprendizagem, que Pozo (2002, p. 57) denominou “aprendizagem explícita, que é produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino”.

Em função da complexidade crescente das sociedades e do aumento dos contingentes populacionais, a *educação intencional* foi sendo gradualmente organizada e passou a ocupar espaços, tempos e a ser realizada em instituições voltadas para a difusão, reprodução e apropriação pelos homens e mulheres dos conhecimentos e práticas sociais e científicas. Libâneo chega a defender que, a partir da modernidade, passou-se a registrar em grande parte das sociedades:

[...] uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global. (LIBÂNEO, 2002, p. 88)

A relevância que a educação intencional assumiu ao longo da história, levou ao seu desdobramento em outras duas categorias: A *educação formal* e a *educação não-formal*, ambas marcadas pela intencionalidade daqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem, sendo este, o aspecto que as insere no campo da

educação intencional. Entretanto, elas possuem diferenças marcantes, conforme veremos nos próximos tópicos.

Conheceremos essas duas modalidades e, também, o processo histórico que levou a educação formal a se tornar o centro das atenções sociais e científicas e, o movimento político, sociocultural, econômico, cultural e tecnológico contemporâneo que está possibilitando a diversificação dos espaços e das formas de disseminação dos saberes, e favorecendo a valorização e ampliação da educação não-formal.

A presença de agentes educacionais profissionais nessa categoria de educação aponta para a existência de processos formativos próprios para aqueles que atuam nesse campo. Entretanto, como trata-se de uma categoria que possui em seu bojo duas modalidades secundárias, mas não menos importantes, de educação, a formal e a não-formal, veremos que somente a educação formal mereceu o desenvolvimento de estratégias e meios amplamente difundidos na sociedade, voltados para a garantia da formação dos seus professores.

4 EDUCAÇÃO FORMAL

A educação formal é aquela realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores, gestores e demais funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo. Essa forma de educação é normalmente organizada pelos Estados nacionais e organizada em níveis educacionais e em sistemas de ensino, que contam com escolas públicas e privadas.

As atividades são reguladas por organismos governamentais, por documentos de prescrição do trabalho docente, que condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido e por uma legislação educacional determinada.

No Brasil, pode-se dizer, a título de exemplo, que a educação formal é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, entre outros. Essa educação segue as determinações legais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e apresenta documentos de prescrição, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. A educação formal é, ainda, organizada em sistemas de ensino, organizados pela União, pelos Estados, pelos municípios e pelo Distrito Federal, que atuam em regime de colaboração. Cada uma dessas dimensões administrativas possui incumbências específicas ligadas ao sistema de ensino, definidas e reguladas pela legislação federal pertinente.

Em resumo, a *educação formal* é sinônimo de escolarização. Ela pode ser realizada em escolas criadas e mantidas pelo governo, em nível municipal, estadual ou federal, escolas confessionais organizadas por grupos religiosos, e em escolas privadas ou concebidas e mantidas por fundações vinculadas a empresas, entre outros. A educação formal estende-se, no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo o ensino técnico profissionalizante.

Avaliamos que a definição e descrição acima de educação formal sejam as mais adequadas, embora saibamos que não é a única perspectiva registrada na literatura para caracterizá-la, e que não há consenso conceitual entre os estudiosos da área.

Existe um conjunto de pesquisadores sintonizados com essa nossa visão, entre os quais se destacam Almerindo Janela, Carlos Jamil Cury e Maria da Glória Gohn. Para Janela, deve-se entender como educação formal, “aquela [...] organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas [...]” (JANELA, 1989, p. 78). Definição semelhante é apresentada por Gohn que, de modo assertivo, indica que a “[...] educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]” (GOHN, 2006, p. 09).

As características que a educação formal pode assumir, de acordo com a organização mantenedora de cada escola, são abordadas por Cury (2000), quando registra que, esse tipo de educação poderá apresentar variações, a depender das características do organismo que criou e mantém cada escola, como o Estado, a Igreja, grupos privados ou organizações ligadas a segmentos sociais com visão de mundo e de educação particulares, como os militares.

Vale destacar que buscamos não recair no que avaliamos ser o equívoco de considerar a educação formal como a única modalidade intencional de educação. Nesta tese, indicamos que a educação formal é igual à educação escolar exatamente para realçar a relevância e o importante papel da escola no processo de desenvolvimento humano e na difusão dos saberes socialmente produzidos. As outras possibilidades de práticas educativas intencionais foram incluídas em uma segunda categoria de educação, que apresentaremos detalhadamente, adiante neste capítulo.

Outra visão acerca da delimitação do campo da educação formal é defendida por Libâneo (1994; 2002). Em seu livro *Didática*, publicado em 1994, o autor aponta que a educação formal é aquela realizada nas escolas e em outras agências de instrução e educação, como igrejas, sindicatos e empresas. Porém não esclarece se qualquer

espécie de prática educativa realizada por estas *agências de instrução e educação* poderiam ser consideradas formais, nem explicita se estariam inseridos no campo da educação formal os treinamentos oferecidos a funcionários e as ações de inclusão de pessoas de baixa escolarização em um processo de educação de jovens e adultos (EJA), patrocinados por empresas.

No ano de 2002, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, Libâneo argumentou que toda e qualquer prática educativa intencional, altamente sistematizada, estruturada e vinculada a uma instituição comporia a educação formal. Com isto, o autor procurou convencionar como sendo parte do campo da educação formal tanto as práticas educacionais realizadas na escola, apontada como a a instituição clássica desta categoria, quanto aquelas desenvolvidas nas empresas, sindicatos e quaisquer outras organizações que, de algum modo e em um momento qualquer, se voltassem para a realização de processos intencionais de ensino, ainda que fora do que o autor denominou *marco* escolar. Libâneo (2002) atrelou a sua conceituação à proposta de criação de um sistema de educação formal, que teria na escola o seu centro, e que contemplaria, ainda que de modo lateral, as demais práticas educativas intencionais. Segundo o autor, a sua perspectiva acerca da educação formal pretende superar o que ele avalia que sejam visões estreitas, ou seja, aquelas que reduzem a educação formal à escolarização.

Subjacente à definição de Libâneo está o desejo, nos dizeres do próprio autor, de não sacrificar a escola ou minimizar a sua relevância em favor de formas alternativas de educação. A posição de Libâneo sobre a educação formal nos parece duplamente inadequada, porque, ao colocar a escola no centro dos debates sobre a educação formal, visando destacar o papel desta instituição nas sociedades atuais, o

autor acabou por caracterizar de modo confuso a modalidade de educação intencional. Ainda, minimizou excessivamente o papel e a relevância das práticas educativas intencionais que acontecem para além dos muros da escola. Os processos educativos realizados em empresas, organizações não-governamentais (Ongs), movimentos sociais, etc., têm apresentado uma participação crescente na construção e difusão dos saberes e, isto parece não ser considerado pelo autor, que prefere reafirmar a centralidade da educação escolar formal.

Consideramos que, na contemporaneidade, é preciso discutir o papel da escola na relação com estes outros espaços educacionais e não diminuir a relevância de cada um deles, o que em nada contribui para a melhoria e a valorização da própria escola. A despeito disso, não se nega que a educação formal seja, na atualidade, a principal modalidade de educação intencional. Apenas entendemos que os debates e as teorias sobre a educação ficam enriquecidas se levarmos em conta as suas múltiplas formas de expressão, que existem para além da escola, sem com isto diminuir a sua função e importância no desenvolvimento de indivíduos e da sociedade de modo global.

Vamos compreender, no texto que segue, o percurso histórico que permitiu tornar a educação formal dominante nos debates e preocupações acadêmicas, sociais, políticas e culturais.

4.1 A EMERGÊNCIA E A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL

A modalidade intencional e o tipo formal de educação nem sempre foram o centro das preocupações, das teorizações e das práticas humanas, como observamos nos dias correntes. A elaboração e a posterior troca de saberes ou conhecimentos, em

processos educacionais informais é algo que sempre esteve presente em todos os grupos e sociedades humanas. Foi a necessidade de explorar, conhecer e dominar elementos da natureza que conduziram à construção de saberes os homens primitivos, como hoje costumamos nos referir aos nossos mais antigos antepassados, que viveram na Pré-História. Estes primeiros homens sobreviviam em um mundo hostil, que precisava ser compreendido e dominado, o que, se não ocorresse, poderia colocar em risco a própria perpetuação da espécie. Atividades como identificar os locais onde havia água e alimentos disponíveis, ou localizar e afastar animais predadores dos humanos eram tarefas que exigiam a construção e a disseminação de conhecimentos básicos, mas vitais para a sobrevivência dos indivíduos e grupos.

Naquele momento histórico da evolução do homem, os saberes eram estruturados pelo contato com o mundo concreto, isto é, com a realidade do modo como ela se apresentava. Nesse sentido, o conhecimento elaborado possuía um caráter altamente pragmático: deveria ajudar o homem a sobreviver. A transmissão dos saberes era feita de forma pouco estruturada e pela relação direta entre um indivíduo e outro ou entre os diferentes grupos humanos. Eram práticas típicas da educação informal ou não intencional, anteriormente apresentadas. Este modo espontâneo e não sistemático de produção e disseminação dos saberes ou conhecimentos marcou a o pensamento, a história e a educação humanas, desde os grupos sociais da antiguidade até as sociedades industrializadas e tecnológicas, com as conhecemos na atualidade. Portanto, a educação informal foi, durante um período significativo, a forma corrente de realizar a transmissão dos saberes entre indivíduos, grupos e de geração para geração.

Pode-se dizer de forma simplificada, que foram os filósofos da Grécia Antiga que nos ofereceram as bases do pensamento e do conhecimento educacional que gradualmente nos levaram à educação formal, como a conhecemos hoje.

Entre os principais filósofos gregos que refletiram acerca da educação temos Sócrates, Platão e Aristóteles. Estes filósofos elaboraram numerosas propostas e concepções que ajudaram a configurar a educação formal contemporânea. Algumas destas concepções ou propostas, que podemos mencionar são: A necessidade de um método de ensino para estruturar o processo educativo; a noção de sistema educacional, da escola pública e da educação para uma vida harmoniosa e do estudo permanente.

Com Sócrates tivemos o surgimento de uma proposta de método para ensinar e do papel a ser cumprido pelo educador. Para o pensador ateniense, o diálogo estruturado caracterizava o método da ação educativa. O chamado diálogo socrático era dividido em dois momentos básicos, sendo que no primeiro o educador procurava trazer à tona os pensamentos e opiniões do seu interlocutor. Com isso, pretendia iniciar o processo de auto-conhecimento, bastante relevante no processo educativo sugerido por Sócrates. No segundo momento do diálogo, era preciso aprofundar os conceitos e reflexões elaboradas, de modo a que o interlocutor percebesse as fragilidades de suas idéias. No princípio o papel do educador, para Sócrates, era apoiar o indivíduo em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento constante e reconhecer o “[...] caráter pessoal da formação, seu processo carregado de tensões, sua tendência ao autodomínio e autodireção e o fato de ser uma tarefa contínua” (CAMBI, 1999, p. 89). Essa noção de continuidade do desenvolvimento e amadurecimento humano traz, em

seu bojo, a noção de educação enquanto processo que se estende ao longo de toda a vida do homem.

Outro importante filósofo ateniense, Platão, sugeriu que todos os cidadãos tivessem acesso a educação oferecida pelo Estado e pelos governos. A educação para todos, realizada e mantida pelo Estado, foi uma inovação significativa proposta por Platão, que continua a ser almejada por diversos segmentos sociais. De acordo com as concepções platônicas, a formação não deveria ser igual para o conjunto dos cidadãos, apesar de necessariamente ser ofertada a todos, inclusive as mulheres, que durante muito tempo permaneceram afastadas das oportunidades de acesso à educação formal. O filósofo elaborou um modelo de sistema educacional baseado em três classes sociais: os governantes, os guardiães e os produtores. Ele acreditava, conforme Cambi (1999), que estas classes estariam presentes nas cidades ricas e altamente desenvolvidas. O processo educativo ao qual os indivíduos deveriam se submeter iniciava antes mesmo do nascimento e poderia se estender até os 35 anos de idade. Para Platão, aquele que, de fato, desejasse assumir a posição de governante deveria permanecer 15 anos sobrevivendo com as suas próprias energias e em contato com o povo para aplicar os preceitos teóricos aprendidos antes e para tornar-se apto a governar com sabedoria.

As propostas de um outro filósofo grego, Aristóteles, parecem guardar semelhança com a visão platônica de educação. Aristóteles não chegou a descrever os processos educativos, mas acrescentou um elemento importante para o pensamento educacional: a indicação de que o homem deve ser educado para o ócio e para o que ele denominou *vida boa*, ou seja, uma vida harmoniosa e prazerosa. Aparentemente, a

visão de Aristóteles tem relação com a educação para o bem-estar físico, psicológico e social que encontrarmos na atualidade.

A despeito de as bases da educação formal terem sido lançadas pelos gregos, esta modalidade da educação somente passou a dominar os debates, as práticas e as reflexões sociais a partir do período histórico que ficou conhecido como Época Moderna, que abrangeu desde fins dos anos 1400 (especificamente, 1492) até 1789. Foi nesta época que surgiu o que ficou conhecido como *modernidade*, enquanto projeto hegemônico de sociedade e seus desdobramentos nos campos da política, da economia, da cultura, da religião e da educação, que podem ser percebidas até os dias atuais. Neste capítulo não nos limitaremos a abordar a Época Moderna de forma restrita, mas a *modernidade* de modo amplo e o seu projeto educacional, que conduziu à primazia da educação formal.

A *modernidade* nasceu sob o signo da ruptura com as formas medievais de organização política, social, econômica e religiosa. Na Europa Medieval predominava o modelo feudal de organização social, política e econômica. Foi com o surgimento da *modernidade* que se observou com maior ênfase a introdução do sistema de trocas e intercâmbios comerciais envolvendo não somente produtos, mas também o dinheiro. De modo simplificado pode-se afirmar que foi a partir daí que surgiram as bases do capitalismo enquanto sistema; da burguesia enquanto classe social que marcou a *modernidade* e a proteção da propriedade privada como centro do capitalismo e direito defendido pela burguesia.

Os poderes político, econômico e religioso sofreram fortes alterações. A figura do senhor feudal e sua influência sobre grandes espaços territoriais cedeu lugar aos Estados-nacionais. A influência e o poder da religião, nomeadamente da Igreja

Católica, foram questionados. O resultado deste questionamento foi a promoção, na *modernidade*, da separação entre o poder político e econômico e o poder religioso. Outro processo importante ligado à *modernidade* dizia respeito ao advento das grandes cidades européias, densamente ocupadas, em função da migração de pessoas para as cidades após o enfraquecimento do senhor feudal e a gradual extinção dos grandes feudos. Este movimento de massa da população evidenciou, do ponto de vista burguês e moderno, a necessidade de criação e desenvolvimento de mecanismos de controle dos indivíduos e dos grupos. Surgiram ou fortaleceram-se numerosas instituições de controle, dentre as quais o manicômio, a prisão e a escola.

No que diz respeito a produção do conhecimento, o conjunto das transformações promovidas pela modernidade emergiu sob o signo da racionalidade, que apontava para a necessidade de conhecer: a natureza, a sociedade e os indivíduos para controlar e modificar, no sentido de tornar a tudo e a todos úteis e produtivos.

A *modernidade*, a partir de um olhar analítico dos dias atuais, muito provavelmente possuía como característica a existência de um conjunto de contradições. Por um lado havia a defesa da liberdade e da autodeterminação dos indivíduos (afirmação da individualidade) nos campos econômico, religioso e político, por outra notava-se a construção de um Estado moderno altamente dominador e de uma sociedade que promovia o surgimento de instituições voltadas para o controle e a disciplina. A economia era, por um lado marcada pela busca incessante de formas de tornar livres a produção e o comércio e, por outro, observava-se o surgimento de uma educação de trabalhadores orientada, no dizer do filósofo Michel Foucault (2007), para a docilização e o disciplinamento dos corpos na direção da máxima produção e do mínimo questionamento a classe burguesa.

A educação passou a possuir, então, grande relevância no projeto moderno, pois, seria responsável pela formação dos indivíduos segundo os valores e padrões burgueses. Para atender às necessidades da modernidade, a educação sofreu grandes alterações. Antes deste período histórico, as crianças e os jovens eram educados por suas famílias ou em processos de educação informal. A própria noção de criança era inexistente ou pouco clara na Idade Média, segundo Philippe Áries (1978). Na *modernidade* a educação voltou-se para a necessidade de ensinar grandes contingentes populacionais a ler e escrever. Havia no cenário político a necessidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica e o ensino da leitura e escrita para as populações foi parte do esforço que visava retirar do clero a exclusividade de acesso aos escritos bíblicos e sua interpretação. Um outro elemento bastante característico do pensamento moderno foi passar a perceber a educação, conforme Lutero (1524/1948), como espaço que permitiria ao homem realizar as suas potencialidades individuais. A educação também está diretamente relacionada a uma das promessas da *modernidade* que era a promoção da igualdade de oportunidades e de direitos entre diferentes grupos e indivíduos.

A educação na *modernidade* afastou-se gradualmente de abordagens religiosas e metafísicas para aproximar-se de modelos considerados mais científicos e racionais. A educação moderna ou mais especificamente a pedagogia na *modernidade* viu surgir uma multiplicidade de propostas e abordagens bastante significativas. Observou-se desde abordagens que enfatizavam o trabalho do professor até pedagogias voltadas para o aluno e a aprendizagem, passando por visões que destacavam as técnicas e instrumentos do ensino e aprendizagem. A explosão populacional ensejou a elaboração de teorias e práticas voltadas para a educação

básica com vistas a socialização dos indivíduos, segundo os padrões culturais e os valores burgueses. Em grande parte das propostas modernas de pedagogia, há a ênfase na aprendizagem dos conhecimentos científicos e na formação do cidadão.

A educação formal fortaleceu-se e ganhou os contornos que se cristalizaram e que a tornaram a principal modalidade de educação. Em síntese, foi a partir de autores como Martinho Lutero, Wolfgang Ratke, João Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau e outros que emergiram aspectos da educação formal como: 1) A obrigatoriedade do ensino público, criado e mantido pelo Estado, gratuito e de qualidade; 2) a produção e difusão do livro didático, bem como a distribuição gratuita aos alunos; 3) obrigatoriedade da frequência das crianças à escola; 4) escola com qualidade e aberta à todos, independente da classe social a qual pertenciam os indivíduos; 5) a educação universal, com conteúdos, temas e métodos que permitissem a todos aprender os saberes necessários para o desenvolvimento pessoal e da vida em sociedade; 6) a elaboração e desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino que favorecesse a aprendizagem; 7) a necessidade e estímulo à participação nos processos educacionais e na vida escolar da comunidade e das famílias dos alunos; 8) a ênfase no ensino de saberes científicos; 9) o ensino público laico; 10) a ênfase no respeito à diversidade de saberes e de momentos de desenvolvimento de cada aluno; 11) a necessidade de considerar as fases da vida dos indivíduos nos processos de ensino e aprendizagem; 12) a criação dos complexos sistemas de ensino; entre outros.

Em torno deste conjunto de elementos constituintes da educação formal escolar foram construídos saberes científicos que, depois, constituíram as chamadas Ciências da Educação, formadas pelas áreas do conhecimento acadêmico-científico dedicadas a estudar fenômenos próprios da educação. Há Ciências da Educação que

dedicam-se exclusivamente aos fenômenos educativos, como a Pedagogia e a Didática, e outras são ciências mais amplas que possuem ramos particularmente voltados para o estudo de fenômenos, como a Filosofia da Educação e a Sociologia da Educação.

Portanto, foi a partir do projeto de educação surgido na modernidade que vimos emergir, fortalecer-se e tornar-se dominante a educação formal escolar como parte do projeto moderno de sociedade. Os ideais e as propostas educacionais da modernidade continuam a ter validade nos dias atuais. Muito provavelmente, em função de o campo da educação formal ter passado a ser alvo de disputas políticas, econômicas e ideológicas, é que evoluímos para um certo consenso em torno da concepção de que ela deve ser obrigatória e oferecida para todos. No entanto, há na atualidade uma grande multiplicidade de formas de pensar e realizar a educação, em todas as suas dimensões (gestão, prática docente, financiamento, etc). considerando que fazemos parte daqueles que defendem a necessidade de manter a luta pelo ensino escolar público, gratuito e de qualidade. Assim como Sacristan, acreditamos que o ensino escolar gratuito e obrigatório se justifica porque:

1. Possui um caráter de *serviço social*. O ensino não pode ser privilégio de um grupo numa sociedade que pretenda ser livre e democrática [...]
2. [...] representa um projeto de socialização do cidadão/dã, a oportunidade e a intenção de sentar as bases de uma cultura comum para todo o grupo social, que, como forma de união, fortaleça as bases de coesão do mesmo [...]

3. Numa sociedade com processos de produção complexos se exigem doses importante de preparação prévia em competências muito gerais para participar neles [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 170-1)

As condições sociais, políticas e econômicas observadas entre a modernidade e a contemporaneidade, que fizeram com que a educação formal assumisse relevância, sofreram alterações que, certamente não permitiram descartar ou colocar em segundo plano a escola e sua função socializadora. Entretanto, não é possível negar que surgiu, nas últimas décadas um conjunto de transformações, relatadas anteriormente, que apontam para a necessidade de considerarmos as novas formas, espaços e instituições dedicadas a práticas educativas realizadas fora da escola. No próximo item, abordaremos as novas possibilidades vinculadas ao campo da educação e à disseminação de saberes.

5 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A *educação não-formal* é, analogamente a educação formal, caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professores, monitores, educadores, tutores, etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a *educação não-formal* é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos

que deliberadamente buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca esta modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal.

É bastante comum observarmos certa dificuldade para distinguir a educação não-formal da educação não-intencional ou informal, inclusive entre profissionais e estudiosos. Essencialmente o que as distingue é a intencionalidade. De acordo com o que afirmou-se anteriormente, a educação não intencional é aquela que ocorre nas relações familiares, entre amigos, etc. São atividades não organizadas e espontâneas que resultam em uma aprendizagem incidental, sem que tenha existido qualquer desejo ou consciência do ensino e da aprendizagem. Na educação não-formal, tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem de modo intencional e ocorre, de um lado, pelo trabalho de um profissional que assume o papel de educador ou de professor e utiliza métodos, técnicas e estratégias de ensino. Por outro lado, conta com o interesse, a mobilização e o esforço do aprendiz.

A delimitação do campo da educação não-formal tem sido alvo de enorme controvérsia entre os estudiosos. Alguns deles, como Gohn, optam por conferir um caráter eminentemente social e comunitário à modalidade, definindo-a como aquela modalidade de educação intencional que:

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos

da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p. 07)

A delimitação de Gohn parece restringir todo o campo da educação não-formal a uma das modalidades que o compõe, relacionada a área social, na medida em que desconsidera segmentos relevantes como a educação realizada pelas empresas em processos intencionais de formação dos trabalhadores, das práticas educacionais elaboradas e desenvolvidas de forma estruturada, por exemplo, na área da saúde preventiva. Consideramos que aquilo que Gohn aponta como sendo a totalidade da educação não-formal, em verdade, é apenas uma das suas categorias ou tipos particulares.

Outros dois autores, que reconhecem a existência da educação não-formal e que delimitaram o seu campo de estudos e da sua prática, são Cury e Libâneo. O primeiro autor apresenta uma definição bastante ampla e pouco específica de educação não-formal. Segundo Cury (2000) esta modalidade de educação é aquela que se desenvolve em projetos realizados em áreas e espaços diferentes da escola e da educação formal. O autor acredita, por exemplo, que as atividades de orientação de casais para o controle da natalidade, feitas em unidades de saúde, são ações típicas da modalidade não-formal de educação.

Para Libâneo a educação não-formal caracteriza-se pela realização de “[...] atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 89). Ele aponta, ainda, que a educação não-formal ocorre no âmbito dos movimentos sociais, nas atividades culturais realizadas em museus, cinemas e áreas

de recreação, também, pelos meios de comunicação de massa e na escola em atividades extras e complementares ao currículo tradicional, como em visitas de alunos a feiras e eventos.

A delimitação da educação não-formal apresentada tanto por Cury quanto por Libâneo nos parecem insuficientes para, de fato, esclarecer o que é esta modalidade de educação intencional. Os autores sinalizam para uma configuração de campo excessivamente difuso. A ida a um cinema, para utilizar um exemplo apresentado por Libâneo (2002), não representa a realização de uma atividade educativa intencional, sistemática e organizada, como defendemos que devem ser as práticas da educação não-formal. Do mesmo modo, a mera leitura de um jornal diário de notícias ou de uma revista de variedades não indica que esteja acontecendo um processo próprio da educação não-formal. A definição dos autores não contribui para que os pesquisadores das Ciências da Educação, que hoje se voltam, essencialmente para a educação formal, passem a valorizar as suas práticas como uma dimensão importante para a teorização e a produção de saberes acadêmico-científicos.

As definições mais rigorosas e detalhadas para a educação não-formal, muito provavelmente, foram registradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em um projeto denominado *Thesaurus Brasileiros da Educação*, que consiste em um vocabulário de termos e conceitos extraídos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, analisados e sistematizados pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação. Em seu sítio eletrônico o INEP apresenta cinco definições, interligadas, para o conceito de educação não-formal, a saber:

1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de 'educação formal'. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). 5. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar. 6. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA / INEP, 2001, itens 1 a 5, para. 1)

Os apontamentos e definições organizadas pelo INEP, além de explicitarem algumas possíveis delimitações para a educação não-formal, também, sugerem que estamos diante de um campo de grande amplitude e alcance, o que nos permite pensar não somente em uma única educação não-formal, mas na existência, em seu bojo, de numerosas subáreas. Em função disso, é relevante abordar aquelas que pensamos ser as áreas mais relevantes da educação não-formal. Sabemos que algumas destas áreas não são novas, ainda que cada uma delas seja costumeiramente descrita pelos pesquisadores como uma modalidade de educação inovadora e particular, que não tem relação com a educação não-formal. Entendemos que são subáreas desta educação, e não novos ou diferentes áreas, reconhecendo que já foram realizados esforços para categorizar ou identificar os diferentes segmentos ou áreas deste campo. A pesquisadora Maria da Glória Gohn (1998; 2001), seguindo a sua opção, anteriormente citada, por considerar que a educação não-formal vincula-se à práticas socioeducacionais, indica que esta modalidade de educação possui seis dimensões ou subáreas:

1. Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos.
2. Capacitação de indivíduos para o trabalho;
3. capacitação de indivíduos para a organização comunitária e solução de problemas coletivos.
4. Aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, por meio de atividades educacionais de reforço ou de apoio ao ensino escolar.
5. Educação *pela e para* a mídia.
6. Educação para a arte do bem viver (que envolve a educação para o auto-conhecimento, meditação, alongamento, anti-stress, etc).

Neste caso, percebemos que a relação de subáreas feita por Gohn trata da descrição de uma grande e destacada subárea particular do campo da educação não-formal, mas ainda insuficiente para dar conta da amplitude e da abrangência do conjunto de áreas desta modalidade educativa, que não se resume às práticas socioeducacionais. Neste trabalho, optamos por reunir e descrever sucintamente aquelas que sugerimos como sendo as principais subáreas da educação não-formal na atualidade. Iniciaremos a explicitação apontando os espaços ou organizações em que temos observado a realização de processo próprios deste tipo de educação. São eles:

a) Empresas - em treinamentos, capacitações e formações de trabalhadores para o aperfeiçoamento da prática profissional.

b) Organizações da sociedade civil e organizações não governamentais/Ongs – em processos de formação de cidadãos para práticas de participação e gestão social, capacitação de jovens e adultos para o mundo do trabalho, educação de crianças, jovens e adultos para a preservação do meio ambiente, para as artes, entre muitas outras possibilidades.

c) Movimentos sociais.

d) Áreas, departamentos ou setores governamentais, desde que as atividades educacionais não estejam inseridas no currículo e nas atividades próprias da educação escolar formal.

e) Igrejas – nas situações de ensino e aprendizagem estruturados e explícitos.

f) Meios de comunicação, desde que esteja explícita a intenção de ensinar e de aprender pelas partes envolvidas e participantes do processo.

g) Instituições que realizam cursos livres de formação para as mais diversas áreas da prática, das artes e dos saberes. Incluímos aqui, por exemplo, cursos de formação de condutores de veículos, oferecidos por auto-escolas, cursos de equitação, realizados por instrutores ou treinadores em espaços dedicados à equitação, cursos de música, idiomas, informática, etc., oferecidos por professores independentes ou realizados por instituições dedicadas a cada uma das áreas mencionadas. Cumpre notar que, a realização de algumas das atividades citadas podem ou em algumas situações, ser oferecidas por escolas formais, como parte do currículo. Neste caso, as práticas serão consideradas como parte da educação formal.

Cada um dos espaços possíveis em que a educação não-formal pode ser praticada tende a enfatizar uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem. Almerindo Janela, destaca que a existência de racionalidades políticas e pedagógicas diferentes e até opostas no campo educacional em questão impõe aos

[...] educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão urgente e necessária como a melhor educação escolar. (JANELA, 1989, p. 93)

A reflexão de Janela tem especial sentido para a educação não-formal realizada em Ongs, organizações da sociedade civil (OSCs) e nos movimentos sociais, uma vez que elas possuem origens, configurações institucionais e posicionamentos políticos historicamente diversificados, os quais influenciam na visão de educação e nas práticas educativas que adotam. Daí a necessidade de explicitar que é preciso que adotem referências acerca da teorização e prática educacional que sejam críticas ao modelo neoliberal de sociedade e à abordagem tradicional de educação.

A despeito de termos apontado um conjunto de espaços e, de modo geral, instituições associadas a estes espaços, vale lembrar que um aspecto absolutamente importante da educação não-formal é o fato de que não há, obrigatoriamente, a necessidade da existência de uma organização ou instituição que abrigue ou faça a ancoragem de suas práticas. Isto é, enquanto a educação formal é institucionalizada por definição, visto que está intrinsecamente ligada à escola, a educação não-formal não precisa ser realizada a partir da vinculação de educadores e aprendizes a uma instituição de qualquer natureza. Apesar disso, parece-nos importante que haja, nas diversas áreas da educação não-formal, a vinculação a instituições, sejam governamentais, da sociedade civil ou empresas. Isto porque a institucionalização das mais diversas práticas educacionais tende a garantir o que Sacristán denominou de *habitus*, que é “[...] uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. É a organização resultante de práticas com capacidade para dirigir e regular ações futuras, de forma a garantir o alcance de determinados fins [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 83). O sentido de institucionalização e de *habitus*, que Sacristán aponta, diz respeito à

necessidade de assegurar a continuidade das teorias, das práticas e da memória coletiva em torno de aspectos relevantes da vida social.

Em um campo tão fluído e pouco ordenado como o da educação não-formal, a construção deste *habitus* e o vínculo com instituições pode garantir o fortalecimento desta categoria educacional, devido ao fato de a institucionalização e o *habitus*, ainda conforme Sacristán, tenderem a conservar a possibilidade de contato dos grupos e indivíduos com os saberes socialmente construídos, de modo estável e estruturado. Evidentemente o *habitus* e, principalmente, a institucionalização podem vir a se tornar um obstáculo, caso passem a se apresentar de forma conservadora, dificultando a adoção de novas práticas e a elaboração de teorias inovadoras. Gimeno Sacristán (1999) afirma que, em função disto e para que as mudanças sejam possíveis, é preciso que as instituições tenham vida útil limitada. Como sabemos que, muito comumente, as instituições tem vida útil bastante prolongada, avaliamos que é necessário um processo de vigilância teórica, política e das práticas de gestão e educacionais das instituições e deste *habitus*, com vistas a garantir a flexibilidade e a adoção de formas inovadoras e criativas de práticas educativas não-formais.

No tópico seguinte serão descritas as modalidades ou áreas da educação não-formal, com ênfase para a modalidade de educação não-formal à qual este trabalho de pesquisa vincula-se.

5.1 TIPOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A modalidade de educação não-formal é ampla. Há, conforme mencionado anteriormente, diversas áreas que a compõem. Estas áreas se interpenetram, em

diversos momentos e a delimitação de cada uma delas não é simples e nem se pretende obter nesta tese o ordenamento definitivo do campo da educação não-formal. Pretende-se apresentar, de forma exploratória, as suas áreas mais destacadas e as suas referências e definições básicas. Incluímos a área Educação não-formal para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação / TIC, que não encontra-se, que não encontra-se institucionalizada, porque, apesar de avaliarmos que a institucionalização e a construção do *habitus* nesta modalidade de educação são relevantes, sabemos que é possível que ela se expresse e seja praticada para além de quaisquer instituições.

5.1.1 Educação Corporativa

É a educação para o trabalho, normalmente custeada e realizada pelas empresas, voltada para a formação dos funcionários, colaboradores e fornecedores. Estes últimos normalmente são inseridos em processos formativos oferecidos por grandes empresas, com as quais se relacionam e que desejam integrar os funcionários da empresa fornecedora, comumente de menor porte, à sua cultura organizacional. As atividades realizadas em serviço, cursos ou formações específicas, com vistas ao desenvolvimento do trabalhador. Na educação corporativa, os processos de formação podem estar relacionados à atividade laboral do funcionário ou ao desenvolvimento integral do trabalhador, ainda que não estejam diretamente associadas à função e ao trabalho realizado por um indivíduo ou grupo.

A educação corporativa tem sido disseminada nos meios empresariais e parece indicar para a radicalização dos vínculos e nexos entre o mundo do trabalho e a

produção e difusão de conhecimentos. É importante destacar que trata-se de área da educação não-formal envolvida em grande controvérsia. A literatura acadêmico-científica registra pesquisas favoráveis à ampliação das práticas educacionais corporativas e que apresentam as suas características gerais, como os trabalhos de Meister (1999) e Eboli (2004), ainda, temos pesquisadores que percebem esta modalidade de educação de modo acrítico, realçando e defendendo a sua funcionalidade aos interesses do capital, como Henri Vahdat (2008). Há, também, estudiosos que, em suas pesquisas, analisaram criticamente as relações entre a educação corporativa, a formação do indivíduo e a constituição da sua subjetividade, como aquele realizado por Célia Silva (2007) e Demerval Saviani (2008).

A pesquisadora norte-americana Jeanne C. Meister (1999) aponta que a educação realizada por empresas, que ela defende que seja denominada educação corporativa, é comumente realizada em setores das empresas que se convencionou chamar de Universidades Corporativas (UC). A Educação Corporativa e as UC podem ser consideradas como “[...] um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (MEISTER, 1999, p. 29). Marisa Eboli, estudiosa da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, define que uma Universidade Corporativa:

[...] é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências [...]. A missão da UC consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e

aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. (EBOLI, 2004, p. 49)

Há autores que argumentam que haveria um campo específico da produção acadêmico-científica de saberes relacionados à educação corporativa, denominado Pedagogia Empresarial ou Corporativa. Segundo Demerval Saviani, neste segmento do saber pedagógico, que ele prefere nomear Pedagogia Corporativa, “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2008, p. 177).

Não acreditamos que este seja um campo da educação que permita uma adesão irrestrita e acrítica, como aquela registrada no estudo de Vahdat, e nem uma área dos saberes pedagógicos que mereça ser rejeitada e cujas práticas devam ser criticadas e analisadas negativamente *a priori*, como faz Saviani. É relevante que os pesquisadores e profissionais da educação estejam atentos e produzam conhecimentos acerca deste segmento corporativo, que favoreça a construção de propostas que permitam a formação e o desenvolvimento concreto dos trabalhadores, sem uma adesão cega ou irrestrita aos valores e à visão capitalista. Pelo contrário, a educação corporativa carece do envolvimento de pedagogos e profissionais da educação, também, de estudos que analisem as práticas existentes e que sejam capazes de construir referências teóricas críticas, que iluminem e orientem a elaboração de propostas de formação de trabalhadores de forma crítica e criativa.

5.1.2 Educação não-formal voltada para a prevenção e promoção da saúde

Esta área da educação não-formal diz respeito àquelas ações e programas educacionais, compostos por atividades de ensino organizadas e estruturadas, visando difundir informações e práticas que favoreçam a prevenção de doenças e a promoção da saúde física e psicossocial de indivíduos e de grupos da população. Aqui é importante ressaltar que, para termos ações que possam ser incluídas no campo da educação não-formal, o processo de ensino e aprendizagem seja estruturado, sistematizado e intencional, assim como é fundamental que aqueles que participam das ações educativas (aprendizes) devem ter consciência da participação em uma atividade de educação com foco na área da saúde.

A pesquisadora Nelly Martins, da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, afirma que:

Na prática, a educação em saúde constitui apenas uma fração das atividades técnicas voltadas para a saúde, prendendo-se especificamente à habilidade de organizar logicamente o componente educativo de programas que se desenvolvem em quatro diferentes ambientes: a escola, o local de trabalho, o ambiente clínico, em seus diferentes níveis de atuação, e a comunidade, compreendida aqui como contendo populações-alvo que não se encontram normalmente nas três outras dimensões. Por constituir apenas uma parte de um conjunto de atividades, é óbvio tratar-se de uma atividade-meio. (MARTINS, 1997, p. 06)

Alguns espaços em que a educação para a saúde podem acontecer foram relacionados pelo Ministério da Saúde (1996), em documento denominado *Educação em Saúde: Histórico, conceitos e propostas*, produzido por diversos trabalhadores e pesquisadores da saúde. Mencionamos aqui os principais espaços citados no documento: a) a escola; b) televisão; b) Movimentos Comunitários; c) órgãos técnicos do Ministério da Saúde e da política de saúde.

É importante ressaltar que, mesmo quando são realizadas na escola, algumas propostas de educação e saúde continuam a fazer parte do campo da educação não-formal, isto porque elas não integram o currículo escolar formal. São atividades educacionais realizadas dentro do espaço físico da escola, que contam com a participação de professores e alunos da própria escola e de pessoas da comunidade local.

5.1.3 Formação em cursos livres para áreas diversas do saber e da prática

Este tipo de educação não-formal diz respeito ao conjunto de saberes e fazeres que são ensinados por instituições dedicadas a educar pessoas de modo livre, para além da escolarização formal, de modo intencional e organizado. São processos em que os aprendizes dedicam tempo e se mobilizam afetiva, intelectual e/ou fisicamente para aprender. Alguns exemplos que se inserem nesta categoria são : as auto-escolas, que ensinam homens e mulheres a dirigir automóveis, motos e caminhões; os cursos de idiomas, beleza e moda, gastronomia, etc., desde que realizados fora do currículo escolar; atividades formativas e cursos livres de educação

para o mundo do trabalho, como aqueles que ensinam aspectos relacionados a práticas profissionais, como cursos para o manuseio e controle de máquinas e equipamentos, oferecidos por organizações públicas ou privadas, fora do currículo escolar tradicional.

É importante lembrar que os professores que atuam nesta área têm sua atividade descrita na Classificação Brasileira de Ocupações, elaborada sob coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego:

Os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos. [...] Atuam de forma individual e também em equipe; trabalham com supervisão ocasional e, dependendo da característica do curso, podem atuar em ambiente fechado, a céu aberto e em veículos. Na grande maioria, trabalham na condição de profissionais autônomos, atuando nos períodos diurno e noturno. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2002, p. 429)

Sabemos que trata-se de uma área excessivamente abrangente e, por isso, admite-se a necessidade de estudos dedicados a compreender, de modo exclusivo, este segmento da educação não-formal. Mas não se pode deixar de apontar a relevância, visto que na atualidade enormes parcelas das populações estão inseridas nas mais diversas atividades realizadas na área.

5.1.4 Educação não-formal para a religiosidade

Há um conjunto de práticas educativas intencionais e não-formais desenvolvido por igrejas ou grupos religiosos, com foco no ensino e na aprendizagem de temas e conteúdos próprios da dimensão religiosa. São atividades intencionais organizadas, realizadas e mantidas por igrejas ou grupos, para disseminar os saberes, valores, comportamentos, fazeres e preceitos de uma determinada religião. Aqui não estamos nos referindo à participação de fiéis em missas, cultos ou reuniões, como forma de expressão desta área da educação não-formal. As missas católicas e os cultos protestantes, por exemplo, procuram disseminar valores, comportamentos e saberes próprios da fé cristã. Entretanto, nem sempre o fiel que participa de uma missa ou culto está absolutamente consciente do seu desejo de aprender. Como temos defendido, a educação não-formal é marcada pela intencionalidade tanto de quem ensina quanto daquele que aprende.

Por educação não-formal para a religiosidade compreendemos exclusivamente aquelas atividades de ensino intencional em que o aprendiz tem a mais clara e absoluta consciência de estar inserido em um processo educativo, que demanda o seu esforço para que aconteça a aprendizagem. No caso da Igreja Católica, o exemplo mais explícito é a chamada catequese. Nela há um religioso, ministro ou leigo, chamado catequista, autorizado pela Igreja, que se prepara para ensinar intencionalmente a doutrina e os princípios da fé. Na catequese há materiais e métodos preparados com o objetivo de apoiar o processo de ensino, como o catecismo, documento com instruções religiosas, apresenta os eixos norteadores do processo educativo a ser desenvolvido. Por sua vez o aprendiz, neste caso chamado de

catequisando, sabe que encontra-se envolvido em um processo educacional e que é preciso mobilizar esforços para aprender.

Em algumas igrejas dos chamados protestantes históricos, como os batistas e os presbiterianos, há a denominada Escola Bíblica Dominical (EBD), que acontece todos os domingos no período da manhã. Na EBD os membros e visitantes da igreja são divididos em turmas, ordenadas por fases da vida humana ou idades (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos), tempo de vínculo com a igreja e, estado civil. Neste caso há, com frequência, a separação entre casados e solteiros, para que entrem em contato com saberes religiosos sintonizados com o seu estado civil. Por exemplo, os casados são orientados sobre a manutenção de um casamento cristão e, supostamente feliz; já os solteiros são instruídos acerca da necessidade de escolher o seu futuro parceiro ou parceira à luz das orientações bíblicas. Nas diferentes turmas da EBD, os religiosos aprendem sobre os valores e preceitos da fé cristã protestante. São elaboradas estratégias de ensino adaptadas para as diferentes idades e públicos, materiais didáticos (como livros didáticos que explicam diferentes conceitos, valores e trechos da Bíblia, textos avulsos, etc). Desta forma, há um processo de ensino e aprendizagem configurado, com religiosos preocupados com o planejamento e a mediação dos saberes e participantes que se esforçam para aprender.

Algumas igrejas protestantes explicitam os fins intencionais de ensino e aprendizagem da EBD. É o caso da Igreja Batista em Kearny, nos Estados Unidos da América, que mantém um Ministério de Ensino e Treinamento, que apresenta os seguintes objetivos, de acordo com informações disponíveis em seu sítio eletrônico:

- 6 Coordenar as atividades de ensino da Escola Bíblica e Classes Alternativas, cuidando dos currículos das mesmas.
- 7 Encomendar e distribuir as literaturas da Escola Bíblica Dominical.
- 8 Promover reuniões periódicas com seus diretores e professores, a fim de avaliar os resultados e criar novas estratégias de ensino.
- 9 Promover campanhas para atrair novos alunos à Escola Bíblica.
- 10 Promover pesquisas de opinião e avaliação sobre a Escola Bíblica
- 11 Manter os alunos informados sobre o índice de freqüência e assiduidade dos alunos.
- 12 Ministrando Cursos e Treinamentos para a capacitação dos líderes.
- 13 Organizar, catalogar, manter e ampliar o acervo de livros existentes na biblioteca.
- 14 Promover campanhas e jornadas de leitura e estimular as pessoas à leitura sistemática da Bíblia e de livros. (MINISTÉRIO DO ENSINO E TREINAMENTO DA IGREJA BATISTA EM KEARNY; 2008: para. 1-9)

Esses objetivos apontam para o fato de o processo educacional conduzido na EBD protestante ser claramente intencional e não-formal, na medida em que há livros, professores, alunos, controle de presença e faltas dos participantes, etc. Entretanto, não se observa uma escolarização formal destas atividades.

É importante lembrar que este tipo de educação não-formal não deve ser confundida com a educação religiosa oferecida como parte do currículo escolar, que pertence à educação formal. Elas são distintas, ainda que ambas tenham como foco as questões da religião e da fé.

5.1.5 Educação não-formal para a Arte e a Cultura

Temos encontrado na atualidade, amplas e consideráveis oportunidades de ensino e aprendizagem de temas e saberes relacionados à arte e cultura. São atividades voltadas para a disseminação, para além da escola, de saberes sobre as diferentes expressões artísticas e culturais, desde as eruditas até as mais populares. O ensino e a aprendizagem de música, dança, teatro, cantigas populares e práticas socioculturais observadas em diferentes regiões do planeta, têm sido fortalecidos em grande parte devido à possibilidade de acesso a registros oportunizado pelo advento das tecnologias da informação e comunicação. Espetáculos e aulas registradas em vídeos, que encontram-se armazenados e são distribuídos em CDs e DVDs, ou disponíveis para o acesso em sítios eletrônicos como o youtube, plataforma bastante difundida de armazenamento virtual de vídeos de curta e média duração.

O ensino e a aprendizagem da arte e da cultura podem ser caracterizados como práticas da educação não-formal quando não estiverem inseridas no contexto do currículo obrigatório escolar. São atividades que podem acontecer em espaços diversos e por iniciativas variadas. Há escolas livres de arte e cultura dedicadas a esse ensino que tem conquistado um número crescente de pessoas interessadas em aprender expressões artísticas de diferentes partes do mundo. Temos presentes, então, os dois elementos básicos da educação não-formal: a intencionalidade de ensinar e aprender e a estruturação e ordenamento do processo educativo.

Há, ainda, atividades da educação não-formal realizadas por iniciativa de setores governamentais, que não tem relação com as escolas formais ou com o sistema de ensino. Um exemplo deste tipo de ação são as chamadas Oficinas Culturais, vinculadas à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. Estas Oficinas foram

criados no ano de 1983, no Governo Franco Montoro, com o objetivo de capacitar agentes multiplicadores das atividades e dos saberes ligados ao campo cultural. Hoje há sete unidades na capital de São Paulo e outras quinze no localizadas no interior do Estado, que oferecem gratuitamente o acesso a espetáculos de teatro, dança, circo, grafite, histórias em quadrinhos, arte clássica, entre outros. Há também atividades educacionais orientadas para o ensino das artes, intituladas *atividades de formação cultural gratuita*. Essas atividades de formação são planejadas, organizadas e ministradas por um educador ou tutor, que intencionalmente se prepara para realizar o ensino de teorias e práticas vinculadas a um campo do saber artístico e cultural. São estas atividades de ensino e aprendizagem intencionais que estamos denominando *educação não-formal para a arte e a cultura*.

A iniciativa do governo estadual paulista atende com maior ênfase jovens e adultos das camadas populares da população. Essa área, porém, da educação não-formal inclui iniciativas que se dedicam a ensinar, em processo educacionais livres, a arte e a cultura para outros segmentos sociais, como as camadas enriquecidas da população, como a Casa do Saber, que possui unidades em São Paulo e no Rio de Janeiro, que define-se, de acordo com as informações disponíveis em seu sítio eletrônico (www.casadosaber.com.br), como um espaço de disseminação do conhecimento e acesso à cultura em um ambiente extra-acadêmico, que oferece cursos livres, palestras e oficinas de estudo em áreas como as artes plásticas, música, cinema, etc.

É importante não confundir visita a museus, teatros e cinemas, que um indivíduo realize com o objetivo de fruir da arte, com as atividades intencionais de

ensino que visam mediar a aprendizagem de saberes relacionados a cultura e a arte, próprios da educação não-formal.

5.1.6 Educação não-formal para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação / TIC

No capítulo introdutório desta tese mencionamos que numerosos segmentos da sociedade tem manifestado preocupação com as questões relacionadas ao desenvolvimento e uso das TIC e suas implicações para as mais diferentes áreas do conhecimento e da sociabilidade humana. Estas preocupações possuem relação direta com o campo educacional, uma vez que as TIC trouxeram para a educação a um só tempo a oportunidade de alcance social nunca visto na história e, também, desafios significativos, principalmente no que diz respeito à construção de propostas críticas de uso destas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

A necessidade de acesso às informações e conhecimentos demandam a criação de oportunidades de aprendizagens voltadas para o uso crítico e criativo das TIC, em particular aquelas que possam ser acessadas pelo uso dos computadores e da internet. Há a necessidade de ensinar os cidadãos a utilizar autonomamente as TIC, de forma que lhes seja possível acessar e se apropriar de saberes relevantes e úteis para a vida de cada indivíduo e das suas comunidades.

Em função desse contexto, vimos surgir um conjunto de ações de educação não-formal voltadas para a construção de saberes que permitam o uso das TIC e a análise dos conteúdos e informações obtidas, por exemplo, através da

internet. A educação para o uso das tecnologias constitui-se numa área cujo alcance e relevância social a tornam relevante no cenário mais global da educação não-formal. Há iniciativas governamentais neste campo que merecem nota, como o programa ACESSA São Paulo, do governo estadual paulista, que, não somente oferece espaço gratuito para o uso de computadores e da internet para a população, como também oferece cursos que capacitam cidadãos de quaisquer idades ou grupos sociais para o uso das TIC. Há diversas Ongs e projetos socioeducacionais que se dedicam a disseminar o uso das TIC, ofertando atividades de educação não-formal. Evidentemente há também instituições privadas que oferecem cursos e realizam processos formativos para o uso das TIC.

O importante é reafirmar a necessidade de tanto a educação escolar formal, quanto as organizações que realizam educação não-formal se dedicarem a disseminar a utilização dos recursos disponíveis pelas TIC, preferencialmente, para a formação de redes de indivíduos, comunidades e organizações para a produção, troca e difusão de conhecimentos e informações de interesse da coletividade.

5.1.7 Educação não-formal por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação / TIC

Esta área da educação não-formal distingue-se daquela anteriormente descrita na medida em que a educação **para** o uso das TIC, refere-se ao ensino e aprendizagem para usar os computadores, a internet e as TIC de modo geral. Uma outra modalidade de educação não-formal é aquela em que há um processo de ensino e aprendizagem que acontece **por meio** do uso das TIC. Trata-se da construção de

processos intencionais de ensino, cujos temas, conteúdos e materiais são elaborados e livremente disponíveis na internet.

As características principais de educação não-formal estão associadas à liberdade de acesso à oportunidade de participação em um processo educacional. Há, também, o fato de não haver institucionalização, na medida em que qualquer indivíduo pode tornar-se educador, desde que elabore e conduza o processo de ensino de forma intencional, sem a necessidade de suporte ou vinculação a uma organização, seja ela governamental, da sociedade civil ou privada. Ainda, o conhecimento, os diversos saberes e fazeres é que constituem-se, na educação por meio do uso das TIC, no centro do ensino e da aprendizagem e não uma instituição, um grupo ou indivíduo especializado em educação ou em um determinado campo ou atividade. O ensino e a aprendizagem ocorrem de forma descentralizada e fluida, na medida em que a partir do momento que um saber foi estruturado para que pudesse ser ensinado, e da sua postagem ou disponibilização na internet, o acesso e o modo como as pessoas percebem e apreendem o conteúdo que se objetivou ensinar é realizado com baixo controle por parte daquele que criou o processo de ensino. Um outro aspecto importante desse tipo de educação não-formal é o fato de a interação, a conectividade e o desejo de socializar saberes entre pessoas e grupos orientarem o processo educativo. Aqui, parece existir um sentido de utilidade que norteia a ação e a atividade tanto da parte daqueles que organizam o ensino quanto dos indivíduos e grupos que buscam aprender.

A educação não-formal demanda do aprendiz uma capacidade de análise, seleção do conteúdo e do processo de ensino que lhe é apresentado, em função de a internet trazer à público formas estruturadas de saber que nem sempre são adequados

ou fidedignos. Ainda assim, trata-se de uma forma ou área da educação não-formal que altera a lógica de estruturação e realização tanto desta modalidade educacional, quanto da educação formal. Nesse sentido, a educação por meio do uso de TIC, apresenta-se como uma área inovadora das práticas não formais, que impele ao debate sobre a alteração gradual, que aparentemente está ocorrendo, dos paradigmas educacionais que conhecemos. Considerando que muitos saberes, na atualidade, surgem na internet com um alto nível de estruturação e com uma forma de difusão que favorece a aprendizagem, a escola e as instituições da educação não-formal precisam assumir, segundo Ladislau Dowbor (2001a, p. 29) um “[...] papel muito mais organizador de espaços culturais e científicos do que propriamente ‘lecionador’ no sentido tradicional”. A internet está impulsionando o surgimento e fortalecimento do que Dowbor denominou *redes culturais interativas*, que favorecem o ensino e a aprendizagem livres, por meio da troca de saberes entre pessoas.

O modo como os processos educacionais da educação não-formal se materializam é por meio da postagem ou hospedagem em sítios eletrônicos de tutoriais, jogos educativos, vídeos, apostilas auto-instrucionais, etc., que foram elaborados com o objetivo explícito e intencional de ensinar pessoas sobre um determinado tema ou assunto. Aquele que acessa esses materiais está em uma busca ativa pela construção de saberes e deseja aprender ao entrar em contato com o que pode-se chamar de recursos didáticos digitais. A inovação é a marca do processo desse tipo de educação não-formal.

5.1.8 Educação não-formal nas Organizações Não-Governamentais (Ongs)

A educação praticada por Ongs deve ter como característica básica constituir-se em um processo intencional de ensino e aprendizagem realizado por indivíduos ou grupos e não deve substituir ou competir com as práticas escolares formais. Em vista disso, sugerimos que as Ongs atuem no campo da educação não-formal. Sabe-se que há organizações desse tipo que buscam ocupar espaços próprios da educação formal, principalmente, aquela realizada pelas escolas públicas e gratuitas. Consideramos este um desvio do papel reservado para as Ongs na educação. Para que esse papel torne-se absolutamente claro e delimitado, é necessário um esforço por parte de pesquisadores, educadores, profissionais e cidadãos ligados a Ongs, incluindo a população atendida por estas organizações, a fim de definir os compromissos políticos, o papel social, as práticas e as características conceituais e metodológicas da educação que as Ongs devem realizar.

A educação nas Ongs deve voltar-se de forma central para a inclusão em processos de ensino e aprendizagem de indivíduos e grupos das camadas empobrecidas da população, com vistas à organização de cidadãos para a gestão democrática e a participação ativa nas decisões sobre o uso dos recursos comunitários. Seus compromissos políticos gerais e, aqueles relacionados ao campo da educação são numerosos e devem estar vinculados: a emancipação humana; a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; a busca ativa de solução de problemas das comunidades; a ampliação das possibilidades de participação democrática ativa (e não só representativa) nos processos decisórios e de gestão das localidades; a superação das condições de exploração de parcelas da população; ao

apoio à escola pública, gratuita e de qualidade; ao desenvolvimento de metodologias e propostas que apóiem a melhoria da escola pública e o incremento da educação formal; a atividades de ensino e aprendizagem que estimulem a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade nas instâncias de gestão, colegiadas e de decisão das escolas.

Enfatizamos, entre outros papéis da educação praticada por Ongs, a sua relação com o fortalecimento da escola pública e da participação da comunidade na sua gestão, exatamente para afastar a comum dicotomia que se tem estabelecido entre as práticas educativas de Ongs e da escola. Sendo assim, a educação não-formal desenvolvida por Ongs não pode e não deve concorrer com o papel e a atuação da escola e da educação formal. Ao contrário, é papel relevante contribuir para a articulação e mobilização de grupos e comunidades para a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, além de desenvolver metodologias e propostas com foco no processo de ensino e aprendizagem, para a sua melhoria.

Os principais campos de atuação da educação não-formal realizada pelas Ongs são:

1. Educação para a cidadania e a participação – aprendizagem dos direitos e deveres do cidadão, bem como, das possibilidades de intervenção dos indivíduos e grupos para a garantir a efetiva implementação de direitos alcançados do ponto de vista legal, mas pouco ou ainda não respeitados objetivamente.

2. Educação para o mundo do trabalho – trata-se da educação para a geração de renda, seja no mercado formal ou por meio de processos colaborativos e

cooperativos de trabalho estruturados, no sentido de garantir o sustento e a melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades.

3. Educação para a formação e desenvolvimento de atores sociais - capacitação de indivíduos e grupos com o objetivo apoiar a mobilização, organização e desenvolvimento das localidades e, em particular, para a gestão democrática dos recursos comunitários, por meio da busca ativa ou exigência da criação de espaços de gestão coletiva dos recursos públicos.

4. Educação para o uso e construção de saberes apoiados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – dada a revolução em desenvolvimento baseada nas TIC, a educação nas Ongs volte-se para o uso de recursos tornados disponíveis pelas tecnologias, para a formação de redes de comunidades e organizações para a produção, troca e difusão de conhecimentos e informações de interesse dos indivíduos e dos grupos.

Uma característica da educação não-formal realizada pelas Ongs é o fato de poder oferecer atividades, a partir da demanda apresentada pelas comunidades. Essa modalidade de educação pode oferecer e implementar o que, de fato, os grupos e indivíduos necessitam para o seu fortalecimento e desenvolvimento, de modo mais ágil que a educação escolar formal. Além disso, é preciso considerar que todo o sistema educacional brasileiro, encontra-se orientado pelo que podemos denominar *sentido de oferta*, ou seja, as escolas e organizações educacionais oferecem cursos independentemente do interesse e da demanda real das comunidades. As Ongs, dada a sua maior flexibilidade de atuação, estão em condições de passar a agir de forma oposta ao sistema atual

vigente na educação nacional, buscando identificar as demandas e elaborando programas educacionais sintonizados com as necessidades observadas, de modo flexível o suficiente, para permitir que esses programas sejam adaptados rapidamente a mudanças nos contextos socioeconômico, político e cultural.

Vale notar que é possível que, em alguns casos, a educação não-formal desenvolvida por Ongs ofereça programas que complementem ou apóiem a educação formal, tais como o reforço escolar para crianças e adolescentes ou a educação para o mundo do trabalho voltada para jovens e adultos. Essas eventuais práticas deverão ser condicionadas pelas necessidades e demandas da comunidade local em que a Ong esteja inserida.

É importante, de modo complementar, afirmar a proximidade que há entre o que definimos como educação não-formal realizada por Ongs e o que Gohn (2001) apresentou como educação não-formal, de modo amplo.

Em nossa visão, as indicações de Gohn sobre a educação não-formal, descritas anteriormente neste capítulo, restringem as possibilidades de pensar e praticar essa modalidade de educação, que pode ser realizada em empresas, movimentos sociais, etc., de acordo com o que foi descrito ao longo desse capítulo.

6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs E AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

O estudo apresentado nessa tese, tem como centro, conforme mencionado anteriormente, a compreensão de questões sobre a formação de professores para o

trabalho nas Ongs, em atividades da *educação não-formal*. Ao longo desse primeiro capítulo foram abordados temas e conceitos pertinentes ao campo da educação.

Optou-se por adotar uma visão ampliada de educação, que inclui desde o ensino visando a socialização básica do indivíduo, que ocorre de modo informal no grupo familiar, até as práticas educacionais profissionalizadas, que são a marca dos complexos sistemas de ensino nacionais, dedicados à formação de grandes contingentes populacionais. Essa definição ampliada de educação, associada à análise crítica dos escritos de teóricos da educação, conduziram à delimitação de duas modalidades de educação: a informal ou não intencional e intencional. Dedicou-se especial atenção para a educação intencional e os seus tipos, que são a educação formal e não-formal.

Vale destacar que esse trabalho de pesquisa está inserido no campo da educação intencional, de tipo não-formal, visto que dedica-se à análise de aspectos ligados a formação de professores para essa área, descrita, anteriormente em sete subáreas ou subtipos de educação não-formal. A pesquisa tem como foco o estudo da formação de professores para a atuação na área que foi denominada *educação não-formal realizada em Ongs*.

Ao longo do capítulo tratou-se de um conjunto de teorias e visões sobre a educação que, segundo consideramos, apontam firmemente para a necessidade de abordar com clareza as diferentes modalidades de educação, nos processos de formação de professores. Evidentemente essa afirmação tem validade também na formação de professores para as Ongs, uma vez que o professor poderá orientar o seu trabalho de ensino com maior assertividade e sintonia com as necessidades contemporâneas de aprendizagem dos cidadãos e comunidades, se conhecer a

delimitação e as necessárias relações entre as modalidades de educação, e entre as organizações e espaços em que elas são realizadas ou tornadas disponíveis (como no caso de processos de ensino via internet). O professor, percebido como um articulador e organizador dos diferentes espaços de ensino e aprendizagem (DOWBOR, 2001a), conforme anteriormente defendemos, necessariamente deve conhecer, em seu processo de formação, as características e o papel sociopolítico da modalidade de educação em que atua ou pretende atuar profissionalmente. Sem conhecimento para apoiar o docente a assumir com qualidade as suas responsabilidades funcionais, estarão ausentes as condições básicas para um trabalho que se pretenda profissional.

O processo formativo, especificamente voltado para o desenvolvimento de professores que atuarão nas Ongs, deve explicitar que, a despeito de a educação não-formal ser um campo amplo, a formação e também o trabalho do professor nas Ongs diferem tanto da educação formal (escolar) quanto das demais modalidades de educação não-formal, já abordados, como por exemplo, a educação não-formal para a arte e a cultura, para a religiosidade ou para a prevenção e promoção da saúde. Parte importante dessas diferenças se devem aos objetivos e aos compromissos políticos que a educação realizada nas Ongs deve assumir, de acordo com o que foi exposto no tópico dedicado à educação realizada nas Ongs. Cumpre destacar que a base do compromisso político dessa educação está centrada na luta e no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem comprometidos com a emancipação humana e a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade. Esses e os demais compromissos, anteriormente apresentados, devem ser alcançados em articulação com os esforços da educação escolar formal.

É importante notar que o processo formativo de um professor para o trabalho em Ongs apenas tem início com o conhecimento dos saberes ligados à definição das modalidades de educação. É preciso que o professor, em formação para o trabalho em qualquer uma das modalidades de educação, saiba reconhecer as particularidades sociopolíticas que condicionam as características da organização em que o seu trabalho é realizado. Esse aspecto não é diferente no caso da formação de professores para o trabalho nas Ongs, em que o docente deve conhecer as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades dessas organizações, de modo geral. O próximo capítulo da tese visa a contribuir para a reflexão sobre essa dimensão, que é o centro de um dos problemas de pesquisa propostos, a saber: Quais as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs?

capítulo 2
As
Organizações
Não
Governamentais

1. O QUE SÃO AS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS / Ongs?

A definição do conceito de Ong, bem como, a análise das matrizes sociopolíticas teóricas e práticas que orientam o trabalho dessas organizações, tem sido alvo de grande controvérsia entre os ativistas e autores que discutem o tema. Em todo o mundo, analisar e debater questões sobre o papel e a atuação das Ongs é assunto complexo. Apesar disso, pode-se considerar que a denominação Organização não-governamental (Ong) parece ter sido criada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Grande Guerra, para nomear e definir o papel de organismos que representavam setores da sociedade não vinculados aos governos e às empresas privadas. As organizações daquele período histórico, que a ONU passou a denominar Ongs, atuavam essencialmente na área da saúde; em lutas pela democracia e pela garantia dos direitos políticos, sociais e econômicos, e no apoio a reivindicações de paz ou campanhas contra guerras que países centrais do capitalismo declaravam contra os países ditos periféricos.

É importante mencionar que, há, hoje um conjunto de termos e siglas que se refere às organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil. As principais terminologias utilizadas são: Organizações ou entidades sociais/OS; organizações da sociedade civil/OSC; organizações sem fins lucrativos/OSFL; organizações ou entidades filantrópicas/OF; organizações da sociedade civil de interesse público/OSCIP; entidades assistenciais/EA; entidade beneficiária de assistência social/ EBAS; entidade de utilidade pública; além de organizações não governamentais/Ongs, entre tantas outras menos correntes. Sabe-se que muitas

dessas definições continuam sendo utilizadas porque foram consagradas na literatura especializada ou em função de seu uso sistemático na mídia. Outras definições dizem respeito a títulos que são regulados e oferecidos ou que já foram conferidos, a partir de decretos e leis específicas, pelo poder público, como é o caso das entidades filantrópicas, OSCIPs e OS.

A maioria dos termos utilizados não estão vinculados a uma legislação ou titulação específica das organizações que surgem na sociedade civil. Neste trabalho optamos pelo uso da sigla Ong, porque ela parece representar tanto no imaginário popular quanto na literatura especializada o que se compreende por organizações da sociedade civil voltadas para o trabalho social em suas diferentes expressões e áreas (meio ambiente, educação, saúde, defesa de direitos, etc.). Poderíamos utilizar de modo mais direto, a denominação organização da sociedade civil, mas ele costuma incluir em seu bojo os sindicatos de trabalhadores, as fundações empresariais, as escolas e universidades comunitárias. Preferimos, portanto, adotar Ong como a sigla ou a expressão que mais diretamente nos remete às organizações estruturadas a partir do esforço e do interesse dos cidadãos, que voltam-se para atuar em áreas do campo social consideradas significativas pelos grupos que as criaram e as mantêm.

No Brasil, as primeiras Ongs, enquanto organizações de associação de cidadãos e de expressão da organização da sociedade civil, perto do que é conhecido hoje, teriam surgido com o combate ao regime militar, próximas dos movimentos sociais (GOHN, 2001). A partir de meados da década de 1980 e, com maior ênfase nos anos 90, as Ongs ganharam força e passaram a configurar de forma mais sistematizada seu campo de atuação. O papel e a identidade das Ongs atuais foram fortemente

influenciados pelas alterações políticas e econômicas, vivenciadas em fins do século XX. Entre as transformações que contribuíram para o atual perfil das Ongs brasileiras, está o fenômeno que ficou conhecido como globalização.

O termo globalização, enquanto conceito utilizado para explicar parte da realidade social, tem sido empregado com abrangência crescente por organismos internacionais, teóricos, políticos e pela mídia de modo geral. Apesar desse uso corrente do termo, nota-se que não há um consenso acerca do seu exato significado e sentido. Analogamente a Marina Graziela Feldmann (2003, p. 09) consideramos que a noção de “[...] globalização abrange vários sentidos e interpretações. É acompanhado pela dimensão da complexidade e da ambivalência”.

Corroboram nossa percepção sobre a fragmentação da noção de globalização as indicações de Nicholas Burbules e Carlos Alberto Torres (2004), segundo os quais há abordagens extremamente diferentes do termo em questão. Os autores apontam que há pensadores que consideram que a globalização diz respeito exclusivamente ao surgimento de instituições supranacionais. Para outros, ainda segundo Burbules e Torres, a globalização estaria relacionada aos processos econômicos globais e seus impactos nos processos mundiais de produção, comércio, fluxo de capitais, entre outros. Ainda de acordo com esses autores, há teóricos que adotam outras abordagens, para os quais a globalização:

[...] denota a ascensão do discurso do neoliberalismo como um discurso político hegemônico; para uns, ele significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação global, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e

interação dentro e através dos cenários locais; e para outros, ainda, a 'globalização' é, principalmente um conjunto de mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças porque 'forças maiores' [...] não deixam 'nenhuma escolha' ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou. (Burbules; Torres, 2004, p. 11)

Apesar de não existir um consenso sobre o termo é possível observar na literatura especializada, a existência de algumas abordagens dominantes. Acreditamos que a visão de Ladislau Dowbor (2001a), sintetiza as diferentes visões e concepções existentes. Para o autor, a noção geral de globalização se desdobraria em: globalização de produtos (globais) – produção, compra e venda de produtos; globalização da comunicação – desenvolvimento de tecnologias que permitiram alterar significativamente as formas de organização, acesso e transmissão de conhecimentos, além da ampliação espantosa de possibilidades de conexão entre pessoas; globalização financeira – possibilidade de transferência rápida de grandes quantidades de dinheiro entre diversos países realizadas por grupos transnacionais, que desequilibram as economias locais e cujas principais vítimas são os estados nacionais e suas populações, em particular, as suas parcelas mais empobrecidas; globalização cultural – representada pelo intercâmbio, pelas trocas e pelo contato entre diferentes culturas.

A radicalização e a ampliação da globalização fizeram emergir novos setores, antes inexistentes ou pouco significativos, para a atuação das Ongs, como a luta pela democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação e contra a exclusão digital; a fiscalização e acompanhamento da atuação de empresas

globais, em especial no tocante ao respeito aos direitos das populações locais. Em um certo sentido, a globalização abriu campos de ação que haviam desaparecido com o final do regime militar no Brasil e do surgimento do fenômeno que ficou conhecido como fim das ideologias (esquerda versus direita; capitalistas versus socialistas), que haviam resultado na perda de um espaço concreto e ideológico de atuação das Ongs em fins dos anos de 1970 até meados de 1980.

A partir do fortalecimento do processo de globalização e do movimento neoliberal pela minimização do Estado e da redução de oportunidades de acesso da população aos serviços relacionados às áreas do chamado Estado do Bem-Estar Social, é que as Ongs passaram a trabalhar, com ênfase, na criação e oferta de serviços. As políticas neoliberais e o processo de globalização levaram a uma gradual privatização de numerosos setores, antes sob controle estatal, tais como o ensino superior e a saúde reparativa, áreas como as voltadas para aqueles que dispõem de recursos para pagar mensalidades de seguros e planos de saúde, acabaram sendo absorvidas pela iniciativa privada. Já setores que não apresentavam perspectiva de retorno financeiro significativo para as empresas, como a alfabetização de adultos, a prevenção e a reparação de saúde das camadas empobrecidas da população continuaram sob a responsabilidade do Estado ou foram transferidas para Ongs, que passaram a prestar serviços nestes setores e a complementar ou mesmo substituir atividades próprias do Estado, em uma atividade que nos parece negativa para as próprias Ongs e, principalmente, para as populações, na medida em que fortalece a desresponsabilização estatal na garantia de respeito a direitos e a oferta de serviços básicos à população.

Além dos aspectos acima, o perfil das Ongs é marcado em grande parte pelas origens de cada organização ou de grupos delas. No Brasil, há Ongs que surgiram a partir da síntese de movimentos ligados à direita conservadora; outras nasceram de movimentos sociais críticos e combativos ao Estado, em especial no período militar; ainda, de igrejas – protestantes, católicas, espíritas etc.; e, recentemente, do movimento denominado responsabilidade social que levou a iniciativa privada a apoiar Ongs e criar Institutos, Fundações e assemelhados, ligados ao que se denomina Terceiro Setor.

Há estudiosos que ponderam que as Ongs seriam a expressão da busca empreendida pela sociedade civil, no sentido de “assumir diretamente a solução de alguns dos seus problemas, sem esperar que o faça o Estado, ou a mão invisível do setor empresarial” (DOWBOR, 2001b, p. 63). Esta é uma perspectiva com a qual concordamos. Infelizmente, é preciso reconhecer, em sintonia com Maria da Glória Gohn (2005), que as Ongs atuais têm um perfil pouco politizado, de baixa combatividade ao governo e às classes dominantes. O grande interesse parece ser o estabelecimento de parcerias com o Estado e com a iniciativa privada e tendem a realizar projetos pontuais, com foco em valores amplos como a solidariedade, democracia, igualdade e defesa da cidadania. Isso ocorre, em grande parte, devido ao modo como a legislação condiciona o trabalho e as parcerias conforme veremos adiante.

Não se nega a existência de Ongs que se afastam e se opõem ao perfil descrito acima, como aquelas que combatem e criticam o projeto neoliberal de sociedade ou, aquelas ligadas a movimentos sociais e comunidades de base, que

procuram apoiar e canalizar as reivindicações populares em oposição aos interesses do capital, às ações inadequadas e arbitrárias de órgãos e agentes governamentais.

A complexidade e a diversidade de origens, características, áreas de atuação e posicionamento político das Ongs apresentam-se como um elemento complicador para seu estudo. Mas não se pode perder de vista que há aí uma oportunidade de, por meio da realização de pesquisa e da produção de saberes acadêmico-científicos, apoiá-las na definição de um campo de atuação e posicionamento político-ideológico menos difuso e mais crítico em relação ao Estado e ao mercado e contribuir, dessa forma, com a nossa visão de que o papel das Ongs deve estar ligado à associação, organização e educação de sujeitos e grupos para:

- a) A participação democrática ativa, e não apenas representativa, na gestão dos recursos comunitários ordenada por órgãos e representantes dos governos.
- b) A demanda, o questionamento e a avaliação da gestão dos recursos sociais e dos serviços oferecidos à população pelos governos e seus agentes.
- c) O questionamento do modelo neoliberal de organização social.
- d) A geração de renda de forma solidária pela população empobrecida, bem como, a oposição ao modelo de organização do trabalho focado no interesses do capital e na desarticulação e despolitização dos trabalhadores.

Em hipótese alguma as ações e atividades de Ongs devem substituir ou realizar atividades próprias do Estado, em particular nos campos da educação, saúde e assistência social. Nos opomos aos autores e trabalhadores destas organizações que defendem o processo denominado *publicização*, ou seja, o incentivo à substituição de

órgãos estatais por organizações não-governamentais na prestação de serviços em áreas fundamentais como saúde, educação e assistência social; em uma tentativa de diminuir o chamado Estado do Bem-Estar Social.

Sabemos que a perspectiva apresentada sobre o papel e atuação das Ongs diverge da visão dos gestores e teóricos ligados às Ongs e ao Terceiro Setor, como Léster Salamon (1997) e Andres Falconer (1999). A perspectiva desses e de outros autores análogos de mesma visão serão abordadas adiante, no tópico que trata das categorias que orientam o trabalho das Ongs, pois, entendemos que o debate sobre estas organizações encontra-se aberto, e posições divergentes como a que apresentamos precisam ser explicitadas e difundidas.

2. AS MATRIZES SOCIOPOLÍTICAS QUE ORIENTAM O TRABALHO REALIZADO PELAS ONGs

Nesse momento, vale lembrar que um dos problemas de pesquisa da tese refere-se exatamente à *identificação das principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs*. A partir do reconhecimento dessas matrizes, será possível verificar, no capítulo voltado para a análise dos dados coletados, se o curso de formação de professores para Ongs que foi estudado aborda, na totalidade ou em parte, as matrizes sociopolíticas referenciais das Ongs.

As abordagens e categorias teóricas descritas e analisadas são: Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. É preciso lembrar que essas abordagens estão relacionadas ao trabalho das Ongs e ao debate

que as envolve, mas não são necessariamente perspectivas de análise unicamente destas organizações.

As categorias *Terceiro Setor e desenvolvimento social local* foram descritas nesta tese de forma bastante sucinta, porque elas haviam sido analisadas detalhadamente em nosso trabalho de mestrado². Retomá-las na tese justifica-se porque o texto que agora apresentamos traz significativas alterações em relação àquele produzido para o mestrado, nos anos de 2003 e 2004. Uma das principais modificações é o caráter explicitamente crítico em relação à noção de Terceiro Setor adotado, o que não registrou-se no mestrado e, ainda, as relações entre as Ongs e a noção de desenvolvimento social local é descrita de modo mais assertivo.

Na seqüência da tese, serão descritas as outras três categorias essenciais que referenciam de modo teórico e prático o trabalho das Ongs, que são: democracia, sociedade civil e cidadania. A opção por estas categorias ocorreu a partir da análise da literatura especializada sobre Ongs, Terceiro Setor e gestão social. Buscou-se identificar quais as matrizes teóricas e os conceitos eram referenciais para a reflexão de questões relacionadas às Ongs.

Entre os autores analisados, temos Maria da Gloria Gohn (2005) que afirma que há um amplo leque de conceitos que compõem as matrizes teórico-paradigmáticas das Ongs, tais como: capital social, cidadania, solidariedade, equidade social, autonomia, inclusão social, sociedade civil participação, entre outros. Hazel Henderson (1996), traz como centro de suas reflexões sobre a gestão social os conceitos de

² Para conhecer em detalhe as principais abordagens teórico-práticas de análise do trabalho e da estruturação da Ongs, Cf.: SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. *Formação de Educadores para o Terceiro Setor*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

sociedade civil e democracia, ao apontar para a emergência e necessidade de valorização da noção e das práticas da chamada sociedade civil organizada, além, da urgência na ampliação das práticas democráticas em todo o mundo. No Brasil, há estudos como aqueles de Pedro Demo (1999; 2002) que tratam de forma crítica as questões ligadas à democracia, participação e solidariedade; há, ainda, os trabalhos de Dowbor (2006) e Spink (1999) que tratam das diversas formas de pensar a democracia e suas relações com a sociedade civil, o Estado e o setor empresarial ou mercado.

Aparentemente todos esses autores destacam, no bojo de seus escritos, questões ligadas à democracia (e variações a ela associadas, como a noção de participação); à sociedade civil, percebida enquanto espaço de organização dos cidadãos e de luta por direitos; e à cidadania, enquanto conceito e prática social que complementa as duas outras categorias mencionadas. Daí nossa opção por abordar esses conceitos na presente tese.

2.1 TERCEIRO SETOR

2.1.1 ABORDAGEM NORTE-AMERICADA DE TERCEIRO SETOR

O conceito de Terceiro Setor é utilizado para referir ao conjunto de organizações nascidas a partir da iniciativa da sociedade civil, denominadas Ongs, organizações sem fins lucrativos, organizações da sociedade civil de interesse público, etc., sendo, atualmente, a abordagem mais diretamente relacionada à noção e prática das Ongs.

O que denominamos *abordagem norte-americana* do Terceiro Setor – ocorre em função de seus principais pensadores serem oriundos dos Estados Unidos e suas abordagens, amplamente dominante nos debates atuais. Como centro da abordagem, há as idéias originais de Tocqueville (1835/1998) revisitadas, ao longo do século XX. Os principais representantes dessa perspectiva estão ligados ao Johns Hopkins Institute for Policy Studies, dentre os quais Léster Salamon é o pesquisador de maior destaque.

A abordagem norte-americana e seus autores não buscam a transformação social e não questionam o modelo neoliberal de sociedade. O objetivo principal das organizações do Terceiro Setor, em particular as Ongs, seria aperfeiçoar as formas de organização da sociedade civil:

[...] um dos grandes desafios do Terceiro Setor, portanto, não é criar estruturas sociais inteiramente novas, mas aplicar novas formas de associação às estruturas tradicionais da vida comunitária. (SALAMON, 1997, p. 101)

As Ongs, nesta abordagem, devem evitar o confronto e o questionamento de organismos governamentais e das ações das empresas privadas. A proposta é a busca incessante de parcerias para a realização de projetos sociais pontuais, de curta e, no máximo, média duração. Em síntese, para Salamon e outros autores do Terceiro Setor, nós já vivemos na sociedade perfeita que, eventualmente, necessita de pequenos ajustes e correções, que podem e devem ser conduzidas pelas Ongs e demais organizações do Setor.

A sintonia e funcionalidade da abordagem norte-americana de Terceiro Setor ao capital e ao projeto neoliberal de sociedade ficam explícitas, por exemplo, nos escritos de Andrés Falconer (1999), autor e ideólogo brasileiro do Setor, que aponta, como fundamentos para o desenvolvimento das Ongs e organizações do Setor, a adoção de medidas, tais como: postura, por parte das organizações da sociedade civil, análoga a das empresas na competição por recursos públicos e privados; percepção do público atendido pelas organizações enquanto clientes, e não cidadãos de direito; associação das organizações em redes de mútua ajuda, objetivando a defesa de interesses de grupos particulares.

O autor, portanto, sugere que os interesses articulados de grandes setores da sociedade sejam colocados de lado, em favor da organização de pequenos grupos em defesa de interesses específicos.

A visão norte-americana de Terceiro Setor constitui-se em um instrumento de negação da possibilidade de disputas políticas e econômicas entre grupos e classes sociais e, mais especificamente, entre grupos enriquecidos e as classes subalternas. Essa negação é mais um instrumento de manutenção da ordem social, regida por interesses do capital visto que, “em uma sociedade tão marcadamente desigual, se o conflito não é parte constitutiva da política, as classes subalternas jamais terão a oportunidade de alterar as diferentes assimetrias existentes” (NAVARRO, 2002, p. 197).

Dada a centralidade desta abordagem nos debates que envolvem as Ongs, é fundamental que os professores, em um processo de formação como este que estamos analisando na presente tese, conheçam em profundidade seus pressupostos e questionem a perspectiva socioeconômica e política que encontra-se subjacente aos escritos de seus autores.

2.1.2 ABORDAGEM CRÍTICA AO TERCEIRO SETOR

A *abordagem crítica ao Terceiro Setor*, conforme denominamos em 2004, em nossa dissertação de mestrado, refere-se aos escritos de autores que se opõem à própria noção de Terceiro Setor ou questionam, firmemente, as atuais formas de expressão de solidariedade que as organizações e ações representam. O autor norte-americano James Petras (1999), no plano internacional, é o principal pensador da abordagem crítica. No Brasil, Carlos Montaña (2002) é o representante desse segmento. Sua tese de doutorado, *Terceiro Setor e a Questão Social*, constitui-se em vigoroso e significativo estudo crítico ao Terceiro Setor.

Resumidamente, os autores críticos ao Terceiro Setor destacam em suas análises as fragilidades da construção do próprio conceito de Terceiro Setor; o uso do Setor e de suas organizações no processo de desconstrução e sucateamento dos órgãos estatais que compõem o denominado Estado do Bem Estar Social. Esse processo chamado publicização atingiria, em particular, equipamentos e órgãos da saúde, educação e assistência social. Outra crítica de Montaña (2002) diz respeito ao discurso dos chamados *autores do Terceiro Setor*, que se esforçam para despolitizar os conflitos sociais. Associada a essa depolitização dos conflitos sociais está, de acordo com Montaña, o fato de o Terceiro Setor favorecer a difusão da idéia de que os males que atingem as populações empobrecidas são de autorresponsabilidade das próprias vítimas do processo de pauperização, e que devem buscar por elas próprias as soluções para sua condição.

Os autores e ideólogos do Terceiro Setor negam os apontamentos e análises apresentadas nesta abordagem crítica. Cumpre notar que o Terceiro Setor é uma das formas de analisar e orientar o trabalho das Ongs, como afirmamos antes. Trata-se de uma forma de compreender as formas de organização da sociedade civil, vinculada ao projeto neoliberal de sociedade. Há outras possibilidades de compreender e conduzir o trabalho destas organizações. Portanto, não se trata de negar a relevância e a necessidade de os cidadãos se organizarem para a defesa e luta por seus direitos. É preciso, sim, negar e reagir à visão, que se pretende única, dos autores e atores do Terceiro Setor acerca do papel e da atuação das Ongs.

2.2 DESENVOLVIMENTO SOCIAL LOCAL

Os pensadores e atores sociais do Desenvolvimento Social Local (DSL) tem como centro de suas propostas o fortalecimento dos espaços locais e o incentivo à participação dos cidadãos nos processos de governança local e global³. Para esses é importante que seja realizada uma articulação cuidadosa entre os problemas e as soluções empreendidas localmente e as políticas e debates realizados de modo global. As Ongs são percebidas como importantes parceiras neste processo, agindo como articuladoras e organizadoras das forças sociais.

Um número crescente de pesquisadores e atores sociais tem apresentado concepções que estão relacionadas aos debates sobre a necessidade de valorizar e priorizar na contemporaneidade o desenvolvimento social local. A partir de meados da

³ O espaço local é compreendido enquanto comunidade na qual os cidadãos residem, trabalham e convivem em seus cotidianos. O espaço global diz respeito às macro-regiões nacionais e internacionais.

década de 1990 importantes trabalhos foram produzidos nesse campo, dentre os quais destacam-se os elaborados por Hazel Henderson (1996; 2003); David C. Korten (2001); Ladislau Dowbor (2001b).

Uma significativa parcela dos autores dessa abordagem está ligada, do ponto de vista acadêmico, às áreas da Economia e da Administração. Esses autores apresentam crítica ao paradigma vigente de análise das questões e da evolução da qualidade de vida das populações, pois, segundo eles, o desempenho econômico das sociedades seria a melhor forma de avaliar o desenvolvimento social, tanto de países inteiros quanto de localidades específicas. Os autores do DSL compreendem ser fundamental que a dimensão social passe a nortear os esforços políticos, econômicos e de produção de bens de governos, empresas e cidadãos. Isto é, as dimensões política e econômica devem estar à serviço do desenvolvimento social que, conforme Dowbor (2001b) deveria constituir-se no centro dos esforços mobilizados por quaisquer sociedades.

2.3 DEMOCRACIA

A noção e as práticas relacionadas à democracia tem como seu principal marco a experiência de Atenas, do século V antes de Cristo. No exemplo ateniense, o que impressiona e encanta a todos os interessados pela história, teorias e práticas da democracia é o fato de ela ter sido exercida em praça pública, diretamente pelo povo, que tomava as decisões de forma direta. Cada um representava a si mesmo, de modo presencial. Anualmente eram realizadas em torno de quarenta *demokratias*, que eram

as assembléias ordinárias e soberanas, que reuniam os cidadãos na *ágora*, a praça de decisões, para debater e decidir sobre os destinos da cidade e de seus moradores. Estava implícita nas práticas democráticas dos atenienses a concepção e a prática do *direito ativo*, em que um cidadão podia tomar decisões de modo direto, junto à coletividade de homens cidadãos.

É importante lembrar que nem todo o morador de Atenas era considerado cidadão, com a possibilidade de participar da democracia construída na cidade. Os cidadãos eram apenas os homens, livres, nascidos em Atenas, com idade igual ou superior a dezoito anos e que tivessem cumprido o serviço militar. Os demais moradores da cidade ficavam proibidos de participar e de atuar no processo democrático. Os excluídos eram as mulheres, os *metecos* (os estrangeiros e seus filhos), os menores de dezoito anos e os os escravos. Essa experiência democrática ateniense, com participação direta dos cidadãos, “[...] representou algo que nenhum outro agrupamento social tinha conseguido concretizar nos 2.500 anos de história registrada anterior a ela” (SPINK, 1999, p. 191).

Diversos outros regimes políticos e formas de governo de organizar, gerenciar e distribuir o poder nas sociedades foram criados e implantados ao longo da história da humanidade. Sabemos que as formas de governo e os regimes políticos nem sempre são consideradas categorias análogas pelos pesquisadores. Aqui, de modo simplificado, vamos utilizar estes termos como sinônimos, porque nos interessa abordar o que podemos chamar de economia da distribuição e gestão dos poderes nas sociedades. Entre os regimes políticos destacam-se a monarquia e a aristocracia, descritas resumidamente abaixo.

A monarquia é caracterizada, de forma clássica e *simplificada*, como o governo de um indivíduo, chamado de monarca. Afirmamos que esta é uma definição simplificada porque, assim como a democracia apresenta variações e diferentes modalidades, o termo monarquia adquiriu conotações diferentes ao longo da história. Hoje temos as chamadas *monarquias constitucionais* em que o poder do monarca é limitado, como é o caso do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. Há variações outras do regime monárquico observados em casos particulares, como no Vaticano, e em alguns países em que, por exemplo, os príncipes, um grupo de notáveis ou de autoridades, elegem ou ratificam o poder do monarca.

A aristocracia “[...] é o poder dos melhores, os *aristoi*, excelentes. São quem tem *aretê*, a excelência do herói.” (RIBEIRO, 2002, p. 09). A excelência em que se fundamenta o poder aristocrático pode estar relacionada ao saber ou a uma suposta superioridade intelectual de uns poucos membros da sociedade. Ainda, pode representar o poder que deve ser exercido por guerreiros, com destacada coragem, entre outras possibilidades. É relevante lembrar que na Idade Média a palavra aristocracia passou a ser utilizada, também, para designar um grupo social em particular e não somente um regime político, de forma ampla.

Há outros regimes políticos que merecem nota como as autocracias, em que o poder decisório fica centralizado nas mãos de um indivíduo ou pequeno grupo. Além da monarquia, que pode ser considerado um regime autocrático, podem ser incluídas nesta modalidade de regime as ditaduras e as tiranias. Temos, ainda, as teocracias, que são regimes em que o poder encontra-se nas mãos de um líder religioso, que se considera ou é apontado pelo povo como um representante da divindade.

A democracia tem sido considerada na contemporaneidade o regime mais adequado para garantir a distribuição e a gestão do poder e das decisões nas mais diferentes sociedades. Adotaremos uma definição simples de democracia neste momento e buscaremos analisar sua complexidade apresentando as diferentes formas que assumiu ao longo da história. Por democracia compreendemos, em sintonia com Renato Janine Ribeiro (1999, p. 09) “[...] o regime do povo comum, em que todos são iguais”. Esta definição apresenta proximidade com a percepção de Norberto Bobbio, segundo o qual:

da idade clássica a hoje o termo ‘democracia’ foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político. Especificamente, designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo. (BOBBIO, 2003, p. 135)

Há um amplo leque de tipos ou variações da democracia, abordadas por diferentes autores. Neste trabalho abordaremos os principais identificados na literatura. Iniciamos pela percepção de democracia apresentada pelo pesquisador Luis Fernando Barzotto, em trabalho influenciado pelas concepções de Rousseau e Aristóteles, que articula a noção de democracia e seus tipos à Constituição brasileira e identifica, em sua obra, três modelos interpretativos de democracia, além de descrever quem são os sujeitos e o modo como funciona cada um dos modelos. De acordo com Barzotto (2003) há a democracia deliberativa, a plebiscitária e a procedimental.

Para o autor a democracia deliberativa é aquela em que a racionalidade do diálogo orienta todo o processo de negociação e de tomada das decisões. Os cidadãos, neste modelo, reúnem-se e dialogam, argumentam e contra-argumentam, expõem posições favoráveis e contrárias sobre um determinado fato ou assunto e decidem, coletivamente, sobre as ações e formas de conduzir os destinos da coletividade.

Ainda de acordo com Barzotto (2003), a democracia deliberativa talvez seja o modelo que mais se aproxima da República, que é o regime voltado para o bem comum e para a luta pelos interesses públicos, que coloca em segundo plano os interesses e o bem privado. O regime democrático voltado para o bem comum, em último plano deve conduzir todos da comunidade a uma boa qualidade de vida individual, é que Barzotto denomina democracia deliberativa. Em verdade, o autor chega a afirmar que este modelo de democracia é sinônimo de república.

Finalmente, a democracia plebiscitária, pensada por Barzotto a partir das teorias de Rousseau, tem como seu fim principal a garantia da liberdade e da igualdade. Estes dois valores, conforme Rousseau aponta em seu livro Contrato Social, são definidos e garantidos por força da lei. O papel do Estado e as obrigações do cidadão são realçados e fortalecidos. O funcionamento deste modelo de democracia ocorre por meio da participação direta dos cidadãos. Daí a dificuldade em adotá-lo em grandes nações, desde o momento em que foi proposto por Rousseau. Para o seu funcionamento ideal, conforme nos mostra Barzotto, é preciso que a república ou comunidade seja pequena, isto é, tenha poucos habitantes para permitir a participação direta de todos.

Um outro autor que aborda a questão da democracia e seus diversos tipos ou modelos é Bobbio (2003), que aponta para a existência do que ele denominou

diferentes *realizações e interpretações históricas*. O autor observa que há uma dimensão histórica do regime democrático, ao destacar as distinções entre a *democracia dos antigos* e a *democracia dos modernos*. O elemento que distingue estas visões de democracia diz respeito à possibilidade de este regime se efetivar, mesmo em localidades em que haja um grande contingente populacional. Antes da *modernidade* e, mesmo durante este período, acreditava-se que somente com a participação direta do cidadão seria possível construir um regime democrático.

Jean Jacques Rousseau, autor que marcou a *modernidade* e seu projeto de sociedade, tinha dúvidas sobre a possibilidade de implementação da democracia em repúblicas que não fossem pequenas. Torna-se significativa, na *modernidade*, a percepção de que a democracia deveria se realizar de modo representativo, em que o cidadão não participa, em regra geral, das decisões, delegando esta participação a representantes. Entretanto, ainda nesta fase, segundo Bobbio, o pesquisador Alexis de Tocqueville estudou a democracia norte-americana e conclui que um regime democrático de fato deveria adotar tanto estratégias de distribuição do poder e tomada de decisão da democracia direta, com o povo participando sem intermediários e de forma ativa do processo decisório e, também, adotar estratégias da democracia indireta, por meio da indicação ou eleição de representantes que pudessem advogar por seus interesses nas instâncias decisórias pertinentes de uma localidade, comunidade ou nação.

Acima mencionamos, rapidamente dois modelos de democracia que tem grande destaque na literatura sociológica. Autores como Bobbio (2003; 2004), Ribeiro (2002), Tocqueville (1835/1998) e Spink (1999) mencionam como duas das

principais formas de pensar a democracia e, portanto, dois de seus principais modelos as chamadas democracia direta e democracia representativa.

De acordo com Bobbio (2003, p. 154) “sob o nome genérico de democracia direta entendem-se todas as formas de participação no poder, que não se resolvem numa ou noutra forma de representação [...]”. De fato, o exemplo de democracia ateniense que mencionamos no princípio da exposição ilustra o modelo puro de democracia direta, em que os cidadãos decidem coletivamente, por meio do diálogo e do voto, em reuniões realizadas em praça pública, os destinos da cidade ou da localidade. É possível encontrar na literatura alguns questionamentos à real existência de uma democracia que tenha se caracterizada como sendo integralmente direta, na medida em que, mesmo em Atenas, todos os cidadãos eram autorizados a participar, mas nem todas as pessoas que viviam na cidade possuíam o *status* de cidadão.

Já acerca da democracia representativa pode-se dizer que “[...] significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (BOBBIO, 2004, p. 56). A democracia representativa ganhou força, em grande parte, devido ao crescimento das populações e da necessidade de adoção de modelos de gestão e tomada de decisões que levassem em conta os desejos e os interesses do povo, ainda que sem a participação direta de toda a população, que passou a eleger ou indicar seus representantes. A diversificação das sociedades modernas e contemporâneas levou ao surgimento de um conjunto de grupos e subdivisões sociais que demandaram a criação de formas de representação em variadas instâncias da vida social. Hoje temos formas

de democracia representativa sendo praticadas não somente no momento em que são eleitos os governantes políticos, como presidentes, governadores, prefeitos, deputados, senadores, etc., mas também em sindicatos, movimentos sociais, órgãos estudantis, entre outros. Em todos estes espaços temos a eleição de representantes que, a partir do contato com aqueles cidadãos que os elegeram buscarão, idealmente, garantir que o desejo e os interesses coletivos sejam adequadamente apresentados e encaminhados nas instâncias decisórias.

A questão da representação não é simples de ser compreendida e não acontece com ausência de conflitos. Quando se pensa em representação política, percebe-se que os representantes do povo são eleitos, por exemplo, nas grandes cidades brasileiras, por um contingente populacional numeroso. Cada representante eleito, seja para uma câmara municipal, federal ou para o senado, não representará os desejos manifestados por todos aqueles indivíduos que nele votaram. Um deputado federal eleito no Estado de São Paulo, que recebeu algumas dezenas ou centenas de milhares de votos, poderá identificar e adotar medidas de representação de parte daqueles que o elegeram. Boa parcela daquilo que grandes grupos da população almejavam ao confiar seu voto a um determinado representante, tenderá a se perder.

No caso do Brasil e de muitos países, este aspecto da democracia representativa tende a ficar mais complexo, quando há eleições majoritárias, de prefeitos, governadores e presidentes. Isto porque, conforme aponta Ribeiro (2002) aquele que é eleito derrotou outros candidatos que receberam votos de grandes grupos da sociedade. O eleito passa, então, a representar tanto aqueles que nele votaram quanto aqueles que não lhe confiaram, pelo voto, o direito de representá-los.

Se por um lado a democracia representativa tem a desvantagem de sempre resolver as questões políticas por meio de votações que invariavelmente resultarão em grupos vencedores e grupos derrotados - nenhuma votação é unânime e vencida por todos os lados e posições que estão em jogo; por outro lado, ela traz de modo subjacente a possibilidade do contraditório e do conflito estar presente em qualquer sociedade que, ainda assim não deixa de ser uma sociedade apenas porque há disputas e divergências de opiniões e visões.

De nenhuma sociedade, no mundo moderno e democrático, espera-se que seja unânime. Mas quer-se que ela continue sendo sociedade, apesar de suas divergências internas. É preciso que todos façam parte dela, mesmo quando discordam. É esse sentido de haver um conjunto só, que reduz seus desacordos a uma vontade única, através do voto. (RIBEIRO, 2002, p. 35)

A democracia representativa pode, dependendo das práticas sociais de um determinado povo, favorecer o associacionismo, na medida em que para que sejam representadas os cidadãos necessitam reunirem-se e organizar suas reivindicações e demandas, além de realizar atividades coletivas que garantam que seus anseios serão percebidos, em particular, pelas elites dirigentes. Em tese não deveria ocorrer o afastamento entre os grupos dirigentes ou os representantes dos cidadãos, principalmente a classe política. Entretanto, esta parece ser uma característica da democracia representativa. Alexis de Tocqueville (1998) havia registrado, em seu

estudo sobre a democracia dos Estados Unidos da América, que a democracia representativa estimulava fortemente o associacionismo naquele país.

As organizações não governamentais atuais, em diversas partes do planeta são, provavelmente, um produto da democracia representativa, uma vez que elas surgem em função da necessidade de os cidadãos se organizarem para atuar em campos que consideram que outras esferas da sociedade não estão atuando ou poderiam atuar de forma assertiva.

Vale mencionar que a democracia participativa está associada diretamente a duas formas de governo: a) O presidencialismo, em que o chefe do Estado é um presidente eleito pelo voto direto ou por representantes dos cidadãos; b) O parlamentarismo, regime em que o parlamento é o principal espaço de representação popular, que regula a atuação do poder executivo, inclusive indicando, em diversos países, o chefe de governo e o chefe de Estado.

Até o momento nos referimos à democracia vinculada à dimensão política, em que o cidadão é chamado a participar, seja de modo direto ou por representação, das decisões. Antes, vimos três modelos de democracia, citados por Barzotto, que também estão inseridos no campo político. Mas nas sociedades contemporâneas, em que os sistemas de gestão são extremamente complexos, não podemos pensar apenas na democracia relacionada unicamente ao aspecto político. É preciso haver democracia política, mas também democracia social, econômica e, até, tecnológica. Entre os autores que tratam destas outras de expressões da democracia, destacam-se Bobbio (2003) que teceu considerações sobre a questão social; Ignacy Sachs (2004) e Dowbor (2006) que discutiram aspectos da democracia social e econômica. A democracia tecnológica tem sido abordada, ainda que de modo discreto, por Levy (2003). A

extensão da noção de democracia a estes outros campos da atividade humana visa ampliar as possibilidades de participação ativa ou representativa, com vistas à distribuição das conquistas sociais, ao conjunto da população. Trata-se, portanto, de ampliar e fazer chegar o processo de democratização da dimensão política a outros campos relevantes da vida em sociedade na atualidade.

2.4 CIDADANIA

O termo cidadania passou a ser utilizado com ênfase, frequência e abrangência a partir de fins do século XVIII. Hoje, é abordado ou mencionado constantemente pelos profissionais dos meios de comunicação, políticos, empresários, professores, pesquisadores, ativistas de movimentos sociais e pelos mais diferentes segmentos sociais. Entretanto, não há uma conceituação e, por consequência, uma prática única e definitiva de cidadania, porque o seu significado e sentido é situado temporal e localmente, isto é, cada grupo social, cada comunidade e cada região tende a assumir uma definição particular de cidadania. Jaime Pinsky afirma que:

é muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. (PINSKY, 2003, p. 09)

Não se pode, portanto, abordar a questão da cidadania a partir de uma interpretação unívoca. Por esta razão, é preciso analisar os sentidos e significados que a cidadania assumiu ao longo da história e, aqueles registrados nos dias atuais. É preciso esclarecer que nesta tese considera-se que “o **significado** é apenas uma das zonas do **sentido**, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido” (VIGOTSKI, 1934/2003, p. 181). De acordo com Leontiev, o que é convencionalmente estabelecido pelo social designa “o *significado do signo lingüístico* e a interpretação de um signo realizada pelo sujeito histórico em seu contexto denomina-se *sentido*” (LEONTIEV, 1959/1993, p. 102-3). O indivíduo encontra no mundo social um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento.

Tradicionalmente atribui-se o surgimento do conceito e das práticas de cidadania aos gregos da Antiguidade Clássica. Não há dúvida que os gregos e, em particular, a experiência de democracia dos cidadãos atenienses inspiram as reflexões atuais sobre o tema. Mas é importante observar que há diferenças significativas entre a vivência de cidadania grega e o que observa-se contemporaneamente. O historiador da Antiguidade Norberto L. Guarinello (2003) diz que muitos pensadores inspiraram-se nas idéias gregas de democracia, de participação popular e liberdade do indivíduo, mas que é preciso manter sempre em mente o fato de as diferenças entre o mundo grego e as sociedades do nosso século. Segundo o autor “são mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos”. (GUARINELLO; 2003, p. 29)

Pinsky (2003) observa que, antes da Antigüidade Clássica, já apareciam em práticas e registros religiosos dos hebreus, alguns traços de elementos que, a partir da *modernidade*, viriam a compor a noção de cidadania. O Deus dos hebreus, no dizer de Pinsky, exigia dos seus fiéis seguidores um comportamento ético e manifestava, conforme indicam os registros bíblicos, um compromisso com a superação das condições que levavam à exclusão social, à pobreza e à fome.

As contribuições da Roma Antiga para a noção de cidadania existente hoje, foram abordadas por Pedro Paulo Funari, em artigo do livro *História da Cidadania*, e por Gohn (2005), em texto sobre o protagonismo da sociedade civil. Algumas destas contribuições foram, segundo Funari (2003): A invenção do voto secreto, que tornou-se fundamental para a garantia da liberdade de escolha política dos cidadãos; a constiuição romana republicana, que inspirou a constituição norte-americana; a inclusão das mulheres no processo de participação social. O estabelecimento de um estatuto legal para a cidadania e a distinção entre estado e sociedade foram, de acordo com Gohn (2005), os principais legados dos romanos para a cidadania conforme a percebemos. É a partir da indicação da Roma Antiga que a noção de cidadania passa a estar intrinsecamente relacionada à questão dos direitos e dos deveres dos cidadãos.

Analogamente ao que ocorria em Atenas, há registros que sugerem a existência de numerosos grupos de moradores de Roma excluídos do acesso aos direitos e práticas próprias dos cidadãos. Segundo Eduardo Hoornaert (2003), em artigo do livro *História da Cidadania*, foi exatamente entre os excluídos da cidade, como as viúvas, os estrangeiros e os escravos, que a Igreja Católica organizou uma poderosa rede associativa que assistia aos grupos de pessoas que não recebiam atenção do governo romano. Trabalhando com estes excluídos, é que a Igreja organizou a luta pela

cidadania e contra a exclusão. A partir daí, temas como luta por direitos do cidadão e contra a exclusão e importância do associativismo passam a integrar as concepções de cidadania.

Apesar de os períodos e sociedades analisadas até o momento apresentarem algumas contribuições relevantes, aparentemente, a cidadania que vige contemporaneamente, passa a ter suas bases ordenadas a partir de fins do século XVII e princípio do XIX. Os filósofos John Locke e, depois, Jean Jacques Rousseau foram dois dos mais destacados artífices do que viria a ser denominada cidadania liberal. Locke defendeu o que chamava de direito natural dos homens, que eram a vida, a liberdade e a propriedade. A ênfase que o filósofo conferiu ao direito à propriedade privada conduziu à percepção de que o cidadão é aquele que possui ou que tem direito à propriedade. Em Locke temos a diferenciação entre cidadãos: Os burgueses estariam em condições de conduzir e definir os desígnios sociais, porque os homens do povo estariam mais acostumados ao trabalho braçal e pouco habituados com a reflexão. Rousseau também considerou que a liberdade individual e a propriedade eram direitos naturais do homem. O filósofo suíço afirmava que a propriedade, além de ser um direito, era um valor que deveria ser ensinado às crianças desde os dois anos de idade. Rousseau afastava-se de Locke ao afirmar que os homens eram iguais e que a sociedade é que os tornava diferentes socialmente, o que era um aspecto negativo do convívio e da estruturação social.

As concepções de Locke e Rousseau inspiraram a Revolução Francesa e seus ideais de igualdade e liberdade enquanto direito natural e, destarte, de todos os cidadãos. O advento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada no ano de 1789, clarificaram os chamados direitos civis, ainda que fossem direitos com

visão e ideal de homem atrelados ao projeto burguês. Ainda assim, como a Declaração pretendia-se universal e extensiva a todos os homens, muito provavelmente, criou o espaço necessário para que ao longo dos séculos seguintes as minorias pudessem ser contempladas pela possibilidade de luta pela garantia dos direitos civis, conforme explicado por Nilo Odalia (2003).

Foi no século XIX que se agregou à noção de cidadania as questões do associativismo e a extensão dos direitos do cidadão aos trabalhadores e às mulheres. O francês Alexis de Tocqueville relacionou cidadania, associativismo e democracia em seus estudos sobre a democracia dos Estados Unidos da América. Ele viajou, na primeira metade do século XIX, pela América observando e elaborando análises acerca da democracia daquele país. Para ele, a liberdade de os cidadãos norte-americanos unirem-se solidariamente em torno da defesa de seus direitos, seria sinônimo de liberdade política e a base para a construção daquilo que denominou democracia ideal.

O centro do pensamento tocquevilliano aponta que uma democracia sólida só poderia ser construída a partir de Estados, entendidos aqui como Governos, com menor *poder tirânico* (termos do próprio autor); livre iniciativa de mercado com defesa da propriedade privada e concentração de riquezas por parcela minoritária da população (Mercado) e, por fim, a ênfase absoluta na importância de os indivíduos associarem-se livremente para defender seus interesses. Tocqueville foi fortemente influenciado pelas concepções de Rousseau.

O pensador francês afirmava que a manutenção da ordem social estaria garantida se as organizações de livre associação dos cidadãos defendessem interesses e direitos particulares de pequenos grupos. A associação de grandes grupos de cidadãos era vista de forma negativa dada a necessidade de evitar o surgimento de

insurreições da maioria da população ou o desenvolvimento de um *Estado despótico*. É relevante citar que para o autor, *Estado despótico* era sinônimo de *Estado Socialista*.

Os socialistas tiveram uma influência decisiva na luta pela igualdade de direitos do cidadão entre homens e mulheres, e pela inclusão dos trabalhadores entre aqueles que possuíam direitos. O que efetivamente observou-se foi a emergência da percepção e das lutas pela cidadania para todos. No campo das diferenças entre os gêneros masculino e feminino, até o século XIX registrava-se um forte afastamento das mulheres do acesso às conquistas dos cidadãos. No âmbito dos movimentos socialistas as mulheres encontraram espaço político e de atuação para, conforme Leandro Konder (2003), iniciar movimentos no sentido de garantir o exercício da cidadania, que havia sido negado até então. Para o autor, esta inclusão das mulheres na luta e nos debates sobre a cidadania contribuiu para o aprimoramento das instituições democráticas.

Em meados do século XIX, os operários europeus lutavam contra o capitalismo industrial e as suas conseqüências negativas para a *classe dos que vivem do trabalho*. O inglês Robert Owen, criador das *aldeias cooperativas* e um dos pioneiros da Economia Solidária, entendia que, por meio de ações e estratégias educacionais, poder-se-ia incentivar o desenvolvimento de uma cultura solidária que resultaria na distribuição das riquezas e na garantia de subsistência para todos. As propostas de Owen não foram aceitas em Londres, onde ele lutou para transformar suas idéias em uma legislação que assegurasse os direitos dos trabalhadores.

A partir de fins do século XIX e durante parte significativa do século XX, um processo de generalização dos direitos sociais atrelados à cidadania. É nesta fase que o sufrágio universal passa a ser adotado em diversos países, em especial na Europa, e que países, como Alemanha, a Grã-Bretanha e a Nova Zelândia aprovam leis que

garantem direitos sociais importante, nas áreas da saúde, do trabalho e da assistência social. Paul Singer (2003, p. 238) lembra que “antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o estado de bem-estar social – conjunto de direitos sociais de amparo a trabalhadores e suas famílias – estava tendo seus alicerces construídos em alguns países europeus, sendo a Alemanha o país pioneiro”.

Ao longo do século XX a noção de cidadania é incrementada e atrelada a campos específicos. Não há mais uma cidadania, mas, por assim dizer, *cidadanias*. Entre as expressões que surgiram ou afirmaram-se neste século e, que representam práticas e interesses sociais diversos há: A cidadania ambiental; cidadania empresarial; cidadania global ou planetária; cidadania do consumidor; cidadania social; cidadania política; cidadania associativa, entre outras modalidades.

A cidadania apresenta-se ao longo da história e ainda hoje como “a expressão concreta do exercício da democracia”. A diversificação de abordagens e a exigência de direitos em campos cada vez mais específicos e para populações ou minorias particulares, parecem ser a expressão da ampliação da luta pela garantia dos direitos vinculados à noção de cidadania e, principalmente, aponta para a possibilidade de mobilização de grupos que buscam uma atuação política e a participação direta no jogo democrático.

A cidadania, a democracia e a participação são conceitos e práticas sociais intimamente relacionados. Nos campos sociopolítico, econômico e cultural, a participação pode ser definida como o envolvimento consciente em uma atividade coletiva, com vistas à influência em uma tomada de decisão por instâncias decisórias. A democracia, seja da modalidade direta ou representativa, pressupõe a participação dos cidadãos. O pesquisador Pedro Demo (1999) afirma que a *participação é conquista*,

porque é um processo que não termina jamais, que sempre envolve a luta contra a dominação e contra as formas autoritárias de gestão social. O exercício da cidadania também pressupõe algum nível de participação no complexo processo de construção e negociação de direitos e deveres. Há, naturalmente, níveis diferenciados de participação. Em um processo ideal, há o envolvimento dos atores inseridos em um processo específico e a consulta ou o envolvimento direto nos processos de decisão.

Cidadania, democracia e participação são três conceitos que se encontram relacionados a todo o debate sobre a validade, interesse e necessidade das atividades desenvolvidas pelas Ongs. Sabe-se das críticas feitas à atuação destas organização, em especial por Montañó (2002) e James Petras (1999; 2000). Entretanto, é exatamente em função de nascerem, via de regra, da organização e participação da sociedade civil que as Ongs tem ocupado “o seu espaço não pela força financeira, [...] mas pelo respeito que merece. Neste sentido é um instrumento profundamente democrático, que vem complementar de forma essencial os mecanismos tradicionais de gestão social” (DOWBOR, 2006, p. 83).

2.5 SOCIEDADE CIVIL

O debate sobre o conceito de sociedade civil é antigo e cheio de controvérsos. Não há uma definição ou interpretação única sobre a expressão concreta e cotidiana daquilo que tem-se convencionado denominar sociedade civil, a qual é comumente tratada de forma articulada com a discussão sobre o que é e, qual o papel do Estado.

Há autores clássicos que abordam o tema sociedade (nem sempre categorizada como *civil*) em uma perspectiva dualista, como Nicolau Maquiavel, que

que separou teoricamente o Estado da sociedade. Há os escritos de pensadores que defendiam o direito natural ou o jusnaturalismo e, que sugeriram a dicotomia entre a sociedade civil e a sociedade natural, como Immanuel Kant e Thomas Hobbes. Uma outra reflexão sobre a sociedade, nos termos gerais aqui abordados, é delineada por Jean Jacques Rousseau, que opõe o estado natural do homem, afastado do convívio social, do estado civil, em que o homem vive na sociedade civilizada, percebida negativamente pelo autor.

As teorias que lograram construir referências sobre o que é a sociedade civil apresentam uma historicidade, analisada e descrita por Norberto Bobbio (2003) e Maria da Gloria Gohn (2005) que localizaram as diversas acepções para o termo e as abordagens teóricas elaboradas nos últimos séculos. O surgimento do termo *sociedade civil* é atribuído por Bobbio e por Gohn ao filósofo grego Aristóteles, que cunhou a expressão *koinonéia politiké* ou, em latim, *societas civilis*, como ficou conhecida e que deu origem a expressão sociedade civil. No modelo aristotélico, conforme Bobbio, o Estado é a extensão da sociedade familiar ou doméstica e, portanto, não há uma separação dicotômica entre a sociedade e a dimensão estatal.

As abordagens teóricas que separam a sociedade civil do Estado e, mais adiante na história, também, do mercado, fortaleceram-se a partir da Época Moderna. Foi a partir de Ferguson que o Estado foi separado da noção de sociedade, em função de a sociedade civil ser percebida pelo autor como algo distinto e que contrapõe-se à sociedade natural ou doméstica. O Estado, na visão de Ferguson, não é uma continuação ou extensão da família, por exemplo. Mas é preciso ressaltar que o foco dos estudos de Ferguson é a evolução das sociedades, o que o levou a contrapor as sociedades primitivas, pouco organizadas, sem Estado e propriedade privada, às

sociedades evoluídas, que ele denomina de civis, que são organizadas e caracterizadas pela existência do Estado e da propriedade. Em resumo, o que observa-se nesta perspectiva é que a sociedade civil é sinônimo de sociedade civilizada, em contraposição à sociedade primitiva, com baixo nível de desenvolvimento e ordenamento sociopolítico.

O princípio acima é adotado em parte pelos autores do jusnaturalismo, tais como Hobbes, Locke e Rousseau. Segundo Montañó (2002), estes autores possuem em comum a percepção de que a sociedade civil traz em seu interior as dimensões política e civil, isto é, não há separação entre a sociedade política e a sociedade civilizada. Dessa forma, o que pode ocorrer historicamente é a passagem de um estado ou de uma sociedade natural para uma sociedade ou estado civil mais evoluído e que integra as esferas e práticas culturais, econômicas, políticas e sociais. Não há um campo ou setor social dedicado ao aspecto econômico, outro voltado para a atuação política, outro centrado em questões sociais e assim por diante

Um outro autor importante para a análise histórica do conceito de sociedade civil é Karl Marx. Este autor indica que a sociedade civil corresponde à sociedade burguesa, não percebendo uma dicotomia entre sociedade civil e Estado, na medida em que a primeira, dominante, corresponde ao espaço das relações e práticas econômicas organizadas e determinadas pela classe dominante (burguesia) e o segundo, o Estado, seria o produto das práticas econômicas. Assim, em uma sociedade burguesa, o regime político ou o Estado é totalmente orientado e será organizado para a defesa ou garantia dos interesses burgueses.

Antonio Gramsci, autor que filia-se à corrente marxista, aponta que a sociedade civil não seria o espaço em que são estabelecidas as relações econômicas,

mas o *locus* de afirmação cultural e ideológica da classe dominante. Carlos Coutinho (2007), ressalta que Gramsci observava a existência de uma relação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil, na medida em que o Estado garante, por meios legais e coercitivos, a *supremacia* e a *dominação*; e a sociedade civil garantiria o consenso em torno dos interesses da classe dominante, através do direcionamento *moral e intelectual* do conjunto da sociedade. Ainda de acordo com Coutinho, o pensador italiano analisava que a sociedade civil, o Estado e a sociedade política são parte de um todo articulado e que se relaciona dialéticamente na luta entre os grupos sociais por hegemonia econômica, cultural e política.

Ao longo do século XX e, principalmente, a partir das suas últimas décadas os debates sobre a sociedade civil, seu papel e a sua delimitação teórica, parecem ter retornado ao centro dos debates sociológicos. As grandes transformações sociais, políticas e econômicas observadas recentemente, segundo Dowbor (2001b), tornaram insuficientes as respostas tradicionais oferecidas até o momento. Há, provavelmente, segundo o autor, a necessidade de analisar e reavaliar os papéis do Estado, do mercado, da sociedade civil organizada e, também, dos grupos desorganizados, que também devem participar do processo democrático e ter acesso aos direitos do cidadão. Desta necessidade de buscar novas possibilidades de organização sociopolítica, cultural e econômica, é que parece surgir o consenso segundo o qual “a sociedade civil não é apenas o espaço para ações individuais, mas ela deve construir um senso coletivo de obrigações sociais, de responsabilidade social [...]” (GOHN, 2005, p. 68).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs E AS MATRIZES SOCIOPOLÍTICAS QUE ORIENTAM O SEU TRABALHO

A formação de professores para o trabalho em Ongs não deve prescindir, conforme já mencionado, de oferecer aos participantes do processo a oportunidade de analisar criticamente o conceito e a definição de Ongs e as matrizes sociopolíticas que compõem o cenário contextual em que essas organizações estão inseridas.

Neste trabalho considera-se que as Ongs possuem um papel social claramente delimitado, devendo se dedicar, em síntese, ao incentivo das populações à participação democrática ativa, e não apenas representativa, na gestão dos recursos comunitários ordenada por órgãos e representantes dos governos. Elas devem, ainda, atuar no sentido de favorecer a geração de renda de forma solidária pela população empobrecida, bem como, a oposição ao modelo de organização do trabalho focado no interesses do capital e na desarticulação e despolitização dos trabalhadores. É sabido que muitas Ongs têm assumido funções e oferecido serviços que visam minimizar a presença do Estado nas comunidades. Esse tipo de atividade e de posicionamento político parece-nos inadequado, e constitui-se em desvio do papel reservado às Ongs, que precisa ser combatido.

Cumpram-se destacar que ao longo do capítulo foram descritas e analisadas as abordagens e as categorias teóricas que constituem as matrizes sociopolíticas que norteiam o trabalho das Ongs, de modo geral. Essas categorias são: Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. O detalhamento e a apreciação dessas matrizes tiveram como objetivo subsidiar a identificação de como

são abordadas em um processo formativo específico, as matrizes sociopolíticas das Ongs.

A análise, realizada nesta tese, sobre a formação de professores que tem início na compreensão das matrizes sociopolíticas das Ongs, não se encerra neste aspecto. É fundamental identificar os aspectos educacionais que orientam o processo formativo desses professores. Assim sendo, no próximo capítulo apresentamos a análise de um curso de formação de professores para Ongs, realizado por uma Ong, na cidade de São Paulo. A partir dos dados coletados, buscou-se identificar os modelos de formação e as teorias de currículo que norteiam o processo formativo dos professores para Ongs, em uma experiência concreta.

capítulo 3
**Currículo e
Formação
dos Professores
para as Ongs**

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa relatada nesta tese consistiu em esforço para organizar, sistematizar e analisar dados que conduzissem à compreensão de como pode ser realizada a formação de professores para as Ongs. Especificamente, foi realizado um estudo de caso instrumental, conforme indicado na *Metodologia de Pesquisa*, disponível no Capítulo Introdutório. Optou-se pela análise de um curso que, para não identificar as organizações e indivíduos participantes da pesquisa, foi denominado *Formação de Professores para Ongs*, criado e realizado por uma Ong, sediada na cidade de São Paulo, a qual denominamos Ong FORMADORA. Vale registrar que trata-se do único curso oferecido, sistematicamente, na cidade de São Paulo nos últimos dois anos (2007-2008).

Pretende-se, ao final deste estudo, tornar disponíveis informações acadêmico-científicas que possam subsidiar o desenvolvimento de outras pesquisas, além de registrar propostas sobre formação de professores para Ongs que contribuam para o aperfeiçoamento do próprio curso analisado e para o desenvolvimento de outros programas de formação análogos ao pesquisado.

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados e a análise realizada. Buscou-se levantar informações que permitissem compreender a definição e os modelos de formação e de currículo adotados pelo curso pesquisado.

Além disso, durante a análise dos dados, foi possível visualizar como o curso aborda as questões relacionadas às modalidades e tipos de educação, apresentadas

no capítulo 1, e às matrizes sociopolíticas das Ongs, detalhadas no capítulo 2. Dessa forma, acredita-se que foram contempladas, conforme Marli André (2003), as três dimensões básicas de um processo educacional, que são: a institucional ou organizacional; a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. “Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações [...]” (ANDRÉ, 2003, p. 42).

2 APRESENTAÇÃO DO CURSO *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA Ongs*

2.1 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL – A Ong FORMADORA

O curso *Formação de Professores para Ongs* foi criado, desenvolvido e realizado por uma Ong da cidade de São Paulo, aqui chamada Ong FORMADORA. A descrição e a análise do histórico e do contexto atual da organização é necessária para alcançar uma adequada compreensão acerca da cultura organizacional da Ong, de modo a identificarmos as possíveis influências e condicionantes institucionais que incidiram sobre a elaboração e realização do curso. Preferiu-se neste trabalho utilizar as expressões contexto e cultura organizacional, como sinônimos.

Nesta pesquisa, entende-se que a cultura, analogamente a Regina L.G.L. de Brito (2003) que a cultura organizacional é que estabelece os elos e nexos entre o passado e o presente da organização, orientando as ações e atividades dos seus membros, de acordo com um sistema de referências compartilhado e reconhecido por todos. O contexto ou cultura organizacional é concebida como: “[...] o conjunto de fenômenos decorrentes da interação de seres humanos na organização, um fenômeno

grupal, resultante e característico de uma coletividade que engloba os fatos materiais e os abstratos, resultantes da convivência intitucional” (BRITO, 2003, p. 134).

O delineamento do contexto organizacional foi feito a partir da análise do documento denominado *Proposta Estratégica da Organização* e dos dados coletados em entrevista semi-diretiva, realizada com a atual gestora da Ong, que fez parte do seu grupo fundador. Trata-se de profissional que atua na área social e em organizações não-governamentais desde meados da década de 1980. É a principal gestora da Ong FORMADORA, tendo assumido esta posição a partir do ano de 2004. É graduada em administração de empresas, especialista em gestão de organizações do Terceiro Setor e mestre em educação. Na entrevista foram coletados dados sobre a história da organização até o momento e a percepção da gestora sobre o contexto organizacional que levou à criação e realização do curso *Formação de Professores para Ongs*, objeto de estudo desta pesquisa.

A Ong FORMADORA foi criada no ano de 1999, por um grupo de cinco profissionais e três estudantes de cursos de graduação que atuavam, anteriormente, como funcionários ou voluntários de outras Ongs. O que motivou o grupo a se reunir foi, segundo a gestora da organização, a percepção de que era necessário profissionalizar as atividades das Ongs. Nas palavras da própria gestora:

O problema era, e ainda é, que as Ongs atuam sem profissionalização do seu corpo de colaboradores e dos gestores. É comum que os trabalhos fiquem nas mãos ou muito dependentes voluntários, que não têm o compromisso que um funcionário tem. Depois, o voluntário é alguém que está preocupado com a causa ou os objetivos sociais da Ong, mas ele é como um ativista, que tem muito boa vontade, mas que

por falta de experiência pode acabar dificultando as atividades da organização. Isso e mais o fato de a gente ter pouquíssimos cursos de formação de pessoal para as Ongs, àquela época, fez com que o nosso grupo se unisse para criar uma organização que se dedicasse a formar pessoas para o Terceiro Setor. No nosso sonho, brincávamos que seríamos a escola das Ongs. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A principal dificuldade observada, antes da criação da Ong, durante os debates entre os membros do que viria a ser o grupo fundador, dizia respeito à dicotomia entre profissionalizar as Ongs e continuar a trabalhar com ativistas ligados às causas defendidas pelas organizações:

Discutimos milhões de vezes. Era uma contradição criticar a questão do ativismo nas Ongs, [...] no final, concluímos que não iríamos criar uma organização para combater o ativismo, mas sim, para profissionalizar as organizações do Terceiro Setor e, assim, ajudar as pessoas a encontrar o foco das suas ações. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Os primeiros seis meses de atividades do grupo fundador, foi dedicado à obtenção dos documentos legais que permitissem o funcionamento da organização. As atividades tiveram início em novembro do ano de 1999. A estrutura física da Ong recém criada, resumia-se a duas salas, sendo a menor delas reservada para a coordenação e para guardar materiais e a outra utilizada para realizar as aulas dos primeiros cursos e reuniões. O espaço foi cedido por uma igreja protestante, interessada em estimular as

atividades do grupo, dado o seu histórico envolvimento com causas comunitárias. A igreja, foi fundada por missionários norte-americanos que, seguindo a tradição de seu país, realizavam atividades voluntárias voltadas para a melhoria das condições da população que vivia nas proximidades da igreja. A aproximação entre o grupo fundador da Ong FORMADORA e a igreja ocorreu porque três dos participantes do grupo eram religiosos, vinculados àquela igreja.

Inicialmente eram realizadas palestras sobre temas ligados à gestão das organizações não-governamentais para gestores, funcionários, voluntários de Ongs e pessoas interessadas. Cada palestra reunia um público que variava entre 15 e 20 pessoas. Os palestrantes eram os próprios fundadores da Ong FORMADORA e, também, profissionais ou pesquisadores da área da administração. Era um período de definição dos caminhos que a organização seguiria. De acordo com a gestora atual: “Nós percebíamos que nosso papel não era oferecer palestras. Começamos a notar que estávamos sendo ainda menos profissionais que os gestores de Ongs que conhecíamos antes e que criticávamos exaustivamente. Começamos a pensar os caminhos a seguir e adotamos o processo que avaliamos que seria o mais profissional.”

Em meados do ano 2000, o grupo fundador decidiu que não haveria oferta de palestras. Foram criados três cursos, que sintetizavam o que o grupo imaginava que seriam as bases para a profissionalização de uma Ong ou da gestão de um projeto social. Os cursos, segundo a gestora entrevistada, eram: a) Elaboração e gestão de projetos sociais, que tratava da criação e gestão profissional de um projeto realizado por Ongs ou fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada; b) Captação de recursos, com foco nas estratégias de captação de recursos para Ongs e projetos sociais junto à iniciativa privada e organismos governamentais; c) Avaliação de projetos

sociais, que orientava os participantes acerca de como avaliar os projetos criados pelas Ongs, de modo a prestar contas às empresas, organismos financiadores e à comunidade beneficiada por um determinado projeto.

Os cursos, de tipo livre, eram oferecidos às sextas, no período da noite e aos sábados, ao longo do dia. A duração de cada um deles era de 24 horas. O público atendido, continuava a ser de profissionais de Ongs, voluntários, etc. O custo dos cursos, repassados aos participantes, era equivalente a uma pequena taxa de administração, sendo essa a verba que sustentava as atividades da Ong, naquele momento. O uso do espaço cedido pela igreja diminuía os custos e os envolvidos em suas atividades não recebiam salários, apenas ajuda de custo para despesas com transporte e alimentação.

Até o final do ano de 2003, a Ong manteve o mesmo tipo de atuação. Outros títulos de cursos foram criados e oferecidos, sem alteração significativa do modelo de trabalho e oferta de cursos.

Percebemos que criticar as organizações e os gestores de projetos sociais era fácil, mas quando ocupamos o lugar dessas pessoas e tivemos que organizar a nossa própria Ong, vimos todas as dificuldades. Éramos voluntários. Nenhum dos criadores da nossa organização assumia, de fato, a gestão. Éramos um grupo de hippies ou algo parecido. O nível de profissionalização era zero, apesar de oferecermos bons cursos para as pessoas que nos procuravam. Era preciso adotar na Ong FORMADORA os princípios de gestão que ensinávamos aos nossos alunos. Foi então que no começo de 2004 veio uma crise forte no grupo. E dos fundadores iniciais, restaram somente três, contando comigo. Dessa crise surgiu uma organização profissional e que passou a

ter uma relevância social efetiva. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

O processo que conduziu à crise, mencionada, consistiu do questionamento, por parte dos fundadores originais da Ong, acerca da relevância das atividades realizadas até aquele momento. Alguns dos membros do grupo não desejavam continuar dedicando-se às atividades da organização e outros discordavam do modelo de gestão adotada, percebida como amadora. Havia o desejo de ter uma sede própria e de ampliar a oferta de cursos, bem como, ampliar o tipo de público atendido. A visão de alguns dos membros do grupo era deveriam ser mantidas as atividades de formação de profissionais para Ongs, mas, também, era necessário iniciar o atendimento direto à comunidade, que residia no entorno da organização.

Esse processo avaliativo resultou na elaboração de um texto, que incluía a missão, visão e proposta estratégica da Ong FORMADORA para os cinco anos seguintes. Esse documento poderia manter a sua validade após esse período ou ser alterado, de acordo com a visão do grupo gestor e dos representantes da comunidade que, no futuro, estivessem envolvidos com a organização.

Em síntese, o novo posicionamento da Ong previa a gestão profissional da organização; o foco no atendimento à população empobrecida, por meio de ações educacionais voltadas para a formação de jovens e adultos para a geração de renda e para a cidadania; a manutenção da oferta de cursos de formação de profissionais para Ongs; e a captação de recursos e geração de receitas que garantissem a ampliação do público atendido. Foi definido, ainda, que todas as atividades de formação para o trabalho e cidadania, oferecidas à comunidade empobrecida local, seriam gratuitas. O

custeio dessas ações seria garantido por doações e parcerias com a iniciativa privada e organismos governamentais. Já os cursos oferecidos para profissionais e estudantes, com foco na formação de pessoas para o trabalho em Ongs e no Terceiro Setor, deveriam ser pagos por cada participante. Os valores cobrados deveriam superar o custo do curso, de modo que o ganho obtido pudesse ser revertido para as atividades de atendimento ao público não pagante.

O documento norteador da gestão da organização que emergiu desse processo, foi intitulado Proposta Estratégica da Ong FORMADORA. De acordo com a gestora da Ong, este “[...] é o documento que contém nossos princípios, nossa estratégia de atuação e a nossa missão”. A missão da organização, extraída da Proposta Estratégica, é:

Promover o fortalecimento das organizações do Terceiro Setor, por meio da oferta de cursos de formação para profissionais e estudantes interessados em atuar nas suas organizações e da realização de programas de capacitação de jovens e adultos da comunidade do Bairro X⁴ de São Paulo, que sejam referências tanto para organizações do Terceiro Setor, quanto do governo e para as ações de responsabilidade social da iniciativa privada. (Ong FORMADORA, 2004, p. 03)

A organização, a partir desse momento da sua história, caracterizou-se cada vez mais fortemente, em sua atuação, pela atenção dedicada aos princípios e práticas

⁴ Não foi mencionado o nome do bairro em que a Ong atua, visando manter oculto um dado que poderia revelar a organização em que foi realizada a pesquisa e, também, os participantes que concordaram em realizar as entrevistas que foram a base dos dados coletados. Lembramos que nos foi solicitado manter ocultos os dados da organização e dos participantes da pesquisa.

próprias do processo de profissionalização das Ongs, como a busca por sustentabilidade, oferta de serviços com qualidade para a população atendida, estratégia agressiva de captação de recursos junto a empresas privadas e órgãos do governo.

A busca por qualidade nos cursos e atividades oferecidas, passou a ser uma das prioridades da organização. Um dos marcos desta busca pela qualidade, segundo a gestora, são os documentos norteadores do trabalho docente que passaram a ser produzidos para todos os cursos e programas socioeducacionais realizados. Atualmente, cada programa educacional conta com os seguintes documentos: a) um Plano de Curso, documento que contém a justificativa para a criação do curso; público-alvo; competências que os participantes devem desenvolver; perfil do egresso; estrutura curricular; metodologia adotada na realização das aulas; formas de avaliação do participante e do curso; bibliografia referencial; b) Plano de aula ou material didático do professor, em que são descritas as atividades que deverão ser realizadas, diariamente, no curso.

Aparentemente, há um esforço para aproximar as práticas educacionais da organização de referenciais conceituais e metodológicos, supostamente, contemporâneos. Basicamente, todos os cursos da Ong deveriam ser elaborados em sintonia com a abordagem educacional por competências.

Gradualmente, a Ong FORMADORA afastou-se da igreja que cedeu espaço para as suas atividades nos seus primeiros anos de existência. O estabelecimento de parcerias com três grandes empresas, no final de 2004, permitiu que a organização fosse transferida para um sobrado, com grande espaço interno e externo, que permitiu iniciar, no princípio de 2005, trabalhos de capacitação de adolescentes e adultos jovens

para o mundo do trabalho e cidadania. Naquele momento foi criado um programa socioeducacional de capacitação de jovens, para o uso de computadores e da internet, com vistas à inclusão digital. Esse programa, que atende jovens com idade entre 16 e 20 anos, permanece, até os dias de hoje, em atividade. A duração é de 3 meses e, em três anos de existência, foram atendidos 1200 jovens provenientes de famílias com baixa renda.

As atividades de capacitação para o ingresso no mundo do trabalho foram reforçadas em 2008, com a criação de um programa que atende jovens com idade entre 16 e 24 anos, e os capacita para a geração de renda e entrada no mercado de trabalho formal. Para viabilizar a realização gratuita, para os jovens, desse programa foram estabelecidas parcerias com uma empresa do ramo varejista de alimentos e um banco, que são responsáveis pelo pagamento dos professores. Esse programa atendeu 100 jovens no ano de 2008. Atualmente, o grupo gestor da Ong têm concentrado esforços para captar recursos, visando ampliar o número de jovens atendidos anualmente neste programa.

Os cursos ou programas de capacitação de jovens para o mundo do trabalho e cidadania acima têm, conforme a gestora da Ong, como característica principal, a alta qualidade educacional.

A experiência de aprendizagem dos alunos tem que ser excelente e única. Com isso, queremos não apenas atender estas pessoas que precisam ingressar no mercado de trabalho, mas criar e aperfeiçoar metodologias e propostas de ensino com uma população que a escola tem grande dificuldade de atender. A idéia é cumprir a nossa missão, que é ser referência em programas educacionais e atividades sociais

para que o governo e as empresas possam criar cursos e atividades educacionais que realmente façam com que os jovens sintam o quanto a educação pode ser transformadora. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Na fase que seguiu-se à reestruturação organizacional da Ong FORMADORA, foram mantidos e oferecidos os cursos de formação de profissionais para o trabalho em Ongs. Os cursos da área de gestão foram aprimorados e tiveram a carga horária duplicada, e passaram a ter um total de 48 horas de atividades formativas. Também, houve aumento no número de títulos de cursos oferecidos. Surgiram cursos com foco no marco legal das organizações do Terceiro Setor e gestão de equipes de Ongs. Mas foi somente em 2007, que se definiu a criação de um curso dedicado à formação de professores para as Ongs. De acordo com a gestora da Ong:

A nossa tendência é criar programas de formação de profissionais para o Terceiro Setor muito alinhados com a proposta de trabalho por competências e por projetos. Essas são as linhas educacionais que seguiremos, porque são propostas que fazem com que o aluno aprenda na prática e as organizações do Terceiro Setor precisam disso. A profissionalização do Terceiro Setor voltou a ser nosso foco, so que agora estamos muito melhor estruturados para implementar. O curso de formação de professores tem sido um sucesso e ele traz toda a visão do que são as Ongs e de educação que temos. É a partir dessa experiência que vamos criar um novo curso, mais longo, para a formação de gestores. Hoje temos cursos curtos, queremos um que integre todos os saberes e que capacite gestores de modo integral. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Hoje, portanto, o foco da Ong FORMADORA é continuar a atender jovens empobrecidos, residentes na comunidade em que está inserida, e em uma segunda linha de atuação, criar programas de capacitação de profissionais para Ongs e para o Terceiro Setor com maior carga horária, alinhados à pedagogia por competências e por projetos. Subjacente à criação e fortalecimento dos cursos ou programas educacionais oferecidos, está o desejo de ampliar o número de pessoas atendidas e de recursos captados junto à empresas.

2.1.1 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL E A CRIAÇÃO DO CURSO *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs*

Neste estudo, interessa identificar no contexto organizacional, os elementos que condicionaram a elaboração e a realização do curso Formação de Professores para Ongs. Aparentemente o curso surgiu no período avançado do processo de reposicionamento da organização, que havia resultado na criação de um programa de formação de jovens para o uso de tecnologia e na reformulação ou criação de cursos de formação de profissionais para Ongs. No contexto interno da organização, havia um grande interesse no desenvolvimento de um curso que fosse capaz de sintetizar as opções teóricas e metodológicas educacionais, adotadas pela Ong.

A gestora da Ong, que coordenou a criação do curso e que, atualmente, responde pela sua coordenação e docência de algumas disciplinas, aponta que:

Decidimos criar um curso de formação de professores porque era uma área que estava 'descoberta'. Fizemos algo semelhante a uma pesquisa de mercado para saber qual área tinha muitos profissionais no Terceiro Setor, com poucas chances de formação específica. Concluimos que a educação e os professores eram uma área com um público potencial para um curso bastante grande. Além disso, seria interessante porque poderíamos fortalecer a nossa opção pela realização de cursos a partir do modelo de competências e de projetos. As nossas próprias atividades de formação de jovens e de elaboração ou melhoria dos cursos para profissionais de Ongs poderiam se beneficiar com a criação de um curso que levasse à diante, de forma intensa, a formação por competência e com uso da metodologia de projetos. (Gestora da Ong FORMADORA, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Para garantir que o curso seria elaborado a partir das abordagens de trabalho educacional por competências e por projetos, a equipe gestora buscou parceria com Universidades, sediadas na cidade de São Paulo, que pudessem capacitar os profissionais da Ong para a criação do curso Formação de Professores para Ongs ou, que estabelecessem parceria para a criação e oferta do curso, com o apoio da Ong FORMADORA. Entretanto, as propostas apresentadas por duas Universidades privadas pareceram apontar para a criação de um curso excessivamente teórico, pouco sintonizado com o desejo de elaboração de um curso com foco na prática docente.

O passo seguinte foi buscar consultores que orientassem os próprios funcionários da Ong para elaborar o curso. Foi localizada uma consultora, com formação em educação e experiência de processos formativos voltados para funcionários de empresas privadas. De acordo com o que foi apontado pela gestora da

Ong, essa consultora estava sintonizada com o contexto organizacional da Ong FORMADORA, que demandava a elaboração de um curso referenciado na pedagogia por competência e na pedagogia por projetos, que adotasse uma metodologia ativa de ensino e que estimulasse os participantes a colocar em prática os conhecimentos construídos no curso. A consultora, em parceria com a gestora da Ong e uma professora, funcionária da organização, elaboraram a grade curricular, o Plano de curso e parte significativa do manual do professor. Uma pequena parte deste manual, que traz descrito o modo como cada aula do curso deve ser realizada, foi elaborada por professores que passaram a compor o grupo de professores do curso, posteriormente.

Durante o processo de realização das primeiras duas turmas do curso, pequenos ajustes foram feitos no manual do professor e no plano de curso, sem alteração na proposta pedagógica e metodológica do curso.

Em resumo, o curso Formação de Professores para Ongs teve, durante o processo de elaboração, uma forte influência do contexto organizacional na adoção de visões educacionais claramente delimitadas.

2.2 O CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA Ongs

Neste tópico, é apresentada a descrição do curso Formação de Professores para Ongs, a qual foi baseada nas entrevistas realizadas com a coordenação, com duas professoras e com duas de suas ex-alunas do curso. A professora que chamaremos de “A” é licenciada em educação artística, define-se como arte-educadora, é psicodramatista e professora do ensino médio, da rede pública estadual. A segunda

professora entrevistada, “B”, é psicóloga e mestranda na área de administração. As alunas, que também nomearemos “A” e “B” são, respectivamente, pedagoga e psicóloga, esta última com especialização em psicopedagogia. A coordenadora do curso, que também é gestora da Ong, já teve seu perfil geral descrito antes.

Para compor um panorama mais fidedigno do curso, foram analisados os seguintes documentos: Plano pedagógico do curso, ementa das disciplinas e os manuais do professor (um para cada módulo do curso).

Destacamos que a descrição tem como referência os documentos e depoimentos de professoras e alunas que participaram da turma realizada entre os meses de junho e outubro de 2008, considerando, assim, que seria adequado apresentar os dados disponíveis da versão mais recente do curso.

No Plano Pedagógico, documento consultado e analisado na pesquisa, os objetivos gerais do curso são apresentados da seguinte forma:

- Formar educadores para as Ongs, para as demais organizações do Terceiro Setor e para atuar em projetos socioeducacionais mantidos por empresas socialmente responsáveis.
- Contribuir para a formação de profissionais da educação para o trabalho nas Ongs e no Terceiro Setor, além de ampliar as possibilidades de essas organizações prestarem serviços de qualidade às comunidades, orientados por princípios da cidadania, democracia e participação responsável.
- Refletir sobre as teorias pedagógicas e sua aplicabilidade às Ongs e ao Terceiro Setor.
- Formar profissionais capazes de planejar, mediar e avaliar atividades educativas nas Ongs e demais organizações do Terceiro Setor. (Ong FORMADORA, 2007, p. 04)

No que a coordenadora e as duas professoras entrevistadas denominam metodologia do curso está a indicação de um conjunto de técnicas e estratégias de ensino que são utilizadas nas aulas, tais como: jogos, estudos de caso, dinâmicas de grupo, dramatizações, leituras de textos, individuais e em subgrupos, debates em pequenos e grandes grupos, seminários, produção e apresentação de textos e projetos.

Existe, no Plano Pedagógico, uma orientação explícita no sentido de as atividades, realizadas em sala de aula, apresentarem caráter vivencial, de modo que, nos momentos em que não for possível, isto é, o contato direto com a realidade concreta das Ongs e dos projetos de educação realizados por elas, em sala de aula deverá ocorrer a simulação de situações reais que, de acordo com o documento analisado, favoreceriam a construção das competências sugeridas no curso.

As professoras e coordenadora do curso demonstraram empolgação ao destacar que a metodologia é que seria um de seus principais diferenciais, quando comparado aos cursos de formação de professores oferecidos em universidades que, segundo elas, são excessivamente teóricos.

As turmas do curso são formadas por até 30 participantes. Não há pré-requisito para ingresso, mas é desejável que o candidato tenha experiência na área da educação ou que tenha concluído ou esteja cursando graduação na área de educação (Pedagogia ou outra licenciatura). De acordo com a professora “B” os alunos que não tem quaisquer vivências ou conhecimentos básicos em educação, poderá ter dificuldades de acompanhar o curso, em função de ele não caracterizar-se como uma formação inicial para o campo da educação.

O nosso curso é como se fosse uma pós-graduação. Esperamos que os participantes do curso já tragam as bases ou os fundamentos teóricos da educação. Não dá tempo de a gente trabalhar questões de fundamentos da educação no curso. É preciso que o aluno já tenha alguma bagagem. Já tivemos alunas aqui, que fizeram o antigo magistério e que acompanharam bem o curso. Mas também não quer dizer que alguém sem qualquer experiência ou vivência em educação não possa acompanhar (o curso) [...] Um dos nossos melhores alunos era um administrador de empresas que queria saber sobre educação para orientar os professores do projeto social que ele fazia a gestão na empresa em que trabalhava. (PROFESSORA “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Para a certificação, é necessário que o participante tenha frequência mínima de 75%, e aproveitamento, no mínimo, equivalente à nota 6,0 (seis). A nota final do participante é composta pelas atividades realizadas durante o curso, em cada disciplina, e pela participação na elaboração e desenvolvimento do chamado *Projeto Prático de Educação*, que é um projeto socioeducacional que os alunos devem elaborar e realizar em uma Ong, sob orientação de um professor do curso. Como nem todos os alunos atuam em organizações não-governamentais, a Ong FORMADORA mantém contato com outras organizações dispostas a receber os alunos para a implementação do projeto. Foi uma dessas Ongs que participou desta pesquisa, por meio da realização de entrevista semi-diretiva com a sua gestora,

2.3 ESTRUTURA DO CURSO

O curso *Formação de Professores para Ongs* é composto por três módulos, com aulas teóricas realizadas na Sede da Ong FORMADORA, e um trabalho de campo realizado pelos participantes denominado *Projeto Prático de Educação*. Cada um dos módulos possui um conjunto de disciplinas, com carga horária previamente determinada. A carga horária total de atividades, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, é de 128 horas de aula e de outras 64 horas dedicadas à elaboração e desenvolvimento do Projeto mencionado. Portanto, o aluno concluinte recebe um certificado em que são registradas 192 horas. O tema central e carga horária de cada módulo são: a) Módulo 1 – Apresentação e proposta de debates em torno do tema *contexto social, político e econômico*, com 52 horas de duração; b) Módulo 2 - Elaboração de Projetos Práticos de Educação, com 40 horas de duração. Pretende instrumentalizar o participante para a elaboração de um projeto socioeducacional a ser desenvolvido concretamente em uma Ong c) Módulo 3 - Desenvolvimento do Projeto Prático de Educação em Ong, com 36 horas de duração. É o momento do curso em que o aluno deve iniciar a implantação do projeto criado no módulo anterior.

O nosso aluno tem disciplinas que ele deve cursar ao longo de todo o curso. Os temas e atividades de cada aula já estão planejados e registrados na apostila do professor. Claro que ele pode fazer alterações, de acordo com o perfil do grupo matriculado no curso. Mas é muito importante que o curso mantenha um eixo claro, que já está definido. A carga horária do projeto prático e toda realizada pelo aluno fora do horário das aulas. Ele tem conosco (professores e professoras

do curso) uma carga horária de até 10 horas de orientação, que é utilizada pelos grupos para a orientação do trabalho de campo. (PROFESSORA "A", Entrevista semi-estruturada, 2008)

Ao longo do curso, o aluno recebe um conjunto de materiais didáticos, entre os quais destacamos um conjunto de textos do campo da educação e do Terceiro Setor, de autores diversos e reconhecidos na literatura acadêmica especializada. Ainda, o aluno recebe um caderno com orientações para o adequado desenvolvimento do Projeto Prático de Educação, com informações sobre organizar-se para não atrasar a elaboração do trabalho ou ultrapassar o prazo de implementação do projeto. A coordenação e professores do curso consideram as instruções importantes, para que o aluno organize seu tempo e faça a gestão do seu processo de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão do curso estudado, será apresentada, na sequência, uma descrição sucinta de cada um dos módulos. No anexo 1, há uma tabela com a grade curricular da turma que concluiu as atividades no segundo semestre de 2008.

2.3.1 MÓDULO 1

Este módulo, conforme citado anteriormente, tem como foco central a análise de questões relacionadas aos contextos social, político, econômico e cultural e suas articulações com o trabalho das Ongs e demais organizações do Terceiro Setor. O participante cursa 5 disciplinas ao longo do módulo. A primeira denominada *O Terceiro*

Setor, as Ongs e Cenários social, político e econômico, possui 8 horas de duração. De acordo com o Plano Pedagógico (Ong FORMADORA, 2007), ao final da disciplina, pretende-se o aluno seja capaz de realizar a análise das perspectivas e dos desafios que se apresentam para as Ongs e organizações do Terceiro Setor, na atualidade, considerando os elementos condicionantes da atuação dessas organizações que estão presentes no cenário sociopolítico, econômico e cultural.

Outras duas disciplinas deste módulo são: *Marco Legal do Terceiro Setor e Cenários, Planejamento e Avaliação de Projetos Sociais*, com duração de 08 horas e 16 horas, respectivamente. Na primeira disciplina, o participante entra em contato com a legislação nacional que regula a criação e o trabalho das Ongs. Na disciplina voltada para a reflexão acerca de projetos sociais, o aluno é convidado a analisar em que medida os condicionantes contextuais (sociais, políticos, econômicos e culturais) e o marco legal, determinam ou orientam o processo de criação e avaliação dos projetos sociais.

As duas disciplinas que encerram o primeiro módulo do curso, propõem a articulação entre os aspectos próprios da educação e as questões contextuais. Em síntese, é sugerido que o aluno estude e analise, criticamente, as influências que o cenário sociopolítico, econômico e cultural exerce o papel que as Ongs têm desempenhado no campo da educação e, ainda, as perspectivas, potencialidade e limitações da atuação dessas organizações nos diferentes setores educacionais, incluindo a educação formal. As duas disciplinas são *Educação nas Ongs e Cenários*, com 16 horas de duração, e *Práticas de educação nas organizações do Terceiro Setor*, com 04 horas.

2.3.2 MÓDULO 2

O segundo módulo é considerado fundamental para o desenvolvimento do projeto prático. A Ong em que o projeto será aplicado é escolhida pelos participantes.

Segundo o que foi apontado, em entrevista pela professora “B” do curso, “este módulo orienta os alunos sobre a elaboração do projeto e já coloca os subgrupos, que são formados no curso, em contato com a Ong em que o trabalho prático será desenvolvido. É aqui que ele começa, também, a relacionar teoria e prática”. O módulo está voltado para o estudo das etapas de elaboração e implementação de um projeto socioeducacional em Ongs.

A carga horária total do módulo é de 40 horas e está distribuída em quatro diferentes disciplinas. A primeira, denominada *Elaboração de Projetos Sociais*, tem quatro horas, e aborda resumidamente, como são elaborados os projetos sociais para Ongs, de modo geral. Na sequência, os alunos participam da disciplina *Projetos Sociais e Educação: criando um projeto*, com 20 horas de duração. Nessa disciplina o foco está na compreensão de como é elaborado um projeto social, especificamente voltado para a área da educação.

Os alunos iniciam, sob orientação do professor que ministra as aulas, a elaboração do seu Projeto Prático de Educação. Eles são divididos em subgrupos, que devem escolher uma Ong e iniciar a elaboração do projeto, considerando as especificidades da organização escolhida. É possível que os subgrupos realizem o projeto na mesma Ong em que um deles atua profissionalmente ou como voluntário. Caso haja alunos ou grupos que não estejam vinculados a uma organização, a própria

Ong FORMADORA indica locais interessados em receber os alunos para o desenvolvimento e realização do Projeto Prático de Educação.

O módulo conta, ainda, com duas disciplinas instrumentais da área da educação, denominadas *Princípios da mediação pedagógica e Técnicas e vivências para situações de ensino desenvolvidas em Ongs*, com 8 horas cada uma. Essencialmente trabalha-se, nessas disciplinas, o que é e como realizar a mediação pedagógica em cursos realizados em Ongs e, ainda, a apresentação e vivência de um conjunto de técnicas e estratégias de ensino, que possam ser utilizadas pelos alunos em seus Projetos Práticos.

Paralelamente a este módulo, cada subgrupo cumpre uma carga horária voltada para a orientação da elaboração do Projeto Prático de Educação, por um professor do curso. Essa carga horária, apesar de ser realizada no período de desenvolvimento do módulo 2, é registrada, para fins de certificação como parte do tempo destinado ao Projeto.

Espera-se que, ao final deste módulo, o aluno tenha elaborado o seu projeto, em diálogo com a Ong em que será implantado, que tenha formulado os objetivos educacionais do projeto e delimitado um cronograma de trabalho, junto com o professor orientador e com a equipe gestora da Ong.

2.3.3 MÓDULO 3

No módulo anterior teve início o processo de prática de elaboração de um projeto em uma Ong, que é intensificado ao longo deste terceiro e último módulo do

curso. Espera-se que os subgrupos já tenham iniciado a implantação do Projeto Prático de Educação.

Não exige-se que o projeto seja encerrado durante o módulo, mas os primeiros resultados já devem ser observados, até o final do período das aulas. Os participantes devem assumir o compromisso de concluir o projeto na Ong, mesmo após o término das aulas. A fase final do módulo prevê a apresentação de seminários em que os alunos têm a oportunidade de apresentar o projeto elaborado e os resultados finais ou parciais alcançados.

Este módulo é composto por 03 disciplinas. A primeira, *Implementação de um projeto educacional em uma Ong*, possui 24 horas e o período de aulas é dividido entre estudos teóricos sobre teorias educacionais aplicadas ao trabalho das Ongs e debates sobre o processo de implementação dos Projetos Práticos de Educação, elaborados pelos alunos. Há, também, a disciplina *Mobilização de parceiros e da comunidade para o Projeto Prático de Educação*, com carga horária de 4 horas, que aborda como captar recursos para projetos educacionais junto à iniciativa privada e obter adesão da comunidade local ao projeto. Por fim, os alunos participam da disciplina *Educação na prática: Reflexões, análise e transformação da prática do educador*, com 8 horas. É reservada para a apresentação e análise coletiva dos projetos elaborados e implementados. Os alunos têm, segundo a coordenadora do curso, a “oportunidade de revisar a sua prática, a partir das sugestões e percepções dos colegas e dos professores. É um momento riquíssimo de troca!”.

2.4 O PROJETO ELABORADO E DESENVOLVIDO PELOS PARTICIPANTES DO CURSO *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA Ongs*

A análise do curso, objeto da pesquisa que esta tese apresenta passa, passa pela compreensão dos referenciais metodológicos e teóricos sobre projetos adotados pelos professores e que orientam o trabalho dos alunos participantes. É importante observar que um terço da carga horária total de atividades é dedicada à produção do projeto.

A leitura do Plano Pedagógico e da estrutura curricular, assim como, os dados obtidos nas entrevistas realizadas com duas professoras, a coordenadora do curso e duas alunas, além da coordenadora da Ong em que um subgrupo implementou o seu trabalho, permitem afirmar que o projeto permeia todos os módulos que compõem as atividades do curso.

Os documentos do curso não registram quais são os referenciais teóricos de projetos que norteiam o trabalho dos professores e, não há um detalhamento de como ocorre o passo a passo de realização desta atividade. Em função disso, a descrição do Projeto Prático de Educação apresentada é resultado dos dados obtidos nas entrevistas. Ao longo dos módulos os alunos estudam temas ligados ao trabalho das Ongs e ao campo educacional.

Desde o momento da inscrição do candidato, que ainda passará por uma avaliação/seleção, antes de ingressar no curso, ele é informado sobre a existência do projeto, embora o primeiro módulo dedique menor atenção ao projeto. Concretamente, os alunos têm consciência de que esse trabalho será realizado, mas somente no final do módulo é que o projeto surge como tema tratado por professores em sala de aula.

A gente já começa o curso curiosa para saber como será o projeto prático, mas durante o módulo 1, nós somos meio que preparadas para realmente ir para a prática no segundo módulo. Somente bem no final da primeira parte do curso (módulo) é que a professora começa a fazer os links entre o que estudamos e o que encontraremos na prática, no projeto. Isso é quase uma abertura do módulo 2. Para quem já é da área (trabalha em Ongs) fica fácil fazer as relações entre as teorias do módulo 1 e o trabalho em uma Ong. Eu, por exemplo, que nunca trabalhei em Ong, tive que estudar um pouco mais. Mas na hora que a gente vai para a prática... quando o projeto inicia, tudo fica mais claro. (Aluna "A", Entrevista semi-estruturada, 2008)

A partir do segundo módulo é que os participantes passam a estudar e analisar casos relacionados à elaboração e desenvolvimento de programas educacionais por Ongs. Nessa etapa, são abordados temas como a gestão de projetos socioeducacionais em Ongs, captação de recursos e aspectos ligados diretamente ao trabalho docente que o profissional de Ongs deve desenvolver.

O caráter das informações e teorias sobre a educação é instrumental, ou seja, visa preparar o aluno para elaborar o projeto e descrever como seriam as atividades que irão compor o processo educacional do projeto em fase de construção. Paralelamente aos estudos realizados, os participantes, em subgrupos, devem buscar uma Ong para implantar o projeto. Escolhida a Ong, são orientados a iniciar um processo de diagnóstico das necessidades, verificando o tipo de programa educacional que a organização não oferece à comunidade ou oferece, mas poderia ser melhorado, ampliado ou modificado para melhor atender o público inserido nas atividades, segundo

a percepção compartilhada entre os alunos do curso e a equipe gestora da Ong onde o projeto será desenvolvido.

Nesta fase os alunos devem registrar o seu projeto, de acordo com um modelo apresentado nas aulas. Esse modelo segue uma lógica que, de acordo com as professoras, permitirá ao aluno aproveitar o material elaborado em aula para captar recursos junto à iniciativa privada.

O modelo de projeto que eles devem elaborar e registrar já é feito com uma linguagem mais, digamos, mercadológica. Assim, ficará mais fácil dialogar com empresários que possam se interessar em investir recursos na proposta dos alunos ou na Ong em que o projeto é realizado. Claro que a parte pedagógica do projeto, o plano pedagógico daquilo que os alunos estão criando e também a descrição das aulas ou do processo de ensino são construídos de forma crítica e com a linguagem própria da educação. A verdade é que o projeto geral não inclui o *pedagogês* que interessa somente a nós educadores. Mas o plano pedagógico e o plano de ensino que são parte do projeto que os alunos produzem, tem uma fundamentação educacional consistente. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Idealmente, o projeto deve estar pronto e registrado até o final do módulo 2. Em síntese os três documentos redigidos são: Um projeto executivo, com a justificativa para a sua realização, objetivos, cronograma, bibliografia, etc. Também, um Plano Pedagógico e um manual do professor, com a descrição das atividades que serão desenvolvidas no dia a dia de realização do programa. Portanto, a elaboração do

projeto ocorre no módulo 2, bem como os contatos e negociações com a Ong em que ele será realizado.

A implementação do projeto assim que o projeto executivo e o Plano Pedagógico são concluídos pelos alunos e aprovados pelos professores do curso e pela Ong em que vai ser realizado

O projeto deve refletir os conceitos sobre Ongs, sobre educação e sobre a prática docente, conteúdos esses trabalhados ao longo do curso e que analisaremos a partir do item Análise do Curso, desta tese.

A referência teórica de projetos adotada foi descrita, em entrevista, pela coordenadora e professoras do curso. Segundo elas, o curso adota a visão de projetos de Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona.

Acreditamos, neste curso, que é preciso abordar os temas de forma global ou globalizada. Os temas e conteúdos devem ser apresentados aos alunos de forma interdisciplinar, sem separações rígidas entre as disciplinas. Em verdade, o que interessa é que os professores do curso estejam tão integrados, que todos os temas são abordados de forma integrada ao longo de todo o curso. Quero dizer que o que realmente importa é a realidade que se está estudando e, também, as competências que os alunos estão desenvolvendo. Não importante a separação entre disciplinas, áreas ou teorias. O foco do curso e do nosso trabalho (como docentes do curso) é a competência que o aluno deve construir e o que ele deve aprender. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A percepção da coordenadora é reforçada por uma das professoras: “Acreditamos que o desenvolvimento de projetos práticos é a melhor forma de o aluno construir competências, porque integra os conhecimentos teóricos, o fazer e as questões atitudinais” (PROFESSORA “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008).

O discurso das professoras sobre projetos, também pôde ser percebido nas entrevistas com as alunas. A aluna “B” afirmou que “o projeto fez com que fosse realizado um trabalho colaborativo entre nós (alunas), a professora que foi nossa orientadora e a coordenadora da Ong onde realizamos o projeto.” Além disso, a questão da particularidade do projeto de cada grupo de alunos parece ser outro ponto que chamou a atenção das participantes:

Cada projeto da sala era completamente diferente. Além do que a gente aprendeu no curso, tivemos que estudar muito, porque cada Ong é uma realidade e cada projeto tinha que refletir essa realidade. Tínhamos que pesquisar sobre educação, e sobre como atender aquela Ong e aquele caso que tínhamos nas mãos (ALUNA “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

3 ANÁLISE DO CURSO *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs*

A análise do curso *Formação de Professores para Ongs*, elaborado pela Ong FORMADORA, foi realizada a partir da circunscrição de duas categorias de referências e dados. Analogamente ao que observamos no trabalho de pesquisa de Franco (2008), as categorias foram nomeadas empíricas e analíticas ou teóricas.

As categorias analíticas foram delimitadas previamente, antes mesmo do processo de coleta de dados. Elas foram apresentadas e descritas no primeiro e no segundo capítulos da tese, que trataram, respectivamente, das modalidades de educação e das matrizes teóricas sociopolíticas das Ongs. A delimitação prévia de categorias analíticas, ocorreu por considerarmos que quaisquer processos formativos de professores devem contemplar o estudo das modalidades de educação, nos termos traçados no capítulo 1 e, porque a formação de professores para Ongs, deve favorecer o estudo e a reflexão, pelos participantes, dos referenciais teóricos sociopolíticos que inspiram e orientam o surgimento e o trabalho dessa espécie de organização da sociedade civil. A delimitação e descrição das categorias, têm relação direta com o primeiro problema de pesquisa da tese, que aponta exatamente para a necessidade de compreender quais as matrizes sociopolíticas das Ongs.

No primeiro capítulo, foram descritas as seguintes categorias analíticas: educação não-intencional ou informal e educação formal, esta desdobrando-se em duas modalidades secundárias, mas não menos importantes, que são a educação formal e a não-formal. As categorias analíticas relacionadas às matrizes sociopolíticas das Ongs são: Terceiro Setor, que inclui as categorias *Abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor* e *Abordagem Crítica ao Terceiro Setor*; Desenvolvimento Social Local, democracia; sociedade civil e cidadania.

Portanto, foi a partir da reflexão teórica, favorecida pelo exercício de delimitação das categorias analíticas, que pôde ser verificado se as matrizes sociopolíticas e as modalidades de educação estão presentes e de que forma são trabalhadas no caso do curso em questão.

A análise da experiência concreta de construção de um curso de formação de professores para o trabalho em organizações não-governamentais ofereceu os subsídios necessários à compreensão dos aspectos que compõem o curso pesquisado de modo particular, e referenciou a elaboração de propostas sobre as possibilidades de formar profissionais da educação para atuar nessas organizações. Buscou-se nos dados coletados a identificação das denominadas categorias empíricas, isto porque, de acordo com Elize Keller Franco (2008), são exatamente os dados coletados na pesquisa de campo, que originam as categorias empíricas.

Cumprido ressaltar que a coleta de dados, em especial nas entrevistas semiestruturadas, foi direcionada para a identificação de categorias empíricas que contribuíssem para deslindar o segundo problema de pesquisa da tese, que vale lembrar: *Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores , realizado por uma Ong determinada?*

Visando contribuir para o estudo deste problema, buscou-se as categorias empíricas sobre o currículo que norteiam o processo formativo analisado, e da definição e modelo de formação de professores subjacentes ao curso. Isto é, foi a partir dos dados coletados e das categorias empíricas, que expressam a visão dos participantes acerca do processo formativo, que foram identificadas as referências teóricas que representam as definições e abordagens de currículo e formação, subjacentes ao curso estudado.

As categorias empíricas obtidas a partir da pesquisa de campo foram: Formação de professores enquanto parceria entre os alunos, entre professores e alunos e destes com a comunidade ou com os atores que venham a inserir-se no processo de aprendizagem - no curso estudado, esses atores eram os gestores e

professores da Ong, na qual os Projetos Práticos de Educação foram implantados; formação de professores enquanto área do saber ligada à uma Ciência da Educação, a Pedagogia; formação de professores a partir de um modelo reflexivo; currículo integrado.

A estrutura de análise dos problemas de pesquisa da tese e do curso *Formação de Professores para Ongs*, pode ser resumida da seguinte forma: o primeiro problema e o curso foram analisados a partir de categorias analíticas ou teóricas previamente delimitadas, já o segundo problema foi examinado partindo-se das categorias empíricas em direção ao reconhecimento das teorias do campo educacional a elas relacionadas.

A análise crítica dos dados encontra-se acompanhada, sempre que consideramos conveniente, de sugestões e propostas que possam resultar na melhoria do próprio curso e quiçá, sejam capazes de contribuir para a construção de referências sobre como deve ser estruturada a criação e realização de outros programas análogos a este que foi estudado.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1.1 DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os documentos do curso que foram analisados, Plano Pedagógico e ementas das disciplinas, não fazem menção direta à definição e abordagem de formação de professores que norteiam este processo pesquisado. Em função disso, os

dados coletados nas entrevistas semi-diretivas foram fundamentais para a realização da análise que segue.

A coordenadora e as duas professoras entrevistadas avaliam que a formação de professores para quaisquer áreas da educação é fundamental. Segundo elas, a questão da formação não tem centralidade nos debates educacionais no Brasil.

Eu, que não sou formada originalmente na área de educação e só fui estudar o tema no mestrado, acredito que formação de professores seja um tema novo, digo, do século XX para cá. É algo que precisaria estar nas políticas públicas, das teorias da educação. eu acredito que foi de uns anos para cá que pensar formação de professores passou a ser algo mais importante para a própria educação. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A professora “A” do curso apresenta uma visão sintonizada com aquela da coordenadora do curso, ainda que com alguns elementos distintos, em especial sobre a emergência do tema *formação de professores* na literatura educacional.

Acredito que a formação de professores já é algo que vem de longe. Muitos (teóricos) já trataram disso, mas pouco se fez ao longo da história, ao menos no Brasil. Acho que as universidades deveriam se importar um pouco mais com a questão de como formar na prática professores para quaisquer áreas. Porque hoje, por exemplo a nossa área, simplesmente está esquecida. Você não vê curso de formação de professores para as Ongs, para a área social ou para o Terceiro Setor

numa USP, PUC, Unicamp, Unesp ou em uma (Universidade) Federal. (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A visão da professora “B” sobre a baixa relevância do tema *formação de professores*, na história da educação, corrobora o testemunho das demais entrevistadas, que trabalham na coordenação e docência do curso: “Acho que formação nunca foi importante na educação. Sei que há autores antigos, que se preocupavam com a formação, mas quase nada evoluímos na prática, mesmo no que diz respeito à formação dos professores para a escola.” (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

De fato, conforme as entrevistas afirmaram, a questão da formação de professores não é nova e encontra-se inserida, de forma mais ou menos explícita, nos escritos de numerosos autores clássicos da educação. No século XVII, João Amos Comenius, como ficou conhecido no Brasil, destacou em seu livro *Didática Magna*, a importância de *instruir* os professores para o pleno exercício do ofício de ensinar. Segundo Comenius, é preciso:

[...] que os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos. (COMENIUS, 1657/2006, p. 353-4)

Ao criar a sua *Didática Magna*, Comenius pretendeu favorecer, em suas próprias palavras, “a possibilidade de ensinar tudo a todos e, de todas as maneiras”

(COMENIUS, 1657/2006, p. 54) . O teórico europeu ocupou-se, portanto, de criar um método de ensino que facilitasse o trabalho docente e sugeriu que a *instrução* dos professores deveria voltar-se para a cultura geral e para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas em que cada professor fosse lecionar.

Outro teórico que abordou o tema foi o pensador francês Jean Battiste de La Salle, que viveu e produziu sua obra entre fins dos anos 1600 e as primeiras duas décadas dos anos 1700. La Salle manifestou a importância que conferia à formação dos professores ao criar o chamado *Seminário dos Mestres de Escola*, que era uma Escola Normal dedicada a capacitar para a docência os religiosos cristãos protestantes da sua época.

A despeito disso, não se pode negar que foi somente na contemporaneidade que a formação de professores passou a constituir-se em um dos principais alvos do interesse e das preocupações de grupos representativos da sociedade, em conformidade com o que foi destacado nas entrevistas pelas professoras. Ainda que elas pareçam apresentar opiniões fundadas em percepções de caráter empírico e pouco relacionadas com teorias educacionais, há elementos tanto na realidade concreta quanto nas teorias, que reafirmam a visão que as professoras expressaram acerca da importância da formação de professores ao longo da história e na atualidade.

Por exemplo, a classe política brasileira sinalizou para a relevância que confere ao tema, ao inserí-lo no centro dos debates sobre educação, em especial nos períodos eleitorais, ou quando valoriza em suas propagandas governamentais os investimentos feitos na formação docente, como fez o governo do Estado de São Paulo, que afirmou, no ano de 2008, em sua prestação de contas à sociedade, que nos últimos anos teria investido o expressivo montante de dois bilhões de reais no desenvolvimento

profissional dos professores da rede pública estadual paulista. Os veículos de comunicação, com frequência, ao analisar a qualidade dos processos educativos, sugerem que a formação de professores seria um grande problema e, ao mesmo tempo, a grande panacéia da educação.

A coordenadora e as professoras participantes desta pesquisa apresentaram, também, as suas perspectivas acerca do baixo interesse histórico dos meios acadêmicos em relação à *formação de professores* e, mais recentemente, de uma valorização do tema. A consulta aos registros sobre pesquisas realizadas com foco na questão da formação de professores no Brasil, aponta que a percepção das entrevistadas é pertinente.

Efetivamente, os pesquisadores das Ciências da Educação dedicaram-se a estudar aspectos vinculados à formação docente com maior empenho, somente a partir da década de 1990. Segundo dados disponíveis nos dois volumes da Série Estado do Conhecimento, o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o tema evoluíram de 284, no período de 1990 a 1996, para um total de 742 trabalhos concluídos entre 1997 e 2002. Houve uma ampliação de mais de 160% no número pesquisas, que resultaram na construção de dissertações e teses somente sobre formação de professores, contra um crescimento de 90% no número total de trabalhos acadêmicos produzidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no mesmo período.

É importante mencionar que, apesar de não deixarem de abordar o assunto, as entrevistas mostraram-se mais reticentes no diálogo sobre a relevância histórica do tema formação de professores, apresentando visões mais globais e pouco fundamentadas em teorias. No tocante a explicitar **o que é** formação de professores, o

posicionamento das professoras e da coordenadora mostrou-se assertivo. O uso do termo *formação*, para referir aos processos de desenvolvimento e capacitação de docentes, parece preocupar especialmente as participantes da pesquisa.

Em primeiro lugar, não gosto do termo formação. Ele remete à formar, formatar. Não lidamos com robôs e, nem mesmo, com pessoas imaturas ou que não têm qualquer formação. Pelo contrário, elas já trazem uma visão de mundo e um posicionamento político muito claro. Ter escolhido trabalhar em Ongs já mostra que são pessoas que não estão disponíveis para fazer o que nós dissermos que é melhor, sem questionar. Nós somos parceiros na construção do conhecimento dos alunos que estão no curso. (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

As declarações da professora “B” e da coordenadora do curso indicam que ambas, de modo semelhante à professora “A”, compreendem que o termo formação remete à noção de dar forma ou dar formato a algo ou alguém. De forma direta, a coordenadora afirma:

[...] eu sei que é contraditório dizer que não gostamos do termo formação, se ele está no título do nosso curso. Mas isso é por conta de um problema mercadológico. As pessoas buscam um curso de capacitação de professores e logo colocam no google a palavra formação. Se o nosso curso não tiver essa palavra infame no título, acho que não teremos alunos. Infelizmente. A verdade é que ninguém está aqui para formatar ninguém. O que buscamos é que os alunos, nós e até as Ongs que recebem os projetos aprendam. Seria um erro nos colocarmos na posição de formadores. Somos todos aprendizes.

(Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A visão sobre o que é formação de professores presente no curso, muito provavelmente, influencia a percepção dos alunos participantes e o modo como eles passam a compreender o que são processos formativos de modo geral. Isto é evidenciado pelo testemunho de uma das alunas do curso, que participou desta pesquisa.

Desde o começo do curso, acho que já na primeira aula, nós começamos a discutir sobre a nossa formação e sobre o que é formar outras pessoas, em um espaço como uma Ong. A gente se deu conta, rapidamente, que a educação nas Ongs é mais democrática, que você não vai lá pra formar ninguém. Você está na comunidade e na Ong para se tornar um parceiro na educação daquelas pessoas. É como no curso *Formação de Professores para Ongs*, a gente sente no discurso e na prática dos nossos professores, que eles estão ao nosso lado. Eles dizem que não formam a gente, mas que são nossos parceiros. E isso realmente acontece. No começo, tem gente que vem no curso e não quer participar das dinâmicas, dos jogos e dos trabalhos nos grupos quer aula expositiva, como se estivesse na faculdade. Depois, todos se envolvem, porque eles percebem que podem aprender muito com os professores e também com a gente que é aluna igual a eles. (Aluna "A", Entrevista semi-estruturada, 2008)

A compreensão de formação enquanto parceria também é registrada no relato da aluna "B", que afirmou que "[...] esse jeito de o curso funcionar, faz com que

você pare de dizer *vou dar aula*. [...] Você entende que não *dá aula*, que não forma as pessoas. [...] No começo, são os professores (do curso) que dizem isso, mas depois, você percebe que somos pessoas no mesmo barco, uns ensinando os outros.”

O termo formação é, portanto, questionado pelos protagonistas do curso. Não há uma definição para o conceito de formação presente no curso, mas a sua negação. Em sintonia com as professoras e alunas entrevistadas, é necessário reconhecer que a “[...] formação é fortemente questionada por pesquisadores que vêem no termo uma conotação extremamente autoritária, que possibilita a reprodução social e cultural” (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003: p. 48). A formação é percebida, sob esta perspectiva teórica, como uma ação impositiva e um modo de doutrinar e docilizar os profissionais do ensino, para uma prática voltada para a manutenção do *status quo*. Comumente aqueles que, sob os argumentos utilizados pelas professoras e alunas entrevistadas, opõe-se à noção de formação argumentam que a própria palavra aponta para um ato de manipulação de grupos ou indivíduos. O ato de formar implicaria em dar forma a algo, imóvel, inerte e sem desejo próprio que, quando aplicado ao trabalho com seres humanos, resultaria em uma atividade autoritária e impositiva.

Subjacente à negação, emerge nas entrevistas, a noção de formação, compreendida enquanto momento ou espaço de parceria no processo de aprendizagem, entre os alunos e do professor ou professores com os alunos. Também, no caso do curso *Formação de Professores para as Ongs*, são vistos como parceiros na aprendizagem os profissionais e membros da comunidade em que os Projetos Práticos dos alunos são implementados.

De fato, nós não somos formadas. A gente encontra parceiros nesse processo. O que mais me chama a atenção é o modo como as professoras que orientam os Projetos Práticos se envolvem. Cada projeto, de cada grupo é algo que também pertence a elas. Isso é muito bacana, porque você, enquanto aluno, se compromete só de ver o quanto a professora está envolvida em algo que é do seu interesse, que vai fazer você aprender. O pessoal das Ongs em que a gente faz os projetos, também acabam sendo parceiros. Você fica constrangida em aparecer na orientação ou na Ong (em que o projeto é realizado) sem ter feito nada... (riso) Mas é um constrangimento do bem, você entende? (Aluna "A", Entrevista semi-estruturada, 2008)

A noção de parceria na aprendizagem, relacionada aos processos formativos de profissionais, já foi exposto na literatura educacional. O que nossas entrevistadas expressaram, foi exposto pelo professor Marcos Masetto que, ao abordar a questão da interação entre participantes no processo educativo, aponta:

A atitude de parceria e co-responsabilidade entre professor e aluno visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. (MASETTO, 2003, p.50)

Consideramos que tanto a negação do termo, quanto a visão de formação enquanto parceria na aprendizagem, que surge do discurso de professoras e alunas do curso, é válida. Entretanto, é preciso observar que há outros modos de perceber e analisar o conceito de formação.

A palavra formar, do latim *formare*, também significa conceber, engendrar e produzir. Essas palavras remetem à possibilidade de construção de movimentos dialéticos e críticos e, mesmo, artísticos de formação de professores, na medida em que trata-se de um ato de concepção e de produção por parte de todos os atores envolvidos. Visualizar a formação de professores como um processo autoritário pelo fato de associar a palavra *formar* à noção de dar forma, parece levar, aqueles que negam o conceito de formação, à desconsiderar os outros sentidos e significados que a palavra pode assumir e, principalmente, que pode revestir o próprio processo formativo para o ensino, enquanto trabalho.

Cumprir notar, ainda, que há uma corrente de profissionais e pesquisadores que rejeitam o uso do conceito *formação*, não por causa do sentido autoritário que a palavra pode evocar, mas em função dos variados e contraditórios significados, que pode adquirir no campo da educação. Há aqueles, como Ferry (1991 *apud* GARCIA, 1999), que propõem o abandono do termo, dada a sua utilização equívocada. Na literatura observa-se, também, a existência de autores que preferem utilizar outros termos, entre os quais, o que parece mais pertinente é *educação de professores*, adotado por Thomas Popkewitz (2001). Por um outro lado, há teóricos, como Antonio Nóvoa (1992), Angel Pérez-Gomés (1998) e Francisco Imbernón (2000), que defendem a manutenção e a reafirmação do termo como a melhor forma de referir aos processos de aprendizagem profissional que a função docente exige.

O debate, em torno da noção de *formação de professores*, sugere que a análise da questão não pode esgotar-se em definições ou indicações simplificadas sobre o tema. No curso estudado nesta tese, a definição de formação, apresentada pelas entrevistadas, parece tender a essa simplificação. Em vista disso, é importante

apontarmos que a própria literatura especializada, em alguns momentos, também demonstra uma tendência a considerar menor a discussão em torno do uso e da adoção do termo *formação*.

3.1.2 O *LOCUS* DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Além da compreensão da definição de *formação de professores*, outro aspecto relevante neste trabalho, foi identificar qual a percepção dos participantes da pesquisa acerca do *locus* do campo educacional em que a *formação de professores*, enquanto área do saber, estaria inserida. Seria possível identificar a qual ou quais Ciências da Educação a formação de professores pertenceria e, em particular, um campo de estudos e práticas dedicadas à formação de professores para Ongs? As participantes da pesquisa, especialmente as professoras, manifestaram uma reflexão estruturada sobre o tema.

Eu acredito que a formação de professores hoje não faz parte de nenhuma Ciência da Educação, mas com certeza deveria. Talvez com outro nome, mas seria importante existir uma área dedicada a estudar como os professores são preparados para o trabalho. Eu acredito que este campo seja a própria Pedagogia. No nosso caso, da formação para Ongs, não chegamos sequer a fazer parte da Pedagogia hoje, eu acredito. Não porque realmente não faça parte, mas porque não existe qualquer interesse das universidades em se estudar ou capacitar pessoas para a trabalhar com educação nas Ongs. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A professora “B” apresentou uma visão convergente à da coordenadora do curso, com pequenos pontos divergentes.

Sem dúvida a formação de professores é parte do campo da educação ou das Ciências da Educação. Deveria ocupar um lugar de destaque. Sei que existem estudos na área da ergonomia, escolas francesas, e de setores da Pedagogia que estudam a formação de professores, ainda que não seja a formação para Ongs. O fato é que o saber que é construído sobre e pelo trabalho do professor precisava ser aproveitado, entende?. Nós mesmas adotamos um modelo de formação que reconhece que o trabalho do professor faz surgir um saber que pode contribuir com o desenvolvimento de outros professores. Não é só teoria. (Professora “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

As professoras e a coordenadora do curso, entendem que a *formação*, enquanto área do saber, está inserido nos domínios da Pedagogia. Elas advogam que a área seja reconhecido como relevante entre os saberes educacionais, em postura semelhante à adotada por muitos teóricos nas últimas décadas, entre os quais pode-se indicar Carlos Marcelo Garcia (1999), Maria da Graça N. Mizukami (2002) e José Carlos Libâneo (1994).

Cumpramos destacar Garcia, pesquisador da Universidade de Sevilha, que analisou o tema e apresenta a sua concepção de formação de professores e o *locus* que ela ocupa no campo das Ciências da Educação, conforme segue:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A principal contribuição que Garcia traz, ao explicitar sua visão, reside no fato de o autor defender que a formação de professores seja tratada, à começar pelos meios especializados, como uma área particular do conhecimento e da investigação do campo da educação, pertencente a dois ramos das Ciências da Educação à Didática e, também, à Organização Escolar.

O posicionamento das professoras parece equivocado, na medida em que a Pedagogia é responsável pela investigação da “natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 24). A perspectiva de Garcia, diferente da visão das professoras entrevistadas, é que a Didática seria, por excelência, a Ciência da Educação, a qual a formação de professores está vinculada.

A pesquisadora e professora da Unicamp, Amélia Domingues de Castro sinaliza que o eixo ou núcleo principal de estudos da Didática, o ensino, compreendido

“como intenção de produzir aprendizagem e sem delimitação da natureza do resultado possível (conhecimento físico, social, artístico, atitudes morais ou intelectuais, por exemplo), e de desenvolver a capacidade de compreender [...]” (CASTRO, 2004, p. 23). A percepção de Domingues é incompleta, porque pode-se considerar que a Didática é uma Ciência da Educação que dedica-se *também* e não *unicamente* à análise dos processos de ensino, ainda que compreendidos de modo ampliado.

Neste trabalho a Didática é concebida como *a área que dedica-se ao estudo de dois segmentos fundamentais da educação intencional, que são a análise do ensino, incluindo todos os seus elementos constitutivos e os aspectos que o condicionam, e o trabalho do professor em suas dimensões humana (individual e coletiva), técnica, social, cultural, econômica e política.*

Nesse sentido, é a Didática que subsidiará e apoiará os professores a: compreender o trabalho e a atividade docente, em suas diversas dimensões; identificar as referências teóricas e técnicas que devem orientar o trabalho do professor; compreender e avaliar os complexos processos políticos, econômicos e sociais que envolvem a teorização e a atividade educacional prática; analisar e atuar para garantir a adequada construção das relações interativas no processo educativo; orientar a formação e o desenvolvimento dos professores.

Portanto, se a Didática é a Ciência da Educação voltada, entre outros, para a análise do trabalho do professor, parece adequado que seja a área em que os pesquisadores e profissionais da educação dediquem-se aos estudos, práticas e teorizações acerca da formação dos professores.

3.1.3 MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Até o momento pudemos observar, no curso *Formação de Professores para Ongs*, que a noção de formação é declaradamente negada pelos docentes, coordenação e alunas do curso entrevistadas. Entretanto, nota-se, de modo subjacente, que a formação é compreendida enquanto espaço de parceria no processo de aprendizagem entre os atores participantes curso. O campo no qual a área de formação de professores está inserido é, na percepção das professoras e coordenadora, a Pedagogia. O conceito de formação e o seu espaço nas Ciências da Educação surgem de modo difuso, nas entrevistas realizadas. Vale ressaltar que o mesmo não ocorre quando referimos ao modelo formativo teórico e prático assumido pelo curso. Enquanto outras dimensões teóricas e empíricas analisadas até o momento não possuem registro nos documentos do curso, a questão do modelo formativo é destacado já na *Introdução* do Plano Pedagógico:

A proposta de formação adotada é a reflexiva, inspirada nos escritos de Donald Schön. A proposta reflexiva tem como base os movimentos de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. (Ong FORMADORA, 2007, p. 01)

No Plano Pedagógico, há o que a equipe que desenvolveu o curso denominou *Síntese Operacional da Formação*, em que são descritos os movimentos que o processo formativo deverá obedecer em cada uma das disciplinas realizadas pelos alunos:

A proposta reflexiva tem como base os movimentos de conhecimento na ação, reflexão durante a ação, reflexão após a ação. As disciplinas e ações do curso deverão, preferencialmente, estruturar-se respeitando os três movimentos de Schön:

Movimento 1 - Aulas presenciais, com teorização e vivências em sala de aula;

Movimento 2 - Os alunos que já atuam profissionalmente com educação nas Ongs realizarão atividades práticas, propostas pelos professores, no seu cotidiano de trabalho. Aqueles que não atuam em Ongs desenvolverão atividades de pesquisa e visitas técnicas programadas, que os aproximem da realidade diária das Ongs.

Movimento 3 - Discussão e revisão crítica, em sala de aula, das experiências vivenciadas no segundo movimento formativo. (Ong Formadora, 2007, p. 05-6)

O modelo reflexivo de formação dos professores, conforme apontado nos documentos do curso e entrevistas realizadas, tem como pressuposto a idéia de que a atuação concreta do professor pode ou deve ser realizada a partir da *reflexão*, compreendida como elemento que articula a história de vida profissional do professor, suas vivências, as teorias que conhece e a situação concreta de trabalho. Os três movimentos que cada disciplina ou trabalho do curso *Formação de Professores para Ongs*, deve seguir, conforme O Plano Pedagógico e o depoimento de sua coordenadora, parecem tentar reproduzir, nas situações de aula, os três conceitos que integram o que Donald Schön (1983) denominou *pensamento prático do profissional*. Angél Pérez-Gomés, citando Schön, nomeia esses conceitos, conforme segue: “conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão-sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção” (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ-GÓMES, 1992).

O conhecimento-na-ação refere-se aos saberes técnicos ou teóricos que apóiam a solução de problemas de trabalho concretos. Ele está diretamente associado à prática e ao saber-fazer, porque é na prática de trabalho que o conhecimento-na-ação se manifestará, nas situações em que o trabalhador realiza uma atividade laboral de forma correta ou adequada.

A reflexão-na-ação diz respeito “[...] aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção [...]” (ZEICHNER, 1992, p. 126). Este segundo conceito do *pensamento prático do profissional* é explicitado, de forma simplificada, por Schön (1983), segundo o qual a reflexão-na-ação refere-se ao conjunto de pensamentos e análises reflexivas que o indivíduo desenvolve sobre a sua ação de trabalho, no momento exato em que ela está em andamento. O último conceito que integra o pensamento prático é a *reflexão-sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção*, que de acordo com Pérez-Gómez (1992, p. 105) é “[...] a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação”.

A professora “A” exprime como o primeiro conceito de Schön o conhecimento-na-ação, se manifesta na prática concreta das aulas:

O primeiro movimento, que acontece normalmente nas aulas é dividido em duas partes. No início o aluno entra em contato com teorias e conhecimentos que a disciplina está trabalhando. Depois, são realizadas vivências e simulações na própria sala de aula para aproximar o aluno da prática das Ongs. Há muitas atividades, também, diretamente nas Ongs, como visitas técnicas e vivências, espécie de estágios, para que

os alunos possam experimentar o processo de conhecimento na ação, ou seja, que ele não apenas teorize sobre um tema, mas que ele pratique, que o saber fazer se manifeste já na aula, nas simulações e nas vivências. (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Outra forma de o conhecimento-na-ação ser trabalhado no curso estudado é relatado pela professora “B”: “[...] às vezes o aluno já trabalha em Ongs e conhece a prática, mas não traz as referências teóricas. Então, a gente trabalha com ele para garantir que sejam feitas as aproximações entre o que já se sabe na prática e o que está aprendendo no curso, as questões teóricas”.

As visões das professoras do curso, sobre a necessidade de apoiar o aluno em suas tentativas de aproximações entre as teorias e a prática, parecem estar em sintonia com escritos de Schön, nos quais ele afirma que o professor reflexivo ou que atua no modelo reflexivo “[...] esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar” (SCHON, 1992, p. 82).

No segundo movimento os alunos realizam atividades práticas no cotidiano de trabalho nas Ongs ou, para aqueles que não trabalham, são propostas atividades de simulação e, a partir do módulo 2, eles já vivenciam a realidade de uma Ong, ao elaborar e iniciar a implantação do Projeto Prático, proposto no curso. É um momento rico, em que os alunos articulam as teorias com a realidade e refletem, durante a ação, sobre o que está sendo feito. É claro que na hora que a prática está acontecendo o aluno não tem certeza se tudo o que está fazendo tem relação com o que foi estudado ou se as soluções que ele adota em situações-problema reais são as melhores. Mas depois realizamos o

terceiro movimento, que consiste exatamente em refletir sobre a ação e sobre o que ele pensou no momento em que tudo acontecia. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Novamente, nota-se a proximidade entre o modelo formativo adotado no curso e a perspectiva de Schön, sobre o professor como profissional reflexivo. O depoimento acima, aponta para a presença da incerteza, no momento em que o professor em formação coloca em prática as aprendizagens construídas no curso. Essa prática ocorre, principalmente, durante o planejamento e implementação do Projeto Prático de Educação, que nada mais é que o planejamento e a realização de processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Schön (1992), a dúvida e a incerteza que surgem durante a *reflexão-na-ação*, são características intrínsecas do ato de ensinar e aprender.

A presença da incerteza e da dúvida no processo de ensino e aprendizagem, que é observado no curso, por sua coordenadora, é considerado por Schön parte constitutiva do movimento de *reflexão-na-ação*, que possui três momentos: o primeiro é aquele em que o professor se surpreende por aquilo que o seu aluno faz; na sequência, o docente reflete sobre o que houve e as razões da sua surpresa; num terceiro momento, o professor reformula a sua atuação e testa outra possibilidade de trabalhar com o seu aluno ou adapta o seu modo de atuar com a forma de aprender do seu aluno.

A surpresa do professor pode estar relacionada tanto a um processo de aprendizagem especialmente rápido de um aluno, quanto associada a dificuldades que

um aprendiz possui para aprender. Em ambos os casos, o que se nota é que o professor está diante de situações-problema complexas, que demandam reflexão e revisão da prática. É curioso notar que, de acordo com Schön, todo o processo de *reflexão-na ação* pode ser realizado sem a utilização de palavras, visto que é desenvolvido pelo professor por meio de operações cognitivas complexas que não demandam verbalização no momento exato em que a reflexão está em andamento,.

O terceiro movimento, apontado no Plano Pedagógico (2007, p. 06) do curso em análise, diz respeito à “discussão e revisão crítica, em sala de aula, das experiências vivenciadas [...]” nas situações de prática de ensino em que os participantes do curso são inseridos. Esse movimento de *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*, é trabalhado, conforme depoimento de uma de suas alunas, da seguinte forma:

Sempre que realizamos atividades práticas nas Ongs, individuais ou em grupos, temos momentos, depois, na aula em que refletimos, individualmente ou junto com colegas, sobre como foi a prática. Analisamos o que deu certo e o que não, também pensamos nas coisas que vivenciamos e tinham a ver com as teorias que estudamos. As vezes vivemos coisas que não estavam previstas e que a teoria não apontava. Tudo isso é analisado e revisado. Somos estimuladas pelos professores a refletir sobre o que sentimos e o que pensamos em fazer, na hora que a atividade com os nossos alunos da Ong. Isso é importante, porque em novas situações que surgem depois, mesmo que diferentes, a gente sempre acrescenta algo para trabalhar melhor, porque já refletiu sobre o trabalho. É um processo cumulativo mesmo. você sente o conhecimento teórico e prático sendo construído. Quase dá para pegar! (Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

O relato da aluna sugere que o terceiro conceito que integra o que Schön denominou pensamento do professor prático reflexivo, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, tem similaridade com aquilo que é realizado pelo curso. Isto porque, já durante o processo formativo, os participantes do curso são estimulados a analisar, revisar e criticar a sua própria prática de ensino na Ong em que trabalha ou onde realiza o seu Projeto Prático.

Os professores estimulam os alunos a refletir, após as vivências e atividades práticas, sobre o que foi realizado e como o próprio protagonista do processo o percebeu. Trata-se de um movimento reflexivo realizado pelos professores em formação, após as atividades nas Ong, em que os participantes debatem sobre o que foi realizado na prática e analisam criticamente suas posturas e ações. Este processo é descrito na literatura da seguinte maneira:

[...] é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre a reflexão-na-acção*. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre a reflexão-na-acção* é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p 83)

A adesão do curso *Formação de Professores para Ongs* ao modelo sugerido por Schön parece ser irrestrita. Aqui, é importante lembrar que, na literatura especializada, a abordagem reflexiva aplicada à formação dos professores não é

consensual. Pelo contrário esse modelo tem sido alvo de críticas que merecem registro. As principais referem-se à excessiva valorização dos aspectos práticos, no processo de formação dos profissionais da educação e, em particular dos professores, e uma desvalorização dos saberes acadêmico-científicos e teóricos.

O pesquisador Newton Duarte (2003), da Universidade Estadual Paulista / UNESP, sintetiza as críticas à perspectiva de Schön, apontando que este autor, ao desvalorizar o saber escolar e os conhecimentos produzidos nas Universidades, induz a uma valorização dos saberes tácitos, pessoais, particulares, subjetivos e não-científicos, relacionados ao trabalho do professor. Em função disso, os conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados cientificamente sobre o ensino enquanto trabalho seriam considerados pouco relevantes e, até, supérfluos.

De acordo com Duarte (2003), o modelo reflexivo de Schön, traz implícito a negação do próprio ato de ensinar e da transmissão do saber escolar, aqui compreendido como o saber organizado socialmente, com características acadêmico-científicas. Isto porque Schön defenderia, na percepção de Duarte, que o professor deixe de ensinar, para assumir um papel de orientador do processo de reflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, a dimensão teórica ficaria colocada em segundo plano em todos os processos educativos, incluindo a própria formação dos professores. O professor deixaria de ser um organizador e transmissor dos saberes acadêmico-científicos para tornar-se um mero apoiador do processo de reflexão sobre o cotidiano, por parte dos alunos

Duarte (2003; 2006) defende que o centro do trabalho do professor é a transmissão dos conhecimentos científicos, escolares e acadêmicos. Alterar o centro desse trabalho, implicaria em descaracterizar a própria função docente.

3.2 O CURRÍCULO

3.2.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

O processo de coleta de dados foi orientado para garantir que fossem reconhecidos, no curso pesquisado, o conceito e a abordagem de currículo adotadas no curso, a partir da visão dos protagonistas que participaram deste estudo.

A definição de currículo é descrita com assertividade, por uma das professoras do curso, que em seu depoimento afirmou: “O currículo para nós é o caminho que será percorrido. Nós somos parceiras dos alunos nesse caminho” (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008). A coordenadora do curso reforça esta definição de currículo enquanto caminho a ser percorrido, ao indicar que:

“[...] não poderia ser de outra forma. O currículo é como se fosse a estrada que vamos trilhar. E vamos juntos com nossas alunas. A gente sabe que algo pode mudar, que as coisas poderão sofrer alterações, desvios. Mas há um caminho ideal imaginado. A meta, o objetivo do curso, as competências que as alunas desenvolverão serão as mesmas, que foram traçadas. Dependendo da turma, podemos pegar atalhos, desviar um pouco do trajeto inicial, que é o currículo conforme foi escrito. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A definição explicitada, tem relação com as origens da palavra *currículo*, conforme registra a literatura educacional especializada. Entre os teóricos que abordam a genealogia do termo *curriculum*, podemos mencionar David Hamilton (1992), Gimeno Sacristán (1998) e Ivo Goodson (2002). Eles parecem concordar que o termo *curriculum* teve como origem uma palavra latina, cujos significados possíveis seriam *corrida* ou *pista de corrida* (HAMILTON, 1992), *carro de corrida* (GOODSON, 2002), ou *percurso de corrida* (SACRISTÁN, 1998). Há uma pequena divergência acerca da grafia correta do vocábulo latino que originou a palavra *curriculum*: Segundo Goodson, o termo latino seria *Scurrere*, enquanto Sacristán indica como grafia mais adequada *Currere*. De qualquer modo, o conjunto de significados apontados pelos autores remete à noção de **percurso** ou **caminho a ser percorrido**. Exatamente a mesma definição adotada pelas professoras e coordenadora do curso em análise.

A compreensão da definição de currículo foi aprofundada pela análise da apostila do professor, que é o documento entregue a cada um dos docentes do curso e que traz a descrição do conjunto de atividades que deverá ser realizado em aula. A hipótese que levantamos foi que o registro detalhado das aulas, poderia complementar ou ampliar as possibilidades de delimitação mais precisa da definição de currículo assumida no curso. Na apostila do professor há um detalhamento minucioso do passo a passo que o professor deve seguir, desde o início da aula, até o seu encerramento. Este ordenamento das aulas é percebido pelas alunas e pela gestora da Ong em que o Projeto Prático foi implantado.

Todas as atividades do curso são muito bem planejadas. As vezes, vemos que o professor tem um cronograma apertado para seguir. Ele tem por escrito o que é para fazer nas aulas, que a gente nota. Isso acaba passando pra gente. Quando fomos fazer o Projeto Prático, a criação do nosso programa foi todo detalhado, item por item. No fim, eram tantas as atividades que tínhamos que realizar com os nossos alunos na Ong, que o tempo ficava bastante apertado, igual acontecia com as nossas professoras do curso. (Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Sobre o nível de detalhamento do currículo do curso, uma das suas professoras afirmou:

Realmente, nós temos que seguir a apostila do professor. Ela é um norteador do nosso trabalho, mas seguimos quase tudo que está lá e, num certo sentido, somos cobradas por isso. Os alunos precisam construir certas competências e certos conhecimentos que, eu acredito, que o fato de termos uma apostila com todo o curso detalhado, dia-a-dia, ajuda a atingir. Tanto nós, professoras, quanto os alunos sabem que temos metas a cumprir e que precisamos seguir um cronograma para atingir cada uma delas. (Professora “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A gestora da Ong em que as alunas entrevistadas desenvolveram seu projeto indicou que havia um conjunto de atividades curriculares, previamente estabelecidas, que deveriam ser realizadas.

Quando elas (alunas do curso) chegaram aqui (na Ong), tinham tantas coisas para fazer, que dava até pena (riso). Eram observações, relatórios, entrevistas, reuniões, manuais que elas tinham que escrever... Acho isso interessante porque faz com que o aluno, no caso delas, seguissem tudo o que era preciso, para aprender. Mas a gente notava que era tudo bem orientado, bem controladinho. Não era como um pessoal que vem fazer visita à nossa instituição, sem qualquer orientação ou noção do que está fazendo aqui. Nós chegamos a não atender mais o pessoal das faculdades porque eles vinham muito perdidos, e nós tínhamos que dedicar um tempo muito grande para poder orientar eles. Com essas meninas (alunas do curso estudado), não foi assim. E o programa que elas criaram para os jovens da nossa comunidade também é todo detalhadinho. Fizeram uma apostila do professor com aula por aula. (Gestora da Ong onde foi implantado o Projeto Prático pelas alunas, entrevista semi-diretiva, 2008)

Esses depoimentos das alunas e da gestora da Ong acima, associados ao exame da apostila do professor, sugerem que a definição de currículo que emerge da apostila e da efetiva implementação do currículo, pode ser distinta daquela identificada nas entrevistas com as professoras e a coordenadora do curso. A definição que emerge somente desses dados, aponta para uma visão de currículo que parece ter relação direta com a perspectiva *utilitarista norte-americana de currículo*, a qual tem como característica principal a busca por racionalização dos processos educativos. Nesta perspectiva, o currículo é definido como um instrumento que deve garantir que os professores irão “[...] planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 09).

Entretanto, é possível, a partir dos mesmos dados coletados, relativizar a relação entre a visão de currículo presente no curso e a perspectiva *utilitarista norte-americana*. Isto porque, no curso, objeto de nossa pesquisa, a prescrição de cada aula e o conjunto de atividades, que os professores devem realizar com os alunos, parecem estar associadas a uma visão de educação ampliada, que prioriza a construção do conhecimento em parceria e de forma ativa pelos alunos e não, a partir de uma perspectiva voltada unicamente para o controle dos participantes do processo educativo e para o alcance de objetivos de ensino instrumentais.

Nessa análise da definição de currículo, se considerarmos, também, as características do modelo formativo reflexivo, adotado no curso, e descrito anteriormente, é possível supor que, apesar do detalhamento das atividades contidas no Manual do Professor, o currículo pode ser definido mais como o *elemento organizador do conjunto de temas, teorias e práticas que devem ser priorizados no processo formativo dos professores para as Ongs*, do que como o *instrumento de controle do comportamento e do pensamento dos professores e alunos*. O currículo utilizado como uma *estratégia de controle*, conforme sugere a perspectiva *utilitarista*, provavelmente, não permitiria que os alunos percebessem o processo de formação como uma parceria para a construção do conhecimento entre alunos, professores e demais envolvidos.

É provável que a definição e a visão global de currículo adotadas no curso, estejam mais sintonizadas com a percepção de César Coll, segundo o qual o currículo deve ser compreendido como:

[...] o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar e o que, como e quando avaliar. (COLL, 1999, p. 45)

3.2.2 ABORDAGEM DE CURRÍCULO

Além da definição de currículo, um dos elementos que compõe o problema de pesquisa deste estudo refere-se à necessidade de identificar a abordagem curricular norteadora do curso *Formação de Professores para Ongs*, realizado pela Ong FORMADORA. Evidentemente, pode-se supor que a própria definição de currículo adotada aponte para a abordagem que orientou a construção curricular do curso.

Em função de a definição de currículo apresentada ser bastante ampla, foi necessário aprofundar a busca de informações que permitissem delinear com precisão a abordagem utilizada, durante as entrevistas. A coordenadora do curso, quando questionada sobre qual a abordagem que havia norteado a criação e implantação do currículo do curso, afirmou

[...] Desde o principio (momento da criação do curso), o que estava muito claro era que os temas do curso não iriam resultar em disciplinas tradicionais, que ficam separadas umas das outras, como caixinhas. Elas (as disciplinas) são apenas itens que organizam a vinda dos professores para ministrar as aulas e fazem com que os alunos saibam o tema geral do dia. Desde o começo tentamos criar um curso que tivesse as disciplinas apenas como um suporte da organização do curso

e não como o centro das aprendizagens dos alunos, você entende? Não queríamos ter um curso multidisciplinar. Não combina com as Ongs, que atuam com problemas e com pessoas de uma forma integral. Não adianta uma Ong saber que falta atendimento às crianças na comunidade. Ela tem que atuar questionando o governo sobre isso, criando vagas na própria Ong para as crianças, tem que organizar a comunidade para reivindicar e, ainda, captar recursos para manter o atendimento e a própria Ong funcionando. Então, o nosso currículo tinha que ser completamente integrado. Não poderia ser de outra forma. (Gestora da Ong onde foi implantado o Projeto Prático pelas alunas, entrevista semi-diretiva, 2008)

A abordagem de currículo apresentada pela coordenadora do curso é percebida pelas alunas entrevistadas, que apontaram que as disciplinas são organizadas para estruturar o processo de realização das aulas, mas que não restringem seus debates aos temas relacionados unicamente a uma área do saber.

Eu acho que a única que trabalha isolada é (a disciplina) Marco Legal (do Terceiro Setor). Mas acho que é mais porque o professor vem no curso uma vez e não volta mais. Os outros têm as suas disciplinas e também orientam os alunos nos projetos. Isso faz com que tudo seja muito interdisciplinar no curso. É diferente dos cursos que estamos acostumadas a fazer em outros lugares. (Aluna "B", Entrevista semi-estruturada, 2008)

Os depoimentos conduzem a uma primeira constatação: a forma de as disciplinas do curso se relacionarem é um aspecto relevante para a compreensão da sua organização e da abordagem curricular que o orientam. Por esta razão, é

necessário delimitar, com exatidão, os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É preciso ter presente que os três conceitos partem do reconhecimento da existência das disciplinas, compreendidas como formas de organizar os conteúdos escolares ou acadêmicos. Pode-se definir *disciplina* como a unidade ou campo básico que reúne e organiza os conteúdos e saberes relacionados a um tema, um campo ou objeto particular de estudos. A própria existência das disciplinas pressupõe o parcelamento do saber. Em um curso organizado por disciplinas, é possível identificar o grau de integração e relação entre elas. É o nível destas relações que determina se um curso é multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. O pesquisador das Ciências da Educação, Antoni Zabala indica que:

A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras [...]. A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca de conceitos fundamentais [...]. A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizados [...] atualmente, constitui mais um desejo do que uma realidade. (ZABALA, 1998, p. 143-4)

Considerando o exposto acima e os dados coletados nas entrevistas, pode-se afirmar que, no curso estudado, a interação entre as disciplinas está no nível da interdisciplinaridade, podendo assemelhar-se à transdisciplinaridade, em alguns momentos determinados, particularmente, no final do curso, nas atividades

relacionadas ao Projeto Prático de Educação. É quando os professores e os alunos realizam um esforço para integrar os saberes construídos ao longo do processo de formação. Há, aparentemente, um empenho das professoras para alcançar a transdisciplinaridade, mas elas reconhecem a dificuldade para uma efetiva aproximação desse grau de relação entre as disciplinas. Segundo a coordenadora do curso:

[...] há uma busca por uma integração plena entre as disciplinas, mas isso implica em manter a equipe de professores em contato constante, em espaços institucionalmente reconhecidos, na minha opinião. Para isso, seria preciso ampliar os recursos investidos no curso, e não temos nem condições de cobrar mais dos alunos e nem de ampliar a carga horária de trabalho dos professores. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

O elemento determinante para que o curso apresente um maior nível de relação e interação entre as disciplinas parecer ser o Projeto Prático de Educação, conforme indicado no Plano Pedagógico. De acordo com o que foi descrito anteriormente, o Projeto Prático é que auxilia professores e alunos na realização da gestão e da integração das aprendizagens, as quais são, gradualmente construídas ao longo do processo educacional. Por meio do projeto, os alunos dedicam-se ao estudo de uma situação-problema, que é a criação de um programa educacional, para uma Ong real. A elaboração do projeto faz com que as disciplinas que são ministradas, dirijam seu foco para os problemas concretos que envolvem a realização desta atividade. O processo de elaboração e desenvolvimento do projeto, parece seguir o que Fernando Hernández (1998) denominou *globalização dos conteúdos*, que nada mais é

que a busca, por professores e alunos, do estabelecimento de nexos significativos entre os conteúdos das diferentes disciplinas que apóiem o enfrentamento e a solução de situações complexas e que se apresentam na forma de um problema a ser estudado.

A perspectiva globalizadora de organização dos conteúdos parece ter sido percebida também pela gestora da Ong em que o Projeto Prático foi realizado.

É muito evidente que as alunas vêm para o trabalho na Ong pensando de um jeito mais integral. Elas buscam por situações-problema (risos)... elas (as alunas) que me disseram, depois, que viviam em busca de situações problema na Ong para propor soluções. A verdade é que elas localizam um problema e tentam apresentar soluções que ataquem todos os ângulos. Eu tenho certeza que isso tem a ver com o jeito como o curso trabalha os conteúdos. Elas me contaram que realizam muitas vivências, para a solução de problemas. Isso é bárbaro, porque quando elas chegam aqui, já estão prontas para trabalhar. No começo, achava que elas fariam um curso para os adolescentes e só, depois vi que a proposta era olhar para uma questão ligada à educação, *linkada* (relacionada) com todas as áreas da Ong, da gestão à cozinha. (Gestora da Ong onde foi implantado o Projeto Prático pelas alunas, entrevista semi-diretiva, 2008)

A declaração acima aponta para a abordagem de currículo que parece estar presente no curso *Formação de Professores para Ongs*. Considerando que o curso adota com ênfase o trabalho por projetos educacionais e que há uma efetiva tentativa de organização dos conteúdos de modo interdisciplinar, tendendo para a transdisciplinaridade, muito provavelmente a abordagem curricular que está subjacente a toda a estruturação do curso é aquela chamada *Currículo Integrado*.

A noção de Currículo Integrado tem como base as propostas educacionais de John Dewey, Willian Kilpatrick, Ovide Decroly e os chamados métodos globalizadores de educação. O Currículo Integrado caracteriza-se por ser:

[...] organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. [...] os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. (SANTOMÉ, 1998, p. 25)

Aparentemente é esse manejo de referenciais teóricos, conceitos e procedimentos de disciplinas diversas, que marca o curso analisado. Não ocorre a negação ou a eliminação das disciplinas, mas elas parecem estar, em especial nos módulos 2 e 3, à serviço da análise e da solução de problemas impostos pela realidade das Ongs, onde os Projetos Práticos de Educação dos alunos encontram-se em processo de implementação. O currículo do curso mostra-se capaz de aproximar os conteúdos teóricos da realidade de trabalho que os profissionais em formação encontrarão nas Ongs. Nesse sentido, a estrutura e o texto curricular do curso parecem atender a um dos princípios fundamentais que, segundo Sacristán, tornam um currículo mais educativo, a saber: “estabelecer as conexões interdisciplinares possíveis entre as áreas e disciplinas: para compreender melhor a realidade, [...] aplicar o conhecimento à resolução de problemas, [...] descobrir interdependências epistêmicas e metodológicas” (SACRISTÁN, 2007, p. 126).

Apesar de os protagonistas do curso pesquisado não questionarem a noção de disciplina, o modelo de currículo que orienta os trabalhos pode ser percebido como um esforço para superar as limitações que a divisão disciplinar e o parcelamento dos saberes impõem à compreensão e apreensão dos conhecimentos.

O trabalho educacional organizado a partir da perspectiva do Currículo Integrado seria uma forma de favorecer a compreensão de situações complexas, pelos alunos. Ao professor cabe estruturar seu plano de trabalho a partir de situações ou temas-problema que:

[...] permitam não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNANDÉZ, 1998, p. 52)

Esse modo de trabalho docente ser realizado, a partir do Currículo Integrado, que a literatura registra, é percebido no curso *Formação de Professores para Ongs*, em depoimentos como o de uma aluna, na entrevista para esta pesquisa:

É interessante que nas aulas nós sempre tínhamos trabalhos em grupo, para resolver situações-problema ou fazer estudos de caso. O que mais exigia dos alunos era o fato de as situações-problema obrigarem a gente a pensar em tudo o que a gente estava estudando no curso. Nunca era uma coisa só e ponto final. A gente teve muita dificuldade para pensar de forma mais complexa. O importante foi que na hora do projeto na

Ong, a gente já estava acostumada a pensar integralmente no trabalho.
(Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Cumprir notar que a estrutura curricular do curso poderia ser interpretada, por alguns, como vinculada a abordagem denominada Currículo em Rede, que consiste na proposta de organização dos saberes teóricos, práticos, sociais, etc., de forma não-linear, a partir de uma espiral de complexidade crescente. A essência desta abordagem está na valorização dos conhecimentos construídos a partir da prática e do cotidiano vivenciado pelos indivíduos. Não se nega a importância da teoria, mas o saber acadêmico-científico deixa de ser o eixo central da construção curricular, que volta-se para o saber produzido cotidianamente pelas pessoas. Essa abordagem apresenta-se como uma forma de superar o modelo disciplinar de parcelamento do conhecimento. Nesse sentido estrito, há semelhança entre a abordagem curricular em rede e o currículo integrado. A diferença entre esses tipos de currículo reside no fato de o currículo integrado manter no centro do processo educativo os saberes acadêmico-científicos. Os conhecimentos elaborados ou construídos a partir da prática são valorizados, mas não se propõe que passem a ser o centro da organização curricular, como ocorre no currículo em rede.

O trabalho por projeto é inserido no curso estudado como um elemento que visa favorecer a integração dos saberes. Aparentemente, o projeto é que permite que o curso seja percebido por seus participantes como interdisciplinar e que oferece as condições necessárias para que o Currículo Integrado possa ser implementado com maior eficiência. Isso ocorre porque a Ong, onde Projeto Prático de Educação é realizado, não se caracteriza como um espaço apenas visitado pelo aluno. Ele deve

realizar uma intervenção concreta, e lidar com todos os aspectos constitutivos da realidade de uma organização não-governamental e da elaboração e desenvolvimento efetivo de um programa educacional.

O Projeto Prático de Educação é parte integrante do curso *Formação de Professores para Ongs* e possui marcas ou características singulares que merecem nota. Uma dessas características já foi mencionada, e tem relação com todo o restante do curso, que é a atitude de parceria e cooperação entre os protagonistas do curso. Outras características foram descritas por uma das professoras:

Durante a fase de elaboração e realização do Projeto Prático, procuramos adaptar a nossa forma de orientar e de trabalhar com os subgrupos a partir do que é trazido por eles do campo, das Ongs. Tentamos aprender com os alunos e com a experiência que estão tendo nas Ongs. Claro que também orientamos, mas sabemos que cada caso é um caso e tentamos manter uma postura de receptividade às novidades que vêm das organizações. (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Estas afirmações da professora “A”, são corroboradas pelas percepções da gestora da Ong:

As alunas que chegaram aqui aprenderam coisas um pouco diferentes das colegas (de curso) delas. A nossa organização tem uma história de luta por direitos como transporte ferroviário, saúde e educação infantil muito forte. Sempre fomos muito críticos e exigimos da prefeitura e do governo do Estado os direitos da população do bairro. Isso fez com que o programa que elas estavam montando para cá fosse diferente de

outros, pelo que elas me relataram. Acho que elas aprenderam muito com isso e nós também. A orientadora delas também esteve aqui e nossa realidade foi realmente levada em conta. Foi um trabalho de parceria interessante. Teve falhas? Teve! Mas foi melhor que o que a gente imaginou no princípio. (Gestora da Ong onde foi implantado o Projeto Prático pelas alunas, entrevista semi-diretiva, 2008)

Os depoimentos acima sugerem que o projeto realizado no curso obedece alguns dos aspectos caracterizadores de um projeto de trabalho educacional, descrito por Hernández (1998). O autor apresenta nove características que podem estar presentes em um projeto adequadamente realizado, com vistas à construção do conhecimento em um processo educativo. O curso atende, segundo analisamos, a cinco das características apresentadas pelo pesquisador espanhol. Em síntese, em conformidade com Hernández (1998) as características presentes no curso são: a) predomínio de uma atitude de cooperação entre os envolvidos no projeto, alunos, professores e profissionais que atuam na Ong que recebeu o projeto; b) respeito ao percurso singular de cada projeto desenvolvido pelos alunos do curso, conforme pareceu apontar o depoimento da gestora de Ong entrevistada; c) a aprendizagem ligada ao fazer, na medida em que o projeto feito no curso é concretizado em uma Ong real; d) um percurso por um tema que permite aos alunos a análise, a interpretação e a crítica de toda a situação-problema que está sendo estudada e que procura-se propor soluções.

O modo como o projeto é realizado e a relevância que o trabalho prático em uma Ong assume no processo formativo dos alunos, ensejam reflexões no sentido de considerar que as aprendizagens construídas no trabalho de campo, deveriam ser

percebidas como parte do currículo pela equipe de professores do curso. As alunas do curso revelam a importância das aprendizagens construídas nas atividades realizada na Ong, durante o processo de produção do projeto.

O projeto é importante, também, porque a gente aprende como é a prática das Ongs e, também, as teorias que o pessoal das entidades adota. Elas, muitas vezes, são as mesmas que estudamos no curso, mas em vários momentos, são totalmente novas. (Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

As aprendizagens construídas no trabalho de campo pelas alunas e alunos do curso, são percebidas pela coordenadora do curso, que afirma “[...] a gente se impressiona com a quantidade de informações, de teorias e de possibilidades de práticas que os alunos trazem durante o projeto. Por isso é importante ter aulas em que os alunos possam socializar estes saberes” (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Avaliamos que o currículo do curso precisa ser percebido de forma ampliada. Aparentemente, as aprendizagens que os professores em formação, constroem, nas atividades do projeto direto nas Ongs, são incorporados ao curso. Entretanto, é preciso que esse seja um aspecto previsto nos documentos do curso e nos discursos dos seus protagonistas. Sugerimos que seja adotada, além da perspectiva de Currículo Integrado, a noção de **Currículo Ampliado**, para explicitar a organização dos saberes no curso *Formação de Professores para Ongs*.

A noção de Currículo Ampliado, costuma estar associada à realização de atividades, fora do horário das aulas, e apresentam um caráter complementar ao currículo que, efetivamente, é considerado como o elemento norteador de um processo educativo. Outra forma de definir Currículo Ampliado diz respeito à inclusão de temas de campos do saber ou da ciência diferentes, quando comparados àqueles que o aluno e os professores imaginam que fossem abordados em um curso.

O que propõe-se nesta tese é que o Currículo Ampliado seja compreendido como o conjunto de teorias e saberes, práticas, comportamentos e valores, fundamentais para a formação e a educação de indivíduos e grupos, que são apresentados ou com as quais os alunos entram em contato em espaços múltiplos, externos à sala de aula e, que não faziam parte do planejamento de conteúdos que serão ensinados pelo professor, e que são incorporados ao processo formativo na medida em que emergem, em especial, a partir do contato dos alunos com a realidade concreta.

É importante ressaltar que não estamos sugerindo a relativização ou a desvalorização dos saberes acadêmico-científicos e nem apontando para uma descaracterização do ensino, enquanto trabalho. Consideramos, sim, que a noção de currículo deve contemplar as novas e abrangentes possibilidades de acesso ao conhecimento que demandam que o professor e os processos formativos sejam cada vez menos instrucionais e cada vez mais organizadores e norteadores do processo de aprendizagem dos alunos, capacitando-os para a coleta e análise crítica de informações e saberes socialmente produzidos.

A incorporação da noção de Currículo Ampliado em um curso de formação de professores para Ong parece particularmente relevante. Isto porque, advogamos que as Ongs atuem no campo da modalidade não-formal de educação.

Essa educação tem como característica a grande capacidade de atender às demandas imediatas das comunidades e dos cidadãos. Nesse sentido, o processo formativo de profissionais da educação para esta modalidade de educação precisa incorporar essa plasticidade e fluidez, que caracterizam a educação não-formal de modo global e a educação nas Ongs, particularmente.

3.3 MATRIZES SOCIOPOLÍTICAS DAS ONGs PRESENTES NO CURSO

A formação de professores para o trabalho em Ongs não deve prescindir de oferecer, aos participantes do processo, a oportunidade de examinar criticamente as matrizes sociopolíticas que compõem o cenário contextual, em que essas organizações estão inseridas. As matrizes, consideradas fundamentais neste trabalho, foram apresentadas e analisadas no capítulo 2. Elas compõem as chamadas categorias analíticas ou teóricas utilizadas para compreendermos como as matrizes das Ongs são trabalhadas e estudadas, em um caso específico de formação de professores para o trabalho nas Ongs.

O Módulo 1, apresenta a base conceitual sobre as Ongs e, portanto, as matrizes sociopolíticas que permeiam todo o curso. Por essa razão, as análises sobre as matrizes sociopolíticas estão baseadas nos documentos (ementas das disciplinas)

relativos a esse primeiro Módulo e nas informações obtidas nas entrevistas, com a coordenação, professoras e alunas.

Os dados coletados sugerem que há uma forte adesão do curso à abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor, desde o princípio das atividades do primeiro módulo. O depoimento da professora “A”, reforça essa afirmação: “[...] temos já no início do curso uma base teórica muito boa de Terceiro Setor. Os alunos estudam os objetivos e papel do Terceiro Setor. Isso é importante porque dá a base sobre Ongs e Terceiro Setor que os alunos precisam para os próximos módulos do curso” (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008).

Ao longo do curso são abordados temas que têm sintonia com a visão Norte-Americana de Terceiro Setor, tais como: captação de recursos junto a empresas, órgãos governamentais e outros; elaboração e desenvolvimento de projetos sociais; eficiência nos serviços oferecidos à comunidade; estabelecimento de parcerias intersetoriais.

É muito importante que os alunos saibam sobre captação de recursos, parcerias com os outros setores (governamental e empresarial) e sobre como elaborar, apresentar e vender um projeto para possíveis parceiros ou financiadores. É isso que faz com que uma Ong alcance a sustentabilidade financeira. Nós queremos que o educador que estamos formando, possa contribuir com a gestão e o fortalecimento da organização em que trabalha ou vai trabalhar. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

Os testemunhos da docente e da coordenadora do curso, explicitam o seu alinhamento aos princípios do Terceiro Setor, sob o enfoque norte-americano. As indicações das entrevistadas têm relação direta com os quatro desafios das Ongs, que caracterizam a perspectiva de Terceiro Setor em tela, e que foram definidos por Falconer (1999), sob inspiração de Léster Salamon, a saber: 1. Obtenção de sustentabilidade funcional e financeira; 2. alcance de legitimidade das Ongs, enquanto espaços relevantes de debates e ação por parte dos cidadãos, do empresariado e do poder público; 3. O desenvolvimento de formas eficientes de realizar os serviços que as organizações costumam prestar. 4. O aperfeiçoamento da capacidade de colaboração com o governo, com o setor privado e entre as próprias Ongs.

A ementa da disciplina *O Terceiro Setor, as Ongs e Cenários social, político e econômico*, aponta que somente a noção de Terceiro Setor, enquanto forma de analisar as possibilidades de organização de parcelas da sociedade civil, será contemplada no curso: “[...] será feita a análise do Terceiro Setor e dos contextos social, político e econômico no qual estão inseridas, identificando e reconstruindo concepções sobre as Ongs e seu papel social e político” (Ementa da Disciplina *O Terceiro Setor, as Ongs e Cenários social, político e econômico*, do curso Formação de Professores para Ongs, 2007, p. 01).

A percepção das alunas sobre o que define e confere unidade ao trabalho das Ongs, tem proximidade com a perspectiva Norte-Americana do Terceiro Setor:

A gente vai percebendo, durante as primeiras disciplinas, o quanto é fundamental para as pessoas ter uma postura de solidariedade e interesse pelo outro. Mas, aí vemos que não é isso que vai resolver. É

preciso se organizar, ver quais os problemas que precisam ser enfrentados e trabalhar com as outras pessoas para conseguir melhorar as comunidades e a sociedade. (Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A concepção de Ongs construída pela aluna, a partir das atividades de ensino do curso, reproduz o pensamento dos teóricos e ideólogos do Terceiro Setor. Para a aluna, o que confere unidade à atividade das Ongs são valores, como a solidariedade. A organização de pessoas em torno de seus problemas ou das dificuldades enfrentadas localmente, por pequenas comunidades é que representaria o foco de atenção das Ongs e dos indivíduos que pretendem se organizar, para a atuação no campo social. A inspiração dos autores da abordagem Norte-Americana do Terceiro Setor é percebida com ênfase, visto que Salamon afirma que, aquilo que define o Terceiro Setor, determina e confere unidade ao conjunto das Ongs e demais organizações da sociedade civil é a incorporação de uma gama de valores como “[...] altruísmo, compaixão, sensibilidade para com os necessitados [...]” (SALAMÓN, 1997, p. 92). A questão da ação localizada e individualizada, que marca o Setor, também é abordada pelo pesquisador:

A iniciativa individual, em particular a iniciativa individual em prol do bem público, a idéia de que os seres humanos têm a capacidade e a obrigação de agir por autoridade própria a fim de melhorar suas vidas e as dos outros, assumindo as rédeas para fomentar o bem-estar geral. (SALAMÓN, 1997, p. 92)

As perspectivas críticas ao Terceiro Setor são rejeitadas pelas professoras e coordenadora do curso. O depoimento da professora “A” é representativo da visão das docentes:

Nós sabemos que há algumas críticas ao Terceiro Setor e às Ongs. Mas é de um pessoal marxista radical, que não vê que o mundo mudou. Pode parecer forte dizer isso, mas a verdade é que não dá para considerar muito. Eles só criticam e não apresentam propostas para a sociedade. A gente acaba nem trabalhando muito com esses autores no curso, porque parece que não tem muito a acrescentar e o curso pretende ser muito propositivo. (Professora “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

O questionamento à abordagem crítica ao Terceiro Setor, nos termos que parecem orientar a visão transmitida aos alunos do curso, reproduz a contestação corrente a esta perspectiva, segundo a qual as relações do autores críticos ao Setor, com o marxismo ensejaria uma capacidade reduzida de perceber que as sociedades contemporâneas se diversificaram e se tornaram extremamente complexas. O paradigma clássico marxiano não permitiria oferecer respostas adequadas ao conjunto dos problemas vivenciados pelas comunidades, em especial, àquelas que encontram-se nas grandes cidades.

A partir dos pressupostos e da perspectiva Norte-Americana de Terceiro Setor as demais matrizes sociopolíticas das Ongs, em especial sociedade civil, democracia e cidadania, são analisadas ao longo do curso.

A concepção de sociedade civil, presente no curso, está intrinsecamente vinculada às concepções dos autores do Terceiro Setor, segundo os quais a sociedade, de modo geral, estaria dividida em três setores: Estado, mercado ou setor empresarial e sociedade civil organizada ou Terceiro Setor. A sociedade civil é vista como um espaço para as ações que visam a melhoria do bem-estar da comunidade local. As atividades de mobilização de grandes contingentes populacionais ou grupos sociais, como os movimentos de trabalhadores, são questionados e considerados negativos no curso. Uma das alunas, participante desta pesquisa, afirma que:

O que a gente percebe no curso é que a sociedade civil tem um propósito maior do que servir à bagunça ou conflitos de radicais, como esse pessoal sindicalista ou do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). O que a gente busca com as Ongs é a melhoria efetiva da vida das pessoas que estão nas comunidades, oferecendo serviços bons, que ajude [...] (Aluna "A", Entrevista semi-estruturada, 2008)

A visão de cidadania, subjacente ao curso estudado, também é influenciada pela matriz sociopolítica dominante. Esse conceito é concebido de modo simplificado, na medida em que a cidadania é percebida como o direito dos indivíduos à livre associação e à luta por seus direitos. Essa visão de cidadania parece ter vínculos com as indicações de Tocqueville, autor do século XIX, que inspirou os teóricos do Terceiro Setor. Conforme indicamos no capítulo 2, para Tocqueville a cidadania é sinônimo de liberdade política para que os cidadãos possam se associar livremente e de modo solidário, em torno da defesa dos seus direitos. Essa seria a base da cidadania

tocquevilliana. O conjunto de outras configurações que a noção de cidadania pode assumir, não são trabalhadas no curso.

Outra matriz sociopolítica das Ongs tratada de modo ligeiro no curso, é a democracia. A única preocupação em relação à essa matriz, manifestada pelas professoras, foi os alunos compreenderem que o papel das Ongs nas comunidades seria o de articular a população local para questionar os representantes políticos, como vereadores, deputados, prefeitos, governadores, etc. Essa seria uma prática, de acordo com as professoras, genuinamente democrática.

A gente tenta trabalhar com eles que é importante educar a comunidade para o questionamento e a cobrança das autoridades. Você precisa conhecer seu vereador, aquele que você elegeu para poder questionar. No curso trabalhamos isso. Já chegamos a fazer visitas, com os alunos, à camara dos vereadores, mas nesta última turma não foi possível. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

O curso, portanto, aborda unicamente a democracia plebiscitária, naquilo que ela possui de mais básico. Os questionamentos e a análise da complexidade desse modelo de democracia, abordados no segundo capítulo desta tese, são deixados em segundo plano no curso.

Aparentemente, o que interessa, de fato, às professoras é garantir que seja afirmada e compreendida, pelos participantes da formação, a noção de Terceiro Setor, a partir da perspectiva Norte-Americana.

A apresentação efetiva de uma única matriz sociopolítica norteadora do trabalho das Ongs, o Terceiro Setor, associada ao fato de as concepções de sociedade civil, democracia e cidadania estarem restritas ao modo como os teóricos e ideólogos deste Setor percebem as relações sociais, apresenta diversas implicações no âmbito da formação dos professores, as quais devem ser mencionadas.

Um programa ou curso que pretende capacitar profissionais para uma determinada área, deve oferecer aos alunos, segundo consideramos, a oportunidade de conhecer e refletir sobre as diferentes perspectivas sociais, culturais, econômicas, culturais e políticas, que estão presentes ou influenciam seu campo de atuação. Dessa forma, parece adequado que um curso de formação de professores para Ongs ofereça aos participantes, necessariamente, a oportunidade de análise e reflexão crítica acerca das diferentes matrizes sociopolíticas relacionadas a essa modalidade de organização da sociedade civil.

É importante apontar, que a ausência de um adequado incentivo ao debate sobre as matrizes sociopolíticas das Ongs, torna frágil a formação dos alunos para a atuação como professores nessas organizações, dado que os futuros profissionais não entraram em contato com os referenciais teóricos básicos para a análise sociopolítica do seu campo de atuação profissional.

Parece relevante que o profissional, que está se capacitando para atuar nas Ongs, seja capaz de identificar, por meio da observação e da prática cotidiana de trabalho nessas organizações, as perspectivas relacionadas às matrizes que orientam às Ongs, de modo geral e uma única organização, com a qual o professor esteja vinculado. Isso permite, ao docente, optar com maior clareza pelo local em que pretende atuar e, ainda elaborar projetos e apresentar propostas compatíveis com a

visão de Ong e de trabalho socioeducacional da organização em que está ingressando, como funcionário ou voluntário.

A legislação atual brasileira, denominada marco legal do Terceiro Setor, está vinculada à Abordagem Norte-Americana. Ao desconhecer outras matrizes sociopolíticas, o aluno não está apto a analisar criticamente a pertinência da atual legislação, sobre a área em que trabalha ou pretende atuar.

A ênfase na *Abordagem Norte-Americana* acaba, provavelmente, por inibir a formação, no âmbito do curso, de atores sociais capazes de mobilizar e articular grupos e comunidades, pois, na abordagem adotada, há incentivo à profissionalização do Terceiro Setor no tocante, principalmente, aos processos de gestão das organizações. Porém, pouco destaque é conferido à formação efetiva de pessoas que protagonizem o desenvolvimento comunitário.

Idealmente, um programa de formação de professores para Ongs deve apresentar com destaque as matrizes sociopolíticas que norteiam o trabalho dessas organizações, em particular as perspectivas críticas de organização da sociedade civil, cidadania e democracia.

3.4 AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO

O curso *Formação de Professores para Ongs* dedica-se, preferencialmente, ao desenvolvimento de professores para o trabalho no campo da educação intencional e não-formal. O Plano Pedagógico do curso indica que o seu objetivo é formar professores para “Ongs, para as demais organizações do Terceiro Setor e para atuar

em projetos socioeducacionais, mantidos por empresas socialmente responsáveis [...]” (Ong FORMADORA, 2007, p. 04). O documento analisado parece sugerir que os participantes do curso serão formados para o trabalho no campo dos projetos socioeducacionais, próprios da educação não-formal. Entretanto, não está explícito que esse curso não tratará da formação de professores para a educação formal. O depoimento da coordenadora do curso reforça essa impressão:

A verdade é que a gente trabalha com a educação realizada fora da escolar. São projetos sociais de educação. Mas sabemos que há Ongs que têm educação formal hoje em dia, principalmente atendimento à crianças, na educação infantil. Então, o curso acaba contemplando de alguma forma estas coisas. No final, eu acho que, também, não faz tanta diferença se o aluno trabalha com educação escolar na Ong. O importante é que ele saiba que deve oferecer o melhor serviço para a comunidade. (Gestora da Ong FORMADORA, coordenadora e professora do curso Formação de Professores para Ongs, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A coordenadora abre espaço, portanto, para a abordagem da educação formal no curso, a despeito de não ser o foco central da formação. Na sua declaração, chama a atenção o fato existir uma preocupação maior com a qualidade do serviço oferecido, do que com a modalidade de educação em que o futuro profissional estará inserido. Provavelmente isto se deve ao alinhamento do curso com a visão Norte-Americana de Terceiro Setor e do trabalho das Ongs. Como foi registrado anteriormente, esta visão sugere que os serviços que são realizados pelo Estado, em especial aqueles ligados aos campos da saúde, educação e assistência social,

deveriam ser transferidos para as Ongs que, supostamente, estariam em condições de atender com maior qualidade e eficácia a população. Vale lembrar que um dos desafios das Ongs, para Salamon (1997), ideólogo do Terceiro Setor, está ligado ao desenvolvimento de formas eficientes de realização dos serviços prestados. O teórico brasileiro do Terceiro Setor, Falconer (1999) sugere que os indivíduos atendidos pelas Ongs sejam percebidos e tratados como clientes e não como cidadãos de direito.

A perspectiva Norte-Americana de Terceiro Setor parece influenciar de modo determinante a forma como as modalidades de educação são apresentadas no curso. Como essa visão de Ongs aponta que o mais relevante é prestar serviços de qualidade, adota-se no curso a visão de que a educação é um serviço, a ser prestado, independente da modalidade, formal ou não-formal.

As modalidades de educação são abordadas no curso de forma lateral e, de acordo com uma das professoras, não merecem destaque,: “Realmente a gente não aborda muito essa coisa de modalidades da educação. Eu acho que as pessoas já conhecem. O pessoal que vem para cá, já não quis trabalhar em escola. Então eles sabem que estão no campo não-escolar.” (Professora “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A percepção da professora não é corroborada pelos depoimentos das alunas, que participaram desta pesquisa. A aluna “A” afirma que “a maioria do pessoal que vem pra cá (participar do curso) não é educador formado. Você quase não vê pedagoga. Na minha turma eramos somente eu e outra pedagoga. Por isso ninguém tem muito idéia ou refletiu sobre modalidades de educação. A gente sabe o que todo mundo sabe, que tem escola... (riso)” (Aluna “A”, Entrevista semi-estruturada, 2008). Outra aluna entrevistada afirmou:

Nós que não somos da área da educação nem nos colocamos esta questão das modalidades de educação. De verdade, acho que se estamos na educação é para atuar e todas as áreas. Claro que eu, que não sou pedagoga, não vou trabalhar em escola. Mas acho que estamos preocupadas em oferecer um bom serviço educacional nas Ongs em que formos trabalhar. Por isso estamos fizemos o curso, para entender melhor como trabalhar com projetos de educação nas Ongs. (Aluna "B", Entrevista semi-estruturada, 2008)

As modalidades de educação não são trabalhadas adequadamente no curso e isso parece levar os alunos a manter uma percepção de senso comum acerca da educação, enquanto área ampla do conhecimento acadêmico-científico. A falta de delimitação clara entre as modalidades de educação, conforme apresentamos no primeiro capítulo da tese, tende a manter ausente, das preocupações dos educadores das Ongs, a reflexão sobre os limites e possibilidades de atuação dos professores que atuam em organizações não-governamentais que, a despeito de atuarem com processos intencionais de ensino e aprendizagem, não são parte da educação formal, inseridas no sistema tradicional de ensino. A atuação do professor das Ongs será diferente, mas não menos importante, que a atividade do educador que atua no âmbito da educação formal.

Uma das professoras do curso apontou que um tipo de educação apresentada no curso, é a chamada educação comunitária, abordada na disciplina *Estratégias de Ensino para atividades educacionais de Ongs*.

Nós discutimos as questões da educação comunitária, que é algo que tem tudo a ver com a educação das Ongs. A educação comunitária é uma vertente que estimula a organização das pessoas e das comunidades para que elas melhorem as suas próprias vidas, seja individualmente ou coletivamente. É importante que o nosso aluno saiba que há referências teóricas sobre uma educação que estimula a organização das pessoas para a solução dos seus próprios problemas. (Aluna “B”, Entrevista semi-estruturada, 2008)

A Educação Comunitária, a qual a professora faz referência, é apresentada no curso em um período de aproximadamente duas horas. É importante notar que há três tipos de Educação Comunitária que, conforme Jair Militão (1996), são: Educação Comunitária para a Contra-insurreição, Educação Comunitária enquanto movimento de libertação e Educação Comunitária como Auto-Ajuda⁵.

No curso *Formação de Professores para Ongs* é abordada a *Educação Comunitária como Auto-Ajuda*, cujo objetivo, segundo Militão (1996) é a melhoria da qualidade de vida da população. Nela, há uma tendência a minimizar os conflitos entre os diferentes segmentos sociais, em nome do trabalho de todos, em favor do bem comum. Considera-se que todas as pessoas de uma comunidade devem lutar juntas para o desenvolvimento local sendo, portanto, co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso das ações empreendidas. Os processos de identificação de problemas e dos recursos para sua resolução, constitui-se no foco do processo de ensino.

⁵ Para conhecer em detalhe a descrição e análise dos tipos de Educação Comunitária e o perfil dos educadores que atuam nesta área, Cf.: SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. **Formação de Educadores para o Terceiro Setor**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

O professor, identificado com a *Educação Comunitária como Auto-Ajuda*, de acordo com Militão (1996), atua em Ongs e em projetos socioeducacionais patrocinados pela iniciativa privada ou órgãos governamentais. Essa perspectiva de Educação Comunitária tem sintonia com a abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor, adotada no curso, visto que não questiona o *status quo*, mas sugere que os indivíduos atuem para resolver seus próprios problemas, por meio da organização solidária de pequenos grupos de cidadãos. É importante mencionar que os diferentes tipos de Educação Comunitária, estão inseridos no campo da educação intencional, comumente vinculadas à educação não-formal. Entretanto, há práticas próprias da educação formal, como a Educação de Jovens e Adultos, que são realizadas no bojo das atividades de grupos ligados à Educação Comunitária.

A modalidade específica de educação não-formal, desenvolvida pelas Ongs, possui um conjunto de características peculiares, que incluem o público atendido, o tipo de organização em que é realizada, as referências teóricas e metodológicas do campo educacional, os seus objetivos e compromissos sociais, entre outros. O curso estudado não realiza, ao longo das suas atividades, a delimitação da educação nas Ongs e não aborda adequadamente as teorias próprias dessa modalidade de educação, que descrevemos no capítulo 1. Acreditamos que, em função disso, o curso estudado torna ausente as condições ideais para que os professores em formação elaborem reflexões e análises críticas acerca da área do saber educacional específica, em que pretendem se inserir ou na qual atuam profissionalmente.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs

Nestas *Considerações Finais*, pretende-se resgatar algumas questões levantadas ao longo da pesquisa, de forma a delinear o que consideramos que constitui-se nos fundamentos da Formação de Professores para Ongs.

Cumprir lembrar que os problemas de pesquisa que nortearam este trabalho foram:

- Quais as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs?
- Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores , realizado por uma Ong determinada?

Ao término deste trabalho, parece pertinente apresentar uma síntese das análises realizadas, sobre o curso *Formação de Professores para Ongs*, realizado pela Ong FORMADORA, que foi objeto desta pesquisa.

No princípio do percurso de análise do curso, foi possível observar que a formação é compreendida enquanto um processo realizado em parceria entre professores, alunos e demais envolvidos no processo formativo. Apesar disso, há uma forte negação ao uso da palavra *formação*, por parte dos protagonistas do curso, professoras, alunas e coordenação. O termo *formação* é associado à noção de *dar forma a algo ou a alguém*, sendo percebida como indicativa de uma ação impositiva e autoritária, que visa doutrinar grupos ou indivíduos. A palavra é utilizada no título do curso *Formação de Professores para Ongs*, segundo a sua coordenadora, por questões mercadológicas, isto é, porque os possíveis alunos compreendem, com maior

facilidade, a que se destina um curso voltado para a capacitação de professores, quando é utilizado o termo *formação* no título.

Contrariamente ao que consideramos nesta tese, os protagonistas do curso não avaliam que a palavra *formação* seja aquela que melhor representa as atividades de aprendizagem e preparação do profissional da educação para a docência. Nesta pesquisa, sugere-se que o termo *formação* seja utilizado, dada a origem da palavra *formar*, do latim *formare*, que remete a conceber, engendra e produzir. Ainda, entende-se que ela remete à possibilidade de construção de movimentos dialéticos e críticos de educação dos professores.

A formação de professores, enquanto área do saber educacional, teria, na Pedagogia, o seu *locus* privilegiado, de acordo com os participantes deste estudo. Acredita-se que a formação de professores deve ocupar um espaço privilegiado entre as Ciências da Educação, mas não se sabe, exatamente junto a qual dessas Ciências. A partir das indicações de Libâneo (1994), que aponta que a Pedagogia é a Ciência que ocupa-se de estudar a natureza e os fins da educação, em uma determinada sociedade, optou-se, nesta tese, considerar que a formação de professores está associada à Didática, que volta-se para o estudo do ensino e do trabalho do professor. Avalia-se que, se a Didática estuda o trabalho do professor, é justo considerar que ela deve ocupar-se dos processos de formação desses profissionais para o trabalho tanto na educação formal quanto na educação não-formal.

O modelo de formação adotado no curso, é o reflexivo, baseado nos escritos de Donald Schön. A inspiração central é o que o teórico denominou *pensamento prático do profissional*, que é composto por três conceitos principais: o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. Ao longo do

curso, os alunos realizam atividades formativas que têm como objetivo favorecer a aplicação prática dos conceitos de Schön e o desenvolvimento da capacidade de atuar, no cotidiano de trabalho das Ongs, a partir de uma perspectiva reflexiva. Há uma adesão irrestrita, por parte das professoras e da coordenação do curso, ao modelo reflexivo. São desconsiderados os questionamentos e críticas a esta abordagem, em especial, aqueles que sugerem que haveria uma valorização excessiva dos saberes tácitos, subjetivos e não-científicos, em detrimento dos saberes socialmente produzidos e cientificamente sistematizados sobre o ensino, enquanto trabalho.

A definição geral de currículo adotada no curso sugere que é o *caminho a ser percorrido pelos alunos, em parceria com os professores e demais atores envolvidos no processo formativo*. Trata-se de definição que tem relação com a própria origem da noção de currículo, conforme os registros disponíveis na literatura educacional pertinente ao tema. A essa definição, mais ampla e menos específica de currículo, pôde-se notar que está vinculada uma definição complementar e mais precisa, que aponta que a estrutura curricular do curso seria o elemento organizador do conjunto de temas, teorias e práticas que devem ser priorizados, no processo formativo dos professores para Ongs.

O curso é organizado com um conjunto de disciplinas, que têm como eixo integrador das aprendizagens, a realização de um projeto, que consiste na elaboração de um programa socioeducacional que é implementado em uma Ong. Há um esforço no sentido de garantir o maior nível possível de integração e relação entre as diferentes disciplinas, o que faz com que o curso adquira um caráter interdisciplinar, que tende à transdisciplinaridade, em alguns momentos específicos, principalmente na fase final das atividades formativas.

A abordagem curricular adotada é a denominada *Currículo Integrado* que, em resumo, é aquela em que o ensino ocorre pelo estudo de problemas, situações complexas e projetos, que favoreçam a integração e mobilização de conceitos, habilidades e referenciais teóricos diversos com vistas à compreensão do tema estudado.

Acreditamos que, provavelmente, a formação de professores para Ongs beneficiar-se-ia, caso fosse adotada a noção de Currículo Ampliado, para orientar o processo de estruturação do ensino e aprendizagem. Por Currículo Ampliado compreende-se *o conjunto de teorias e saberes, práticas, comportamentos e valores, fundamentais para a formação e a educação de indivíduos e grupos, que são apresentados ou com as quais os alunos entram em contato em espaços múltiplos, externos à sala de aula e, que não fazem parte do planejamento de conteúdos que serão ensinados pelo professor, e que são incorporados ao processo formativo na medida em que emergem, em especial, a partir do contato dos alunos com a realidade concreta.*

No tocante as matrizes sociopolíticas das Ongs, somente a perspectiva Norte-Americana de Terceiro Setor é trabalhada no processo educativo do curso estudado. Registrou-se uma ausência de debates aprofundados sobre as demais matrizes, que são a abordagem crítica ao Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. Em lugar das matrizes sociopolíticas, o curso trata de temas como captação de recursos, eficiência na prestação de serviços, estabelecimento de parcerias inter-setoriais, que são relevantes para o Terceiro Setor, nos termos apresentados por teóricos como Lester Salamón (1997) e Andrés Falconer (1999). As demais matrizes sociopolíticas são tratadas como temas secundários no

curso e, invariavelmente, submetidas ou relacionadas aos pressupostos do Terceiro Setor.

A apresentação de uma única matriz sociopolítica das Ongs, representa prejuízo na formação dos professores participantes do curso. Por esta razão, sugere-se a incorporação de situações de ensino e aprendizagem dedicadas à conduzir os alunos à análise e reflexão crítica das matrizes sociopolíticas das Ongs, descritas no capítulo 2.

O curso parece ignorar a necessidade de situar os participantes nas diferentes modalidades de educação existentes. A ausência de atenção para o estudo dos saberes específicos, acerca da delimitação do campo da educação para o qual os docentes estão sendo formados, parece-nos um equívoco na estruturação do processo formativo analisado. Isto porque, conforme dito anteriormente, é a partir da identificação das diferentes modalidades de educação que o professor poderá orientar o seu trabalho de ensino, com maior assertividade, em sintonia com o tipo de organização, na qual atua e com as necessidades e demandas dos indivíduos e grupos que buscam inserção em uma modalidade específica de educação.

Nesta pesquisa, sugere-se que os processos de formação de professores adotem uma visão ampliada de educação, enquanto área do saber e das práticas humanas. Por educação, compreende-se desde *o ensino visando a socialização básica do indivíduo, que ocorre de modo informal no grupo familiar, até as práticas educacionais profissionalizadas, que são a marca dos complexos sistemas de ensino nacionais, dedicados à formação de grandes contingentes populacionais.*

As principais modalidades de educação são, nomeadamente, a informal ou não-intencional e intencional. Esta segunda, desdobra-se em outras duas modalidades secundárias, mas não menos importantes, que são a educação formal e não-formal.

No caso específico da educação não-formal, realizada nas Ongs, a formação e, também, o trabalho do professor nas Ongs diferem, significativamente, tanto da educação formal (escolar) quanto dos demais tipos de educação não-formal como, por exemplo, a educação não-formal para a arte e a cultura, para a religiosidade ou para a prevenção e promoção da saúde. Parte importante dessas diferenças, devem-se aos objetivos e aos compromissos políticos que a educação realizada nas Ongs deve assumir, de acordo com o que foi exposto em tópico dcapítulo dedicado à educação realizada nas Ongs.

Por fim, acreditamos que um curso de formação de professores para a atuação em Ongs deve ter como objetivo central a formar profissionais comprometidos com: a emancipação humana; a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; a mobilização e articulação das comunidades para a busca ativa de soluções de seus problemas; a ampliação das possibilidades de indivíduos e comunidades participarem de forma democrática ativa nos processos decisórios e de gestão das localidades; a superação das condições de exploração das parcelas empobrecidas da população.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. *In*: HIRANO, Seidi (org.). **Pesquisa Social: Projeto e Planejamento**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão Digital do Professor: Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. - (Temas Básicos de Educação e Ensino).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da Prática Escolar**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Série Prática Pedagógica).

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **Informação e documentação Referências – Elaboração: NBR 6023**. São Paulo: ABNT, 2002.

_____. **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação: NBR 10520**. São Paulo: ABNT, 2002.

_____. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação: NBR 14724.** São Paulo: ABNT, 2005.

_____. **Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento: NBR 6024.** São Paulo: ABNT, 2003.

_____. **Informação e documentação – Índice - Apresentação: NBR 6034.** São Paulo: ABNT, 2004.

_____. **Informação e documentação – Sumário – Apresentação: NBR 6027.** São Paulo: ABNT, 2003.

_____. **Informação e documentação – Resumos - Apresentação : NBR 6028.** São Paulo: ABNT, 2003.

_____. **Informação e documentação – Livros e folhetos – Apresentação: NBR 6029.** São Paulo: ABNT, 2002.

_____. **Informação e documentação – Publicação periódica científica impressão – Apresentação: NBR 6021.** São Paulo: ABNT, 2003.

_____. **Apresentação de relatórios técnico-científicos: NBR 10719.** São Paulo: ABNT, 1989.

_____. **Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação: NBR 6022.** São Paulo: ABNT, 2003.

BARZOTTO, Luis Fernando. **A Democracia na Constituição.** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política.** 10. ed. Tradução de Marco Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **O Futuro da Democracia.** 9. ed. Tradução Marco Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Editora Porto, 1994. - (Coleção Ciências da Educação)

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações / CBO.** Distrito Federal, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998).** Distrito Federal, 2002. – (Série Estado do Conhecimento, n. 6)

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Distrito Federal, 2006. – (Série Estado do Conhecimento, n. 10)

_____. Ministério da Saúde. Diretoria de Programas de Educação em Saúde. **Educação em saúde: Histórico, conceitos e Propostas.** Distrito Federal, 1996. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cns>>. Acesso em 11 de janeiro de 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.** Distrito Federal, 2002. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em 22 de outubro de 2008.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni de. **Escola, Cultura e Clima: ambigüidades para a administração escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 1998.

_____. Escola: cultura, clima e formação de professores. *In*: ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Tradução e organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. - (Coleção Idéias sobre Linguagem)

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini, São Paulo: editora UNESP, 1999.

CANDEIAS, Nelly M. Ferreira. *Conceitos de educação e de Promoção em Saúde: Mudanças individuais e mudanças organizacionais*. *In*: **Revista de Saúde Pública**, volume 31, número 2, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200016>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

CARVALHO, Livia Marques. **O Ensino de Artes em Ongs: tecendo a reconstrução pessoal**. 2005 (Doutorado em Artes). Universidade de São Paulo / USP. São Paulo.

CASA DO SABER. **Quem Somos**. 2009. Disponível em: <www.casadosaber.com.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2009.

CASTRO, Amélia Domingues. **A Trajetória Histórica da Didática**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução de Cláudia Schilling, 4. ed. São Paulo: editora Ática, 1999.

COMENIUS, João Amos. **Didática Magna [1657]**. 3. Ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Paidéia)

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. edição. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, José Ricardo Ferreira da. **A Sociedade Civil, Utilitarismo e Humanismo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As Organizações Não-Governamentais e a Educação Oferecida aos Pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: Noções de política social participativa**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. - (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, 80)

_____. **Solidariedade como Efeito de Poder.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. – (Coleção Prospectiva, v. 6)

DONZELOT, Jacques. **L'Invention du social.** Paris: Fayard, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **O Mosaico Partido: A economia além das equações.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. **A Reprodução Social – Descentralização e Participação: Novas tendências.** São Paulo, 2001b. Disponível em: <http://dowbor.org>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

_____. **Democracia Econômica: No horizonte das teorias.** 2006. Disponível em <http://dowbor.org>. Acesso em 26 de janeiro de 2008.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e verdades.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

ESTEVES, José. Mudanças Sociais e Função Docente. *In*: NÓVOA, Antonio, **Profissão Professor.** 2. ed. Tradução Irene L. Mendes, Regina Correia e Luísa S. Gil. Porto: Porto Editora, 1999.

FALCONER, Andrés Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão.** 1999. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, 1999.

FELDMANN, Marina. **A Dimensão Trabalho na Escola de 2º Grau Pública Paulista: Da História ao Cotidiano.** 1995. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1995.

_____. Escola Pública: Representações, desafios e perspectivas. *In*: ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Docente: Teoria e Prática.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

FERNANDES, Rubem César. O que é Terceiro Setor?. *In*: IOSCHPE, Evelyn Berg (Coord.). **Terceiro Setor e Desenvolvimento Sustentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: GIFE, 1997. p. 25-34.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOURQUIN, Jean-Claude. O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo. *In* **Revista Educação e Sociedade**, nº 73. Campinas: Cedes, 2000.

FRANCO, Elize Keller. **Currículo por Projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica/ PUC-SP, São Paulo.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões de Nossa Época, v. 25)

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 7 ed. Trad. Dante Moreira Leite, Antenor e Celestino de Souza, São Paulo: Ed.Perspectiva, 2003.

_____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** Trad. de Maria Celia Santos Raposo Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1985.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-formal: Um novo campo de atuação. *In: Ensaio: Avaliação, políticas públicas em educação.* Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 21, p. 441-560, 1998.

_____. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, Ongs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da nossa Época, v. 123)

_____. Educação Não-formal na Pedagogia Social. *In: Anais do Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social.* São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 25 de outubro de 2008.

_____. **Educação Não-formal e Cultura Política: Impactos sobre o associativo do terceiro setor.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 07)

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUARINELLO, Norberto. Pré-História da Cidadania. *In: PINSKY, Carla B.; PINSKY, Jaime (Orgs.). História da Cidadania.* São Paulo: Contexto, 2003.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p.33-51, 1992.

HENDERSON, Hazel. *Construindo um Mundo Onde Todos Ganhem: a vida depois da guerra da economia global*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg, São Paulo: Editora Cultrix/Amana –Key, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IGREJA BATISTA. **Ministério do Ensino e Treinamento da Educação Cristã**. New Jersey, Kearny, 2008: Disponível em <<http://www.kbaptistchurch.org/p/about/index.htm>>. Acesso em 10 de setembro de 2008.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Preparar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa Época v. 77)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA / INEP, Educação Não-Formal. *In: Thesaurus Brasileiro de Educação*. 2001. Brasília, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499>>. Acesso em 08 de agosto de 2007.

JANELA, Almerindo Alfonso. Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. *In: ESTEVES, J.; STOER, S.R. (orgs.). A Sociologia na Escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1989, p. 75-96.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo [1959]**. São Paulo: Editora Moraes, 1998.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. Ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Cibercultura**. 2. ed. Tradução de Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUTERO, Martinho. Carta aos Conselheiros dos Estados Alemães Pedindo-lhes a Fundação de Escolas Cristãs [1524]. In: FORGIONE, J. **Antologia Pedagógica Universal(I)**. Buenos Aires: Libreria y Editora El Ateneo, 1948, p. 342-347.

MARTINS, Nelly. Conceitos de Educacao e de Promocao Em Saude: Mudancas Individuais e Mudancas Organizacionais. **Revista de Saude Publica**, Sao Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-213, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. Tradução de Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio (Org.) **Conhecimento Educacional e Formação do Professor: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, João Arriscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 Anos Depois. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa – A liberdade como meta coletiva. *In*: PINSKY, Carla B.; PINSKY, Jaime (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

Ong FORMADORA. **Proposta Estratégica da Ong FORMADORA**. São Paulo, 2004.

_____. **Plano Pedagógico do Curso Formação de Professores para Ongs**. São Paulo, 2007.

PÉREZ-GÓMES, Angel. O Pensamento Prático Reflexivo do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antonio; *et al.* **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PÉREZ-GÓMES, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Questões Contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: Furb, 1999. – (Coleção Sociedade e Ambiente, nº 03).

_____. **Globaloney. El lenguaje imperial, los intelectuales y la izquierda**. Buenos Aires: Antídoto, 2000.

PINSKY, Carla B.; PINSKY, Jaime (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em Defesa da Alma: A política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RATCHIUS, Wolfgang. **Memorial de Frankfurt [1612]**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_5.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

REHDER, Maria. São Paulo Perde R\$ 2 Bi na Formação de Professores. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 de junho de 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Democracia**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2002.

RIBAS, Marinã Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo; ALONSO, Myrtes. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. *In*: ALONSO, Myrtes

(org.). **O Trabalho Docente: Teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Silveira. **Teoria Crítica da Didática na Tradição Institucional da Universidade Brasileira: Contradições epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas/UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond/SEBRAE, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **A Educação que ainda é Possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. tradução de Valério Campos, Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SALAMON, Léster. Estratégias para Fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Coord.). **Terceiro Setor e Desenvolvimento Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: GIFE, 1997.

SANTANA, Moisés de Melo. **Subsídios para uma Teoria da Prática Pedagógica das ONG's: um estudo de caso – ETAPAS**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Tradução de Claudia Schilling, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. **Formação de Educadores para o Terceiro Setor**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

_____; RAFAEL, Andréia de Lima. Os Recursos Humanos das Prisões: A questão do treinamento. *In: Caderno da II Jornada de Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Assis*, UNESP: 1997.

SANTOS, George França dos. **A Produção e Concepção do Conhecimento Segundo os Professores em Ambientes Hipermidiáticos de Aprendizagem: Uma análise a partir do olhar da experiência**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 2006.

SAUJAT, Frederic. **Ernomie de L'activité Enseignante et Développement de L'expérience Professionnelle: Une approche clinique du travail du professeur**. 2002. (Tese de doutorado em Ciências da Educação). Université de Aix-Marseille I, Marseille, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio; *et al.* **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Célia M.M. Ferraz. **Educação Corporativa e Subjetividade: Um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 2007.

SPINK, Peter. A Democratização do Poder Local: gestão social na ótica subnacional. *In*: RICO, Elizabeth de Melo; DEGENSZAJN, Raquel Raichelis. **Gestão Social: uma questão em debate**. São Paulo: EDUC; IEE, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internativos**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João B. Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOCQUEVILLE, Charles Alexis de. **A Democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático [1835]**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Democracia na América: sentimentos e opiniões – de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos [1835]**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1835/2000.

TORRES, Carlos Alberto; BURBULES, Nicholas (Orgs.). **Globalização e Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1986.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAHDAT, Henri. **Universidade Corporativa: Um instrumento a serviço da competitividade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem [1934]**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José C. Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta: As organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o *Practicum*. *In*: NÓVOA, Antonio; *et al.* **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ANEXO 1

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ONGs

Módulo I		
O Terceiro Setor, as Ongs e Cenários social, político e econômico	8h	É realizado em um dia, em período integral, ou em dois períodos de 4 horas cada, em dias seguidos. Não deve estender-se para além de duas semanas.
Marco Legal do Terceiro Setor	8h	É realizado em um dia, em período integral, ou em dois períodos de 4 horas cada, em dias seguidos. Não deve estender-se para além de duas semanas.

Cenários e planejamento e avaliação de projetos sociais	16h	É realizado em dois dias, integrais, ou em 4 períodos de 4 horas cada, que não devem se estender par além de duas semanas.
Educação nas Ongs e Cenários	16h	É realizado em dois dias, integrais, ou em 4 períodos de 4 horas cada, que não devem se estender par além de duas semanas.
Práticas de educação nas organizações do Terceiro Setor	4h	1 período de 4 horas de aula.
Total	52h	
Módulo II		
Elaboração de Projetos Sociais	4h	1 período de 4 horas de aula.
Projetos Sociais e Educação: Criando um projeto	20h	Realizado em dois dias, integrais, e mais um período de quatro horas ou em cinco período de quatro horas. Não deve estender-se para além de três semanas.
Princípios da mediação pedagógica		
Técnicas e vivências para situações de ensino desenvolvidas em Ongs	8h	É realizado em um dia, em período integral, ou em dois períodos de 4 horas cada, em dias seguidos. Não deve estender-se para além de duas

		semanas.
Avaliação de processos de aprendizagem em múltiplas situações de ensino, realizadas por Ongs	8h	É realizado em um dia, em período integral, ou em dois períodos de 4 horas cada, em dias seguidos. Não deve estender-se para além de duas semanas.
Total	40h	
Módulo III		
Implementação de um projeto educacional em uma Ong	24h	Realizado em 3 dias, integrais, ou em 6 períodos de quatro horas de aula cada. Não deve estender-se para além de um mês.
Mobilização de parceiros e da comunidade para o Projeto Prático de Educação	4h	1 período de 4 horas de aula.
Educação na prática: Reflexões, análise e transformação da prática do educador	8h	É realizado em um dia, em período integral, ou em dois períodos de 4 horas cada, em dias seguidos. Não deve estender-se para além de duas semanas.
Total	36h	
Carga horária completa do curso	128h	Aproximadamente 4 meses de duração.

Esta tese foi escrita ao som de jazz.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)