



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO SOCIAL,  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**CORINNE JULIE RIBEIRO LOPES**

**FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO  
TERCEIRO SETOR**

**Belo Horizonte  
2014**

**CORINNE JULIE RIBEIRO LOPES**

**FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO  
TERCEIRO SETOR**

Dissertação de mestrado apresentada à banca de exame de defesa constituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA.

Área de concentração: Inovações sociais e desenvolvimento local.

Linha de pesquisa:  
Educação e desenvolvimento local

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucília Regina de Souza Machado

**Belo Horizonte  
2014**

**Ficha catalográfica desenvolvida por profissional bibliotecário**

## **AGRADECIMENTOS**

Cada pedacinho de mim agradece a muitos e muitas, que de alguma forma, me sensibilizaram e apoiaram minha trajetória neste estudo.

De forma especial, gostaria que sentissem um abraço fraternal, todos os dirigentes comunitários desse Brasil, que, desde o início de minha trajetória profissional, muito me inspiraram e continuam me inspirando em meu cotidiano profissional.

Também é grande e especial minha gratidão ao meu esposo, André Bueno, que soube compreender meus momentos de angústia e desassossego; grande incentivador dessa conquista e motivo desta minha realização profissional.

Aos meus pais, Ademir e Maria das Graças, e irmãos, Tety e Rique, que também viram em minha ausência, motivo de crescimento pessoal e humano.

Este trabalho também não seria o mesmo sem a luz iluminadora de minha orientadora, Lucília Machado, que sempre acreditou em mim.

Agradeço à banca do exame de qualificação do meu projeto, composta pelas professoras Eloisa Helena Santos e Wânia Maria Araújo. Igualmente, agradeço à banca constituída para avaliar esta dissertação, composta pela professora Wânia Maria Araújo e pelo Prof. Bráulio Magalhães. Tenham certeza de que vocês me fizeram refletir e amadurecer ideias e pensamentos bastante caros à contribuição acadêmica que desejo deixar com este estudo.

Por fim, meus reconhecimentos pela inestimável colaboração prestada pelos especialistas que contribuíram com seu saber e experiência para esta produção acadêmica e o produto técnico dela derivado.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por escopo a formação de dirigentes comunitários para a gestão de entidades do terceiro setor e suas implicações para o desenvolvimento local. Foi motivada pela necessidade percebida pela autora na sua experiência profissional junto a entidades do terceiro setor com atuação comunitária de formação de dirigentes dessas organizações. Justifica-se pela escassez de contribuições bibliográficas que tratem das questões relacionadas ao planejamento de atividades que tenham o propósito de favorecer o desenvolvimento de qualificações desses dirigentes. Como o terceiro setor, por sua história no contexto brasileiro, vem de uma cultura assistencialista, movida muito mais por voluntarismo do que por profissionalismo, pouco se pensou no desenvolvimento desse aspecto fundamental a qualquer setor, que é a formação adequada para o exercício da gestão. A lacuna se acentua com relação a contribuições bibliográficas que discutam a relação dessas atividades de gestão com a promoção do desenvolvimento local das comunidades onde as entidades atuam. Acredita-se que a reversão desse quadro possa ser fator importante para a promoção de inovações sociais e do desenvolvimento local. A natureza do problema estudado se refere, assim, a processos educacionais focalizados em adultos com responsabilidades profissionais de coordenação e direção, atividades que levem em conta as dinâmicas internas e externas a organizações comunitárias. Trata-se de pesquisa que tem a finalidade de gerar uma contribuição que oriente intervenções formativas desses dirigentes. Num primeiro momento, buscou-se analisar o que e o como a literatura especializada discute sobre a formulação e implementação de projetos político-pedagógicos, buscando estabelecer alguns nexos dessas discussões com a questão da qualificação de dirigentes comunitários considerando as ações que lhes cabem na gestão de entidades do terceiro setor. Por meio de abordagem qualitativa e pesquisa descritiva foram investigadas, num segundo momento, percepções de especialistas de instituições que realizam ou subsidiam a formação e profissionalização de dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor sobre o planejamento de ações para o desenvolvimento das qualificações que consideram necessárias para o exercício dessa gestão. O trabalho investigativo realizado por meio de pesquisa bibliográfica e consulta a esses especialistas fundamentou o terceiro momento constituído pela elaboração de contribuição científica e técnica destinada ao enfrentamento do problema identificado, um dos maiores postos, atualmente, ao terceiro setor.

**Palavras-chave:** Dirigentes comunitários. Formação de dirigentes comunitários. Gestão no terceiro setor. Desenvolvimento local. Inovações sociais.

## ABSTRACT

This research has in its scope the formation of community leaderships for the management of third sector entities and its implications on the local development. It was motivated by the necessity perceived by the author on her professional experience beside third sector entities with community acting of leaderships formation at these organizations. Identified that are few the bibliographic contributions that deals with questions related to planning activities that has by purpose favor the development of qualifications of these leaderships. As the third sector, from its history in the Brazilian context, comes from a paternalistic vision, moved much more by volunteerism than by professionalism, a little was thought at the development of this essential aspect of any sector, that is the correct formation for the management exercise. The gap is highlighted when it is in relation with the bibliographic contributions that discuss the connection of these management activities with the promotion of local development of the communities where these entities act. It is believed that the reversion of this picture can be an important factor for the social innovation and the local development promotion. So, the origin of the problem studied refers to educational processes focused in adults with professional responsibilities in coordination and administration, activities that consider the internal and external dynamic of community organizations. It is a research that has by purpose generate a contribution that guides formation interventions of these leaderships. At a first step, the author tried to analyze what and how the specialized literature discuss the formulation and implementation of political-pedagogical projects, trying to establish some connections of these discussions with the matter of community leaderships qualification considering the actions that fits on it at the management of the third sector entities. Through a qualitative approach and a descriptive research it was investigated, at a second step, perceptions of specialists that works at institutions that promotes or subsidize the formation and professionalization of community leaderships that acts at third sector entities about the planning of actions for the qualification development that is considered important to the exercise of this management. The investigative work done through the bibliographic research and the consultation to specialists based the third step, comprised by the drawing up of a scientific and technique contribution for facing the identified problem, one of the biggest presented, nowadays, to the third sector.

**Keywords:** Community leaderships. Community leaderships formation. Third sector management. Local development. Social innovations.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABCR MINAS** – Associação Brasileira de Captadores de Recursos de Minas Gerais

**CF** - Constituição Federal de 1988

**CIME** - Comissão Interministerial para o Emprego de Portugal

**DSC** - Discurso do Sujeito Coletivo

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ECH** – Expressões-chave

**Fasfil** - Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IC** – Ideia central

**EUA** – Estados Unidos da América

**IBM** - *International Business Machines*

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAPP** - Método Altadir de Planejamento Popular

**MEC** – Ministério da Educação

**ONG** – Organização não-governamental

**OSCIP** - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>13</b>
2.1. Introdução.....	14
2.2. Os conceitos de projeto político-pedagógico e suas origens.....	15
2.3. Necessidades, finalidades e objetivos.....	19
2.4. Pressupostos, princípios e fundamentos.....	22
2.4.1. Autonomia.....	22
2.4.2. Qualidade.....	23
2.4.3. Participação.....	24
2.4.4. Autoridade.....	25
2.4.5. Democracia e gestão democrática.....	25
2.4.6. Igualdade.....	26
2.4.7. Liberdade.....	26
2.4.8. Valorização do magistério.....	27
2.5. O processo de construção do projeto político-pedagógico.....	28
2.6. O processo de execução do projeto político-pedagógico.....	31
2.7. O processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico.....	35
2.8. Especificidades com relação ao terceiro setor e formação de dirigentes comunitários.....	37
2.9. Considerações finais.....	44
2.10. Referências.....	44
<b>3. FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO TERCEIRO SETOR: CONSULTAS A ESPECIALISTAS.....</b>	<b>48</b>
1. Introdução.....	49
2. Referências teóricas.....	50
3. Procedimentos metodológicos.....	59
4. Resultados.....	64
5. Discussão dos Resultados.....	72



6.Considerações finais.....	73
7.Referências.....	74

#### **4. FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO TERCEIRO SETOR: GUIA PARA PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....77**

1. Introdução.....	78
2. Descrição do guia.....	80
2.1. A apresentação.....	81
2.2. A introdução.....	81
2.3. Para quem o guia foi escrito.....	82
2.4. Terceiro setor.....	83
2.5. Profissionalização da gestão no terceiro setor.....	85
2.6. Gestão social no terceiro setor.....	88
2.7. O que é projeto político pedagógico.....	90
2.8. Projeto político pedagógico e formação de dirigentes comunitários.....	91
2.9. A elaboração de projetos político pedagógicos no contexto do terceiro setor.....	91
2.10. Participação e contribuição dos profissionais internos e externos.....	92
2.11. Outros elementos importantes referentes ao terceiro setor.....	92
2.12. Estrutura dos projetos político-pedagógicos.....	93
2.13. A análise do contexto como passo inicial.....	93
2.14. Definição de princípios e qualificações a serem desenvolvidas.....	96
2.15. Estratégias para implantação de projetos de formação.....	97
2.16. O acompanhamento.....	98
2.17. Organização e definição de responsabilidades.....	99
2.18. Cronograma e orçamento.....	99
3. Considerações finais.....	99
4. Referências.....	100

#### **5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....104**

#### **6.REFERÊNCIAS.....109**

<b>Apêndice I - Carta-convite aos especialistas.....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndice II - Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice III - Termo de Compromisso de Cumprimento da Resolução 466/2012.....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo I - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário UNA.....</b>	<b>120</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo início nos séculos XIX e XX, a partir de organizações religiosas, o terceiro setor, compreendido como o conjunto das iniciativas de caráter privado com o sentido de utilidade pública nascidas da sociedade civil, encontra-se em crescimento, em todo o mundo, com grandes perspectivas de se tornar um referencial para ações de desenvolvimento local de diversas regiões do Brasil. Segundo recente mapeamento das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (IBGE, 2010), as instituições do terceiro setor já somam hoje, no país, o número de 290.700, ainda tem as instituições religiosas como seu carro-chefe (28,5%) e se concentram na região Sudeste (44,2%). Apesar de empregar 2,1 milhões de assalariados, o que, à época da pesquisa, correspondia a quase um quarto de todos os empregados na administração pública, o setor enfrenta dois sérios e crescentes desafios: sua gestão e a qualificação dos profissionais dela encarregados.

Essas são ainda áreas nebulosas, que constituem um problema para cujo equacionamento é necessário realizar investigação, reflexão crítica e proposições de intervenção, desafio com o qual a pesquisa realizada buscou contribuir.

Recorta-se, neste estudo, a questão da formação de dirigentes do terceiro setor, embora haja necessidade de outros que também auxiliem na superação da insuficiente qualificação, um dos requisitos do processo de profissionalização dos operadores do terceiro setor.

Há alguns estudos que contribuem para essa discussão, tais como os de SANTOS (2006); FALCONER (1999); CARRION (2000); MÜLLER (2006); MENDONÇA (2004<sup>a</sup>, 2004b) e COSTA (2002). Contudo, não foram ainda encontradas na literatura acadêmica contribuições específicas sobre elementos que devem ser considerados na elaboração de projetos político-pedagógicos voltadas para a formação de profissionais que atuam no terceiro setor. As referências encontradas focalizam, em especial, projetos político-pedagógicos escolares ou para a formação profissional para outras atividades de

trabalho. Dentre eles, podem ser citadas: CASTANHO; CASTANHO (2000); CHARLOT (2004); DE ROSSI (2003); GADOTTI (1997); MACHADO (2000); VASCONCELLOS (2000) e VEIGA (1995, 1995, 1998, 2001 e 2003).

Para responder esse problema surgiu o propósito de realizar esta dissertação. Ela traz revisão bibliográfica, pesquisa empírica e contribuição técnica elaborada a partir do conhecimento que se obteve. Tais etapas do estudo realizado foram orientadas por finalidade de aplicação prática. Eles buscaram os elementos estruturantes ou os parâmetros básicos a serem seguidos por projetos político-pedagógicos que busquem investir na formação de dirigentes comunitários que atuam no terceiro setor.

Sendo assim, a questão central desta pesquisa consistiu em identificar quais são os elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade o desenvolvimento de qualificações de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor comprometidas com a promoção de inovações sociais orientadas ao desenvolvimento local.

Para orientar o estudo realizado considerou-se a hipótese de que a consistência de projetos político-pedagógicos destinados à formação e qualificação profissional de dirigentes comunitários para atuar na gestão do terceiro setor pressupõe delineamentos e orientações pautados em princípios participativos e dialogais e em compromissos com a promoção de inovações sociais indutoras do desenvolvimento local.

Portanto, o objetivo geral da investigação realizada consistiu em investigar os pressupostos necessários à construção de projetos político-pedagógicos consistentes tendo em vista o desenvolvimento de qualificações de dirigentes comunitários para atuação na gestão de entidades do terceiro setor, considerando-se a importância da gestão social, dos processos de inovação social e do desenvolvimento local.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa realizada:

1. Analisar o que e como a literatura especializada discute as qualificações a serem desenvolvidas por dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor

e os elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham essa finalidade;

2. Analisar as percepções de especialistas de instituições que visam à profissionalização do terceiro setor sobre os elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade o desenvolvimento de qualificações de dirigentes comunitários que atuam em entidades desse setor;
3. Conceber um guia metodológico para a construção de projetos político-pedagógicos para uso de todos que queiram se introduzir ou melhorar as práticas formativas das quais participem dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor, uma contribuição técnica referenciada em gestão social, fomento de inovações sociais e do desenvolvimento local.

Ao se fazer uma digressão histórica da evolução social das instituições do terceiro setor no Brasil, Carrion (2000), inspirada pelos escritos de Landim (1998) e Fernandes (1997), traz uma periodização que destaca quatro fases: (i) da colonização até meados do século XX, quando as organizações desse setor que, então nascia, se encontravam todas pautadas pelo voluntarismo e tinham estreita ligação com a Igreja católica; (ii) o segundo momento, que tem início na década de 1930 até meados da década de 1960, quando aquelas obras assistenciais passam a disputar um lugar na estratégia política de governos; (iii) a década de 1970, quando as instituições existentes começam a dialogar, e muitas vezes, se fundem a movimentos sociais; e (iv) o momento atual, que instituído com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, introduz diversos conceitos; marca a descentralização dos serviços públicos, com redução de investimentos; e “define o arcabouço filosófico para a elaboração de políticas sociais” (CARRION, 2000, p. 242).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, que ancorou o conceito de cidadania, o cenário brasileiro se viu propício à criação de políticas sociais diversas e à emergência de novos atores sociais. Assim, a década que veio a seguir, a de 1990, introduziu marcos legais importantes tais como a defesa dos direitos da criança e do adolescente por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dispositivos sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado por meio da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.

Como o terceiro setor, por sua história no contexto brasileiro, vem de uma cultura assistencialista, movida muito mais por voluntarismo do que por profissionalismo, pouco se pensou no desenvolvimento deste aspecto fundamental a qualquer setor, que é a formação adequada para o exercício de funções de direção. Sendo assim, a pesquisa buscou corresponder ao conceito de relevância social e, nesse sentido, pretendeu oferecer contribuição científica e técnica a todos que buscam enfrentar esse desafio, um dos maiores postos, atualmente, ao terceiro setor.

A presente dissertação dialoga com as duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA: a) Educação e Desenvolvimento Local; e b) Gestão Social e Desenvolvimento Local. Porém, se insere mais especificamente na primeira em razão da sua ênfase nos processos de formação profissional. Ela foi realizada buscando materializar a perspectiva interdisciplinar, que conforma a identidade do Programa.

Contar com projetos político-pedagógicos concebidos com base em princípios de gestão social, inovação social, desenvolvimento local e interdisciplinaridade é premissa importante para intervenções junto a dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor, pela contribuição que poderá oferecer à renovação das práticas de gestão nesse segmento de atuação profissional.

Polissêmico e interdisciplinar, o conceito de gestão social tem sua história iniciada, segundo Tenório (2011), em referência ao texto de Roida (1985), a partir das experiências autogestionárias na guerra civil espanhola: a gestão social aqui foi vista como uma democracia proletária de caráter local. Já em 1992, a partir de um seminário na Bolívia, a gestão social passa a ser relacionada com política pública e terceiro setor e, em 1994, por meio de um refinamento que segue até os dias de hoje, a gestão social passa a ser vista como gestão de políticas públicas sociais. Em 1998, passa-se a ter o primeiro texto nacional sobre gestão social; naquela época, em conformidade com o pensamento atual, mais associado com a gestão de políticas sociais, de organizações do terceiro setor, de combate à pobreza e até as de escopo ambiental.

Em produção de 2005, Maia (2005) conceitua gestão social como um “conjunto de processos sociais com potencial viabilizador de desenvolvimento social emancipatório e

transformador”. Fischer (2002, p.29) nomeia esse tipo de gestão como “gestão do desenvolvimento social”.

A tomada de decisão coletiva, a participação, a inclusão social, a dialogicidade e a emancipação são elementos, que têm sido apontados como os principais e que devem estar contidos em toda e qualquer discussão sobre gestão social. São elementos comuns aos conceitos acima mencionados, e que serviram de referências para a realização desta dissertação. Eles foram considerados nas suas implicações para a formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor.

A formação dos sujeitos sociais envolvidos com práticas comunitárias precisa também de levar em consideração as inovações sociais que podem, potencialmente, serem construídas e aplicadas num contexto de desenvolvimento local.

Conforme Carbonell (2002, p.19), inovação social é um conjunto de novos usos para ideias, atitudes, culturas, conteúdos, modelos e práticas sociais que já existem ou reordenação de processos sociais que já estão em curso.

Ressignificar práticas já concebidas de forma a se valorizar os conhecimentos, saberes, culturas locais já existentes contribui sobremaneira para as sustentabilidades das instituições do terceiro setor.

Por outro lado, tomou-se, na pesquisa realizada o pressuposto do desenvolvimento local, o que implica considerar as potencialidades do território e otimizar o fomento à prática da democracia por meio do respeito às idiosincrasias locais (marcadas por diferenças e singularidades no espaço global).

Nesse sentido, a pesquisa realizada se insere no esforço de buscar a desconstrução das práticas simplificadoras e de solução universal com que se, normalmente, são feitas as intervenções nos territórios, esquecendo-se da importância da vida e necessidades comunitárias.

O atual mundo globalizado pressiona as pessoas a reproduzirem padrões de beleza e de consumo. Reduz o conceito de desenvolvimento às metas da economia capitalista.

Ocorre que pensar o desenvolvimento humano obriga pensar com outra lógica, a social. E o social muito particular a cada território em que os sujeitos sociais estão inseridos.

A pesquisa realizada se pautou na necessidade do olhar da descentralização da construção do desenvolvimento local. Buscou incorporar o conceito de território, entendido aqui a partir de relações de poder em um determinado espaço, o de comunidades. O território que delimita a comunidade pensada como identidade de interesses e cuidado protetor mútuo.

Santos (1994) chama a atenção para o novo funcionamento do território, tanto por meio de horizontalidades (aqui entendidas como lugares reunidos por uma continuidade territorial) e verticalidades (constituídas, não por proximidades físicas, mas, por proximidades sociais).

Nesse sentido, não se pode pensar a formação de dirigentes comunitários sem se considerar as condições territoriais, urbanas ou rurais, e de meio-ambiente em que eles estão inseridos. Essas condições são impactantes e influenciam o pensar dos dirigentes comunitários das entidades do terceiro setor. Por outro lado, um conhecimento mais apurado e sistematizado do território é que fará a diferença e qualificará a leitura e o diagnóstico necessários para a atuação das organizações do terceiro setor nas localidades em que estão inseridas. Esse conhecimento precisa abranger uma compreensão ampla do território (sua história e tradições culturais, seus potenciais econômicos e políticos, seus desafios ambientais e os de sua organização territorial e social) e precisa ser traduzida em intervenções de fomento ao desenvolvimento local.

O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. (...) Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve (DOWBOR, 2006, p.1).

O potencial da gestão local é um ponto chave para enfrentar os desafios pelos quais passa o planeta. Por favorecer as apropriações pelas comunidades envolvidas do seu processo de emancipação, o desenvolvimento local mobiliza capacidades e promove um



desenvolvimento participativo, equilibrado e mais rico. Nessa perspectiva, a participação passa a ser uma realidade.

Tomou-se assim o pressuposto de que a realização desta pesquisa sob o prisma da promoção do desenvolvimento local poderia dar-lhe maior relevância social e concorrer para a maior consistência e qualidade social da formação profissional de dirigentes comunitários considerando a oportunidade que podem ter de serem agentes de inovações sociais e de transformação social local.

O despreparo para atuação no terceiro setor pode ser um dos problemas que estão na origem da alta rotatividade de dirigentes, do uso do poder como forma de coerção e não como possibilidade de legitimação, das atitudes de chefes ao invés de líderes, da ignorância como legitimadora de violações por parte de parceiros, da dificuldade de aliar o conhecimento técnico ao conhecimento local, da dificuldade de articular o profissional com o social, da insegurança na gestão de entidades de terceiro setor, da visão assistencialista e da parca visão de sustentabilidade.

O estudo bibliográfico esteve presente durante todo o tempo da realização desta pesquisa. Leme (1998) o recomenda como forma de acompanhar o andamento das discussões atuais sobre o tema pesquisado e de ver como ele vem sendo tratado por diversas tendências teóricas e metodológicas. Especial atenção foi dada às bases constitutivas do planejamento e de programações de atividades de formação de dirigentes comunitários para atuar em entidades do terceiro setor considerando sua importância para a promoção do desenvolvimento local da comunidade do seu entorno.

Privilegiou-se a literatura acadêmica sobre o tema da construção de projetos político-pedagógicos, formada por dissertações, teses, relatórios de pesquisa, livros, capítulos de livros e artigos científicos. O Capítulo I desta dissertação traz o resultado da revisão bibliográfica realizada. Para tanto, se utilizou a técnica do fichamento das leituras realizadas observando-se tipos de textos, palavras-chave, conteúdos de interesse, termos utilizados, autores citados, literatura considerada imprescindível, temas recorrentes, questões polêmicas etc.

O Capítulo II relata a pesquisa descritiva realizada junto a seis especialistas com experiência em trabalhos de formação e/ou consultoria às entidades do terceiro setor com atuação comunitária. Eles foram escolhidos para participar da pesquisa com base em levantamento prévio de nomes de pessoas, que, no Brasil, podem ser distinguidas por essa experiência. Eles foram convidados e submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com os preceitos da ética em pesquisa que envolva seres humanos. A técnica Delphi foi utilizada para colher a percepção desses especialistas, sobre as qualificações necessárias à gestão dessas entidades e os elementos que projetos político-pedagógicos precisam levar em conta para planejar e organizar adequadamente a formação que responda as necessidades dessa atuação.

A técnica Delphi (KAYO; SECURATO, 1997; CASSIANI; RODRIGUES, 1996; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000) consiste em fazer rodadas de perguntas pontuais a um pequeno grupo de pessoas que potencialmente podem oferecer respostas substantivas a elas. Utilizou-se a *web* para a realização dessas consultas. A técnica pressupõe o anonimato dessas pessoas e que elas não saibam quem faz parte do grupo. A sequência das perguntas é definida a partir da análise das respostas obtidas para a pergunta precedente. Há, portanto, um movimento paralelo de pesquisa e análise de informações durante todo o tempo da consulta. A agregação de novas análises ao cabo de cada rodada de perguntas confere progressiva consistência ao processo da pesquisa. A análise das respostas obtidas em cada rodada é compartilhada com os participantes da consulta, motivando a apresentação da pergunta seguinte. Para tanto, foi realizada análise comparativa do conteúdo dos textos recebidos, buscando-se observar consensos e dissensos. Não se buscou quantificar as respostas, mas apenas agrupá-las e sistematizá-las em torno de um conjunto de afirmações que pudessem mostrar coerência e organicidade. Essa sistematização, de responsabilidade exclusiva da pesquisadora, foi submetida ao grupo consultado ao qual foi dada a possibilidade de réplica. Essa possibilidade, contudo, não foi utilizada pelos participantes, indicando aceitação da síntese elaborada pela pesquisadora após cada rodada. É importante dizer que não se teve a intenção de buscar interpretar o que possivelmente estaria por detrás de cada afirmação. As sínteses elaboradas buscaram simplesmente comunicar o que os participantes manifestaram.

Os resultados obtidos com a revisão da bibliografia e com a consulta aos especialistas serviram de base para a elaboração da proposta técnica de intervenção, apresentada no Capítulo III. Trata-se de um guia destinado a orientar a elaboração de projetos político-pedagógicos baseados em referenciais de gestão social, inovação social e desenvolvimento local destinado às atividades de formação inicial e continuada de dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor.

Nas Considerações finais, são retomadas as motivações para a realização desta pesquisa, seu percurso metodológico e principais resultados obtidos. São também sugeridas propostas para a continuidade das investigações sobre as qualificações necessárias ao exercício da gestão em entidades do terceiro setor e os elementos para estruturação de projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes com o perfil correspondente às necessidades da promoção do desenvolvimento local.

## 2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REVISÃO DE LITERATURA

LOPES, Corinne Julie Ribeiro<sup>1</sup>

MACHADO, Lucília Regina de Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente ensaio se insere no campo de estudo da educação em sua interface com o desenvolvimento local. Objetiva discutir as possibilidades de projetos político-pedagógicos para a gestão da formação de dirigentes comunitários do terceiro setor, utilizando-se, para tanto, a revisão bibliográfica. Os resultados desse estudo consideram as origens do uso de projetos político-pedagógicos como expediente de gestão educacional; conceitos a ele atribuídos; pressupostos, princípios e fundamentos que informam as necessidades, finalidades e objetivos que lhe dão significado e sentido. Apresenta, ainda, aspectos teóricos e práticos da construção, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos político-pedagógicos. Conclui que, embora tenha uso predominante na educação formal, o projeto político-pedagógico é uma importante ferramenta de gestão social com validade para atividades educacionais em geral, inclusive para o contexto da formação de dirigentes do terceiro setor.

### ABSTRACT

The present essay is inserted in the educational field of study aligned with local development. It intends to discuss the possibilities presented by political-pedagogical projects for the management formation of the third sector community leaderships using for it the bibliography revision. The study results consider the origin of political-pedagogical projects use as educational management expedient; concepts attributed to them; assumptions, principles and basis that inform the needs, purposes and objectives that give them meaning and sense. Presents, yet, theoretical and practical aspects of the construction, execution, accompaniment, monitoring and evaluation process of political-pedagogical projects. Concludes that, although it is used mainly at the formal education, the political-pedagogical project is an important tool of social management being valid for educational activities in general, included the third sector leaderships formation context.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Advogada, mediadora de conflitos e coordenadora do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. E-mail: [csmilec@hotmail.com](mailto:csmilec@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, pós-doutora em Sociologia do Trabalho e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: [ismachado@uai.com.br](mailto:ismachado@uai.com.br).

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Formação. Dirigentes comunitários. Terceiro setor. Gestão social.

**Keywords:** Political-pedagogical project. Formation. Community leaderships. Third sector. Social management.

### **Introdução:**

Habitualmente, ao se falar em projeto político-pedagógico, o espaço educacional a que se remete é o da escola regular. Pois bem, este artigo apresenta resultados de um estudo bibliográfico motivado pela necessidade de elaboração de um guia metodológico de construção de projetos político-pedagógicos destinado à gestão social de práticas formativas voltadas a dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor.

Como passo prévio à elaboração do guia, surgiu a necessidade de estudar e compreender do que se trata um projeto político-pedagógico e aspectos de sua elaboração e gestão. Buscou-se, também, identificar os elementos que devem ser considerados na elaboração de projetos político-pedagógicos para subsidiar as ações de formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor.

Para tanto, foi pesquisado o que a literatura educacional produziu sobre a elaboração de projetos político-pedagógicos. As referências principais foram Oliveira et al (2011), Vasconcellos (2010) e Veiga (2011). Com essa revisão se buscou contribuições para a elaboração de projetos político-pedagógicos consistentes e baseados em conceitos de gestão social, inovação social e desenvolvimento local.

Os passos seguidos para a realização da revisão da literatura foram: a identificação dos títulos, localização e obtenção dos materiais, seleção das produções mais apropriadas ao problema da investigação, realização dos fichamentos, conhecimento sobre os autores das obras analisadas, identificação dos conceitos apresentados por eles, organização do material levantado, redação.

Este ensaio se inicia pelos três conceitos (projeto, política e pedagogia) contidos no termo. Na sequência, aborda as necessidades, finalidades e objetivos que levam à construção de projetos político-pedagógicos; pressupostos, princípios e fundamentos que lhes dão suporte; processos de construção e execução de projetos político-pedagógicos e processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos político-pedagógicos. Aborda ainda as especificidades dos projetos político-pedagógicos com relação ao terceiro setor e à formação de dirigentes comunitários. Busca, assim, analisar aspectos fundamentais de um ciclo de ações destinadas à concretização da gestão social de atividades educacionais em geral e, em particular, as afeitas ao contexto comunitário da gestão do terceiro setor.

### **Os conceitos de projeto político-pedagógico e suas origens**

Apesar da vinculação habitual do termo projeto político-pedagógico<sup>3</sup> ser ao espaço educacional da escola regular, os espaços da educação não formal também têm buscado fazer uso desse instrumento metodológico para a condução de suas ações.

Ao se pensar em projeto político pedagógico é necessário perpassar pelos três conceitos que compõem o termo, quais sejam: projeto, política e pedagogia. Começando pelo primeiro, conceito relativamente novo quando afeto à educação, entende-se por projeto uma ideia que se apresenta no sentido de uma realização de algo no futuro.

Partindo do óbvio, como sugere Gadotti (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica Veiga (2001, p. 12), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que "vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante". Na definição de Alvaréz (1998) o projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Para Fagundes (1999), o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos. Alvaréz (op. Cit.) afirma que, no mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, se tornando instrumento indispensável de ação e transformação. (BAFFI, 2002, s/p).

---

<sup>3</sup> Também denominado de outras diversas formas como projeto pedagógico, proposta pedagógica, projeto educativo, projeto de escola, projeto pedagógico-curricular, projeto pedagógico-administrativo, projeto pedagógico-institucional, plano diretor etc.

Toda ação e transformação precisam ser contextualizadas. Daí, a necessidade de vincular o projeto à finalidade pedagógica. Pedagógica porque implica na definição e organização de atividades educativas indispensáveis aos processos de ensino e aprendizagem. Isso vai ao encontro da função social da escola, que tem por escopo a constituição de um ambiente de socialização secundária. Quando o projeto político-pedagógico reclama pela inclusão, participação de todos nas ações educativas e a construção da autonomia de cada um pode-se dizer que sua finalidade converge para uma prática social emancipatória. Veiga (2003, p. 278) o considera como um “movimento de luta em prol da democratização”, que “está voltado para a inclusão”, que “favorece o diálogo, a cooperação”, que confere “legitimidade ao grau de participação dos envolvidos”, que “configura unicidade e coerência ao processo educativo”. Segundo ela,

- por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação. (VEIGA, 2003, p. 276).

Nesse sentido, o termo político permeia toda a ação pedagógica e lembra a todos os sujeitos envolvidos a importância de se colocar em horizontalidade (sem privilegiar o saber de alguns) “os coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo” (VASCONCELLOS, 2007, p. 19). Outra importância do uso desse termo é a lembrança de que ele traz de que não há neutralidade absoluta em nenhuma construção coletiva; há, sempre, um interesse político norteador das práticas pensadas.

Historicamente, pode-se perceber a concepção de projeto pedagógico a partir de uma mudança de concepção do espaço escolar. Com a proposta de se aproximar mais da realidade dos alunos, desvestindo a escola de seu caráter sempre muito centralizado, elitista e autoritário, é introduzida a ideia de projeto pedagógico, que pretende servir de instrumento para o pensamento coletivo de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar.

Como estratégia de fortalecimento da escola “como um importante espaço na concretização das políticas educativas” (VASCONCELLOS, 2007, p.16) e da gestão

das instituições escolares pautada em planejamento, surge a proposta de projeto político-pedagógico. Dessa forma,

...concepções novas começam a ser estudadas para enfrentar a complexidade da prática educativa. A tradicional “filosofia da escola” e o velho e bom “regimento escolar” já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano. Os avanços da conquista de direitos, o crescimento da vontade de participar, da mesma forma, configuram o quadro em que se insere a escola. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico vai se afirmando como uma necessidade para os educadores e para as instituições de ensino. (VASCONCELLOS, 2007, p.16).

Apesar de disperso no pensamento de alguns educadores em época pretérita, esse processo se intensifica de forma nomeada no cenário nacional na década de 1990. Introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o projeto pedagógico é incluído na legislação brasileira por meio do artigo 12, inciso I dessa lei, que prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Documento de referência na educação desde a instituição dessa lei, o projeto político-pedagógico é um instrumento criado com a intenção de fazer parte do processo democrático instituído com a Constituição Federal de 1988.

Por meio dele, pretende-se criar espaços de construção de autonomia administrativa, pedagógica e financeira tão bem marcados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 15, onde está dito que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Autonomia essa traduzida em

Espaço de liberdade e de responsabilidade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera dela. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e à equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática. (SILVA, 2007, s/p).



Apesar de ser formalizado por meio da escrita e documentação desse processo participativo, esse é um documento em constante evolução e revisão, que deve obedecer as diretrizes curriculares do Conselho Nacional da Educação, ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e respeitar os desejos e anseios de uma reflexão coletiva e compactuada.

Isso significa refletir sobre a intencionalidade educativa dos espaços educacionais de forma participativa e dar autonomia e capacidades aos sujeitos sociais de construir sua própria identidade. Segundo Vasconcellos (*apud* BAFFI, 2002, s/p) é “uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”.

A partir dessa reflexão contextualizada, reafirma-se não ser possível pensar em um projeto pedagógico sem se falar em projeto político. Toda prática pedagógica expressa a dimensão política. Política no sentido de “compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (ANDRÉ, 2001, p. 189). Dessa forma, a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI *apud* VEIGA, 2001, p. 13).

Ao se agregar os conceitos de projeto, pedagogia e política, tem-se o conceito de projeto político-pedagógico, que, nos dizeres de Vasconcellos (2000, s-p), é sinônimo de projeto educativo e pode ser estendido a outras instituições que não a escola formal, enquanto plano global.

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (VASCONCELLOS, 2007, p.18).

Por ter um valor de planejamento qualificado e de articulação da prática com a realidade, é um elemento de referência para a caminhada da instituição. Nos dizeres de Menezes (2000) é “um instrumento teórico e metodológico de política pedagógica, cuja

elaboração requer o conhecimento da realidade em que se quer atuar, a explicitação dos objetivos a alcançar e a definição do que se propõe para isso.” (MENEZES, 2000, p.266). Na mesma linha de estender esse instrumento para além da escola formal, a autora elenca-o como fundamental na organização e na integração das atividades de programas educacionais de uma maneira geral.

### **Necessidades, finalidades e objetivos**

No contexto educacional, a construção de um projeto político-pedagógico é fundamental à medida que ajuda os diferentes sujeitos que atuam na instituição a visualizar todo um planejamento que deve ser seguido na intenção de uma prática pedagógica consistente e coesa. Além de indicar as metas e objetivos da instituição, delinea passo a passo o caminho a ser perseguido.

Tem valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político-Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. (VASCONCELLOS, 2010, p. 169).

É um instrumento importante para a prática educacional, na medida em que legitima a diversidade e a participação de todos os sujeitos escolares, tornando-os corresponsáveis pelo caminhar da instituição. Contribui na formação e educação do “cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte” (MEDEL, 2008, p.2). Não é uma tarefa a mais para a escola, mas uma metodologia de trabalho que sintetiza teoria e prática e sistematiza os desejos da comunidade escolar aliada às suas possibilidades.

Com a intenção de evitar a improvisação e promover a dialeticidade, a construção do projeto político-pedagógico é, ao mesmo tempo, um direito e um dever da escola. Direito porque todos podem participar de sua construção influenciando os rumos da escola, dever porque é obrigação da escola planejar e buscar os meios de ofertar uma educação de qualidade e de acesso amplo e irrestrito.

Segundo Vasconcellos (2000, p.4), a relevância de um projeto político-pedagógico passa por quatro aspectos fundamentais: rigor e participação, ética, autonomia e seu destaque em relação ao regimento.

No que tange o rigor, entendido pelo autor como qualidade formal, o mesmo afirma que o projeto político-pedagógico quebra um processo de alienação tendencioso da sociedade atual, que é imediatista. Considera a prática como fundamental, mas parte do pressuposto de que a realidade é complexa e como tal, deve ser enfrentada, de forma consciente e atenta. “O Projeto é justamente o *Métodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 5) .

Pela participação, entendida pelo autor como qualidade política, o projeto político-pedagógico incita e incentiva “um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 5) .

O compromisso com a ética é também parte constituinte de um projeto político-pedagógico, pois não é possível, nesse instrumento, mascarar anseios dos sujeitos envolvidos de forma a responder a interesses privilegiados.

Ao invés, o Projeto Político-Pedagógico, quando feito baseado numa autêntica ética, é um *Métodos* de transformação, tendo em vista expressar o compromisso do grupo com uma caminhada. Dessa forma, tanto o dirigente pode cobrar coerência do dirigido, como o dirigido cobrar do dirigente, bem como dos companheiros entre si. Havendo um Projeto, existe maior facilidade em não se tomar as críticas como pessoais (as críticas devem fazer parte do cotidiano, se queremos superar as contradições). (VASCONCELLOS, 2000, p.5).

A autonomia é outro aspecto que fundamenta a necessidade e importância de um projeto político-pedagógico, mas tem-se que tomar cuidado para não confundi-la com a transferência de responsabilidade do Estado às instituições. A construção de um projeto político-pedagógico deve ser motivada, não pelas obrigações que a instituição possui frente à legislação (outorga), mas pelo despertar para a necessidade de se posicionar, de construir, de forma participativa, sua identidade e de se organizar para concretizá-la

(conquista). “Então o projeto pode ser um importante instrumento de luta e, inclusive, de denúncia, no caso de omissão da mantenedora”. (VASCONCELLOS, 2000, p.5).

Por último, Vasconcellos (2000) afirma que a relevância do projeto político-pedagógico é dada em função da diferença que ele tem para com o regimento interno escolar, que é um detalhamento administrativo e jurídico da instituição. Já o projeto político-pedagógico trataria de outras dimensões: “o que se espera é que o regimento possa ser feito a partir do Projeto, qual seja, ter os parâmetros e princípios do Projeto como referência para o detalhamento administrativo e jurídico (o que nem sempre é possível, pelo menos no todo, em função de diretrizes e normas exteriores à escola)”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 5). Por todo o exposto, pode-se afirmar que a finalidade do projeto político-pedagógico é buscar a:

construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações. (FARIA, 2007, p. 20).

Aliada a essa finalidade, Vasconcellos (2007) elenca outras como o resgate da intencionalidade da ação, possibilitando a (re)significação do trabalho; se constituir como um instrumento de transformação da realidade; ser um referencial de parceria na caminhada; ajudar a construir a unidade; propiciar a racionalização dos esforços e recursos; ser um canal de participação efetiva; potencializar o grau de realização do trabalho; fortalecer o grupo envolvido e colaborar na formação dos participantes.

A depender do compromisso do envolvidos e do referencial teórico-metodológico, pode-se afirmar que o objetivo do projeto político-pedagógico é para além de cumprir uma determinação legal; um instrumento de luta; pretende “sistematizar e organizar uma prática em andamento, constituindo-se em material que irá orientar as ações educativas da instituição e possibilitar uma constante avaliação e reformulação do trabalho”. (FARIA, 2007, p.24).

## **Pressupostos, princípios e fundamentos**

De acordo com a LDB, que em seus artigos 13 e 14 fala da importância da participação como um pressuposto para a constituição de um projeto político-pedagógico, três grandes outros eixos devem ser contemplados como pressupostos para construção desse instrumento. São eles: a) o da flexibilidade que, vinculado à autonomia, possibilita que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico; b) o da avaliação, como importante elemento de controle do processo de ensino-aprendizagem; e c) o da liberdade, expressado por meio do pluralismo das ideias, concepções pedagógicas e propostas de gestão democrática do ensino (MEDEL, 2008, p.2).

Segundo Oliveira (2011), a fim de que o projeto político-pedagógico cumpra seu papel privilegiado na escola, seus pressupostos precisam se configurar, sobretudo:

no caráter de processo, de construção-reconstrução permanentes e, assim, seus objetivos e resultados devem ser gradativos, mediatos e flexíveis; na necessidade de ser construído e desenvolvido com a participação da comunidade escolar que conhece sua cultura, seus problemas, suas expectativas, suas necessidades; na explicitação clara das suas metas e das condições objetivas, dadas para sua implementação, tanto no nível infraestrutural, quanto no que se refere aos denominados “recursos humanos”; na definição de uma equipe que coordene sua implementação e desenvolvimento, pois, embora toda a comunidade tenha responsabilidade para com o Projeto, é necessário que haja uma liderança, zelando pela sua execução. (OLIVEIRA, in OLIVEIRA et al., 2011, p. 46).

Considerando os princípios do projeto político-pedagógico, para Oliveira (2011), os mesmos são divididos em: autonomia, qualidade, participação, autoridade, democracia e igualdade. Veiga (2011) também contribui para a discussão elencando, além dos princípios da qualidade e igualdade, os princípios da gestão democrática, da liberdade e da valorização do magistério.

### **Autonomia**

O princípio da autonomia só recentemente, aparece, com maior frequência, nos escritos educacionais no Brasil. Para Gadotti (1997), a idéia de autonomia é intrinsecamente ligada à de democracia e cidadania, conceitos importantes na prática pedagógica e que conduzem a uma intervenção qualificada no ambiente escolar. Segundo Neves (1996), *apud* OLIVEIRA (2011), esta pode ser visualizada em três direções:

- na gestão-administração, a autonomia da escola é relativa, pois ela depende das deliberações dos gestores das políticas públicas federais, estaduais e municipais. Contudo, a escola pode e deve construir seus próprios caminhos sua trajetória e sua cultura que a peculiarizam e a distinguem das outras escolas (cultura da escola).

- nos seus aspectos organizacionais, pelos quais pode-se obter resultados positivos ou negativos.

- na dimensão ético-profissional, pela qual a escola não pode se curvar, passivamente, às deliberações das instâncias superiores, mas deve assegurar condições favoráveis para que seus profissionais tenham espaço de questionarem, de crescerem, de se desenvolverem, para que possam exercer seus papéis e seus compromissos para com a sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Nesse sentido, é importante marcar que a autonomia transcende a descentralização, que tem significado mero repasse de compromisso ou descompromisso das instâncias superiores para com as instituições, significando um novo posicionamento e emancipação dos sujeitos envolvidos.

## **Qualidade**

Apesar do termo “qualidade” remeter a diversos significados e matizes, considerar-se-á esse princípio sob o referencial de Demo que o qualifica em dois aspectos indissociáveis e com autonomia própria, quais sejam: o aspecto formal ou técnico e o político. O primeiro remete a instrumentos e métodos (à técnica) não estanques, mas abertos ao próprio desenvolvimento do trabalho; o segundo, ao aspecto político, referindo-se ao relacionamento do homem com a natureza e com outros homens; condição imprescindível da participação; voltado para os fins, valores e conteúdos. Ou seja, “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p.14).

Diante disto, as acepções de qualidade são definidas pelos usos e valores sociais, para além da meta quantitativa, e deve ser priorizada na sua dimensão positiva, garantindo a formação do indivíduo enquanto cidadão.

Daí a importância de se diferenciar os fins e os meios: “A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.” (VEIGA, 2011, p. 17).

Entendido numa perspectiva mais abrangente, Veiga (2011) eleva este princípio à dimensão de não ser “privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*.”

## **Participação**

O princípio da participação é outro de extrema importância ao se considerar a construção de um projeto político-pedagógico. Segundo a etimologia da palavra, participar significa “partilhar com”. Assim sendo, para que a discussão desse instrumento não se perca em particularidades e visões fragmentadas, é importante que se cuide dessa partilha.

Enquanto ação prática, o princípio da participação somente se concretiza se houver a disponibilidade dos sujeitos envolvidos no processo, que devem acreditar e trabalhar para que uma nova e aperfeiçoada prática social seja construída diariamente. Segundo Oliveira (2004, p. 57)

(...) uma variável que pode permitir ou possibilitar aos indivíduos ou grupos interferir em projetos políticos, culturais ou sociais, de natureza institucional ou não, visando à mudança de determinadas situações ou de práticas discursivas e sistemas simbólicos da sociedade. Significa que a participação não pode ser entendida apenas como uma variável destinada a promover a integração dos atores sociais nas ações políticas e/ou campanhas cívicas promovidas pelo poder público, mas também nas ações que emergem dos movimentos sociais, comunitários, campanhas de solidariedade, movimentos contra a discriminação ou outras formas de relações sociais caracterizadas pelas estruturas verticais ou assimétricas de poder, mobilizando, segundo José Bernardo Toro e Nísia Maria Duarte (1996), as pessoas, as comunidades ou a sociedade para decidir e agir.

Nesse sentido, a participação compreende mais que presença, intervenção. Esse é o diferencial desse conceito, que não deve ser demagógico e que, entendido numa perspectiva crítica, pode ser traduzido como gestão democrática na construção do projeto político-pedagógico. Segundo Marques (1990, p. 21),

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Somente com a sua escrita, o projeto político-pedagógico não tem o poder de romper com a estrutura verticalizada e autocrática, por vezes vigente, no interior da escola. Também não

garantirá a homogeneidade e harmonia no grupo, uma vez que os conflitos e dissensos são inerentes aos espaços coletivos. Contudo, se sua construção ocorrer de forma coletiva e participativa poderá ser um importante canal para redimensionar a estrutura de poder na escola. (SILVA, 2011, p.161).

Logo, a participação deve ser compreendida como uma prática de mudança social. A participação é um valor democrático e uma necessidade inafastável para o desenvolvimento social local.

### **Autoridade**

Ao se trabalhar o princípio da autoridade, faz-se necessário distingui-lo de autoritarismo, que, numa perspectiva de radicalização do primeiro, desconstrói toda a sua legitimidade.

A autoridade é constituída e precisa ser aceita, pois é legítima. Cabe aos professores, aos gestores, aos profissionais da educação usarem a autoridade, função que lhes é inerente. Estes profissionais têm a responsabilidade de assegurar o atendimento aos objetivos e metas buscados pela instituição. Precisa-se esclarecer que a autoridade não deve ficar centrada nem na pessoa, nem na função, mas na competência profissional. (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 43).

### **Democracia e gestão democrática**

A democracia, princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988, é ponto nevrálgico e princípio substantivo na gestão da educação; tem que ser a perspectiva principal de uma escola. Abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, exige “uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares” (VEIGA, 2011, p.17-18). Segundo o artigo 3º da Lei 9.394-96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a gestão democrática deve ser princípio a ser seguido na prática educacional das escolas públicas:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;



- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;** (grifo não original)
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nos dizeres de Veiga (2011), além de exigir a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica (concepção e execução, pensar e fazer, teoria e prática), a gestão democrática busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores e repensar as estruturas de poder ali instituídas.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2011, p.18).

Dito isso, a democracia tem que ser possibilidade no ponto de partida e realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 1982, p.63).

## **Igualdade**

O princípio da igualdade, amparado pelo princípio da democracia, e contextualizado no âmbito escolar, implica no “reconhecimento de que todos são iguais, apesar das diferenças de gênero, idade, condição socioeconômica, raça, deficiências-limitações sensoriais, físicas, mentais-neurológicas” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 46).

Além dessa perspectiva inclusiva, a igualdade também traz ao debate a necessidade de viabilização de reais condições de acesso e permanência na escola, o que remete a outro princípio também já citado, o da qualidade. Lembra Veiga (2011, p. 16) que Saviani alerta para o fato de que “há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola.”

## **Liberdade**

Assim como o princípio da democracia e o da igualdade, esse é também estatuído na Constituição Federal de 1988. Atrelado à idéia de autonomia, o princípio da liberdade deve ser natural ao ato pedagógico e experimentado a partir de situações concretas que se apresentam na realidade cotidiana das escolas. Segundo Rios (1982, p.77), ele acontece quando da articulação entre limites e possibilidades: “somos livres com os outros, não, apesar dos outros”.

Nesse sentido, o princípio da liberdade deve ser, sempre, pensado numa perspectiva relacional, tanto entre os sujeitos diretamente envolvidos na construção do projeto político-pedagógico, quanto na relação desses com o contexto social em que estão inseridos.

Segundo Heller (1982, p.155):

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretamos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

### **Valorização do magistério**

Apesar de não discutido por Oliveira, Veiga marca bastante a particularidade e necessidade de pontuar esse princípio. A autora o considera como pré-condição para que todos os outros se realizem:

a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério”. (VEIGA, 2011, p. 19-20).

Esses são, segundo os autores citados, os elementos que condicionam uma ação diferenciada nas escolas, onde a tomada de consciência seja propulsora de uma realidade diferente, mais justa e equânime para todos. São apontados como fundamentos do projeto político-pedagógico, do trabalho da instituição escolar e expressam conceitos

de educação, de ensino e de aprendizagem. Requerem a leitura de território onde se situa a prática educacional e do perfil do aluno a ser formado.

### **O processo de construção do projeto político-pedagógico**

Visto de uma forma ampla, todo projeto político-pedagógico precisa ser construído de forma coletiva, levando-se em conta uma metodologia que dê suporte à pedagogia e à epistemologia da ação. Além disso, a construção do projeto político-pedagógico passa, necessariamente, pela dialética ação-reflexão-ação orientada pelos os princípios acima descritos.

Segundo Veiga (2011), são sete os elementos básicos que podem ser apontados como basilares à construção de um projeto político-pedagógico: as finalidades da instituição, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

É importante ressaltar que a escola tem por propósito concretizar desígnios, logo “os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola” (VEIGA, 2011, p. 23), que, por sua vez, refletem os efeitos pretendidos e almejados intencionalmente, precisam levar em conta aspectos culturais, políticos e sociais de formação humana (geral e específica à profissional), se operacionalizar por meio de objetivos geral e específicos e se refletir na matriz curricular.

A estrutura organizacional, nos seus aspectos administrativos e pedagógicos, compreende o pessoal docente e técnico-administrativo, os recursos físicos e financeiros, as interações políticas e as estratégias de ensino-aprendizagem. Ela tem o sentido de favorecer tomadas de decisões mais próximas da realidade, das possibilidades encontradas, em sintonia com as finalidades da instituição escolar.

O currículo, historicamente e culturalmente determinado, como expressão da intencionalidade educacional, requer ser interativo e integrativo para ser um instrumento de materialização do projeto político-pedagógico e orientador da organização escolar.

Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção de efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2011, p. 26).

O tempo escolar organiza o trabalho pedagógico e é divisor de águas do currículo, com quem tem que dialogar frequentemente. Por vezes, faz um contraponto à necessária integração da instituição, que exige um ensino mais sistêmico e atemporal ou onde a divisão temporal possa ser reformulada.

Quanto ao processo de decisão, a concepção de projeto político-pedagógico orientada pela participação da comunidade interna e do entorno da instituição envolvida exige uma revisão na tradição centralizadora de atribuições. Pensando na distribuição do poder e na descentralização do processo de decisão, Paro citado por Veiga (2011, p.31) sugere “a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc”.

As relações de trabalho, que também abrangem as relações com a comunidade, encontram-se determinadas por correlações de forças, das quais conflitos com maior ou menor grau de intensidade podem emergir. Divergências e desacordos são inerentes ao processo democrático, que requer diálogo e negociação, ser tratados de forma coletiva, favorecendo a comunicação horizontal. Para tanto, essas relações devem estar calcadas “nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.” (VEIGA, 2011, p. 31).

Como último dos sete elementos de construção de um projeto político-pedagógico apontados por Veiga, tem-se a avaliação, processo que, realizado de forma contínua, serve para averiguar se o trabalho pedagógico está efetivando o que se propôs.

Nesse sentido, a avaliação é “um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico (...) e imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos”. (VEIGA, 2011, p.32). Deve ser democrática e envolve três momentos: “a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.” (VEIGA, 2011, p.32).

Oliveira *et al.* (2011) também descreve os itens que devem constar quando da apresentação de um projeto político-pedagógico: folha de rosto do projeto (dados que identificam a instituição); epígrafe; agradecimentos; sumário; genealogia da instituição (sucinta descrição da história da instituição; sua infra-estrutura, “recursos humanos” e materiais); concepção de educação; fins e objetivos; estrutura administrativa; estrutura pedagógico-didática; relacionamento com a comunidade; currículo; processo de avaliação do projeto e referências bibliográficas.

Os critérios ordenados por Veiga e os itens da apresentação do projeto político-pedagógico envolvem três dimensões fundamentais: a) ideológico-explicativa (a teoria); b) a contextual ou situacional (a realidade); e c) a operacional ou metodológica (a prática).

A dimensão ideológico-explicativa abrange a concepção de educação adotada pela instituição, suas finalidades e objetivos numa perspectiva ideal e pode ser entendida, nos dizeres de Eynng (2002, p.8), como

as idéias, ou teoria que orienta e explica a forma de encaminhar o processo educativo. A linha teórica ou paradigma adotado sofre influência e normalmente segue uma tendência predominante, adotada como possibilidade explicativa em uma época e contexto histórico-geográfico determinado.

A dimensão contextual ou situacional é mais complexa porque pressupõe entender o real e as particularidades da instituição envolvida,

delimitando e configurando o seu entorno, fazendo-o a partir dos aspectos históricos, geográficos, econômicos, populacionais e culturais específicos. Efetiva-se a aplicação do referencial teórico (dimensão ideológico-explicativa) à realidade contextual, ou seja, a uma comunidade escolar específica, onde esse é ressignificado. Nessa dimensão, são analisadas e

descritas as demandas expressas pelo macro-contexto, pela sociedade e pelo micro contexto, a unidade escolar e seu entorno. (EYNG, 2002, p.8).

Ela se revela presente na folha de rosto do texto de apresentação do projeto (dados que identificam a instituição); na genealogia da instituição (sucinta descrição da história da instituição; sua infra-estrutura, “recursos humanos” e materiais); na sua estrutura administrativa e na sua estrutura pedagógico-didática bem como nas relações de trabalho (abrangendo o relacionamento com a comunidade).

Por último, a dimensão prática, que traduz a capacidade de execução do Projeto Político-Pedagógico e, conforme Eyng (2002, p.2), “orienta a concretização dos aspectos didático-pedagógicos relativos ao processo ensino-aprendizagem da proposta pedagógica”. Ou seja, é o momento de fazer convergir os pressupostos teóricos e os aspectos da realidade e fazê-los materializar na atividade prática. Neste sentido, a organização do currículo, o tempo escolar e o processo de decisão e a avaliação do projeto estão em unidade e referidos em reciprocidade.

Padilha (2002) lembra que todo esse processo precisa levar em conta a necessária capacitação dos sujeitos nele envolvidos, consultas à comunidade por meio de eventos e encontros, a institucionalização de uma gestão democrática, a lisura na definição da gestão e a transparência nas informações produzidas e socializadas.

Para tanto, o estabelecimento das diretrizes, objetivos, metas e o planejamento das ações demanda que diagnósticos participativos e atualizados produzam informações necessárias e confiáveis.

### **O processo de execução do projeto político-pedagógico**

Tão importante quanto idealizar, planejar e construir o projeto político-pedagógico, sua execução tem que ser minuciosamente observada e acompanhada. Nesse sentido, seu cumprimento precisa se amparar no marco referencial que o orienta, em diagnósticos e num plano, que, segundo Veiga (2001, p. 13), deve:

a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

As etapas citadas acima estão interligadas e sintetizam de forma precisa a composição de um projeto político-pedagógico: “grosso modo, o Marco Referencial corresponde à dimensão da Finalidade; o Diagnóstico, à Realidade e a Programação à Mediação.” (VASCONCELLOS, 2000, s-p). A primeira abrange marcos referenciais situacionais, doutrinários ou filosóficos e operativos por meio dos quais a instituição assume sua identidade e se posiciona em relação a uma determinada visão de mundo e missão, define seus valores, princípios e objetivos.

Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação. No Marco Referencial procuramos expressar o sentido do nosso trabalho e as grandes perspectivas para a caminhada (VASCONCELLOS, 2000, s-p).

Marco referencial situacional é aquele que localiza a realidade vista sob o ponto de vista do grupo reportado pela instituição para essa tarefa; traduz-se na análise da realidade em que a instituição está inserida. Questiona o lugar em que ela está e como é vista a realidade.

Marco referencial doutrinário ou filosófico pode ser traduzido como o segundo passo diante da realidade que se enxerga: “corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição (realidade global desejada).” (VASCONCELLOS, 2010, p. 183). Esse marco se ocupa da utopia da instituição, entendida num consenso axiológico mínimo. Problematisa onde se quer chegar.

Marco referencial operativo é aquele que situa os marcos situacional e doutrinário dentro das possibilidades da instituição. Especifica quais são as ações e tarefas a serem executadas de forma a colocar em prática o que foi pensado e define os horizontes dessas ações numa perspectiva de tomada de decisão quanto aos princípios de organização da instituição. Move-se sob a égide de três grandes dimensões: a pedagógica, a comunitária e a administrativa.

Com uma atribuição questionadora, essa etapa tem sua metodologia própria e deve ser conduzida de forma individual, grupal ou em plenária. Tem como função discutir as tensões que perpassam a realidade tendo em vista sua transformação, e de fornecer embasamento para a realização da etapa seguinte, o diagnóstico.

O diagnóstico, que abrange as etapas de conhecer e julgar a realidade, além de localizar as necessidades, é fundamental ao processo de elaboração do projeto político-pedagógico. É o ponto de encontro do que se precisa fazer com a realidade contextual apresentada. Questiona a que distância está daquilo que se busca e precisa ser entendido como a “localização das necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como válido” (VASCONCELLOS, 2000, s-p) .

Em sua elaboração, é necessário passar por algumas ações, como elaborar o instrumento de pesquisa, aplicá-lo, sintetizá-lo, organizá-lo em plenária para, então, captar as necessidades. Visto de outra forma, implica em conhecer a realidade, julgá-la e localizar as necessidades.

Diante da possibilidade de inclusão de dados quantitativos e qualitativos, “fazer diagnóstico não é só ‘criticar’ (no sentido vulgar), ver os defeitos. Estamos num embate. Precisamos conhecer nossas forças e as reais dimensões do problema; temos que identificar tanto os fatores dificultadores, quanto os facilitadores”. (VASCONCELLOS, 2010, p. 190) .

Como última etapa do projeto político-pedagógico, tem-se a programação, que nada mais é do que a sistematização do “conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas” (VASCONCELLOS, 2000, s-p). É uma proposta de ação que tem por objetivo diminuir a distância entre a realidade da instituição e o que se planeja. “Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico” (GANDIN, 1991: 45). Esse é o momento mais esperado do processo de construção de um projeto político-pedagógico. Da mesma



forma que é o mais esperado, é com o qual mais se precisa ter cuidado e atenção dada a complexidade que se formou ao se fazer a leitura e auto-reflexão da instituição.

A ação da instituição é fundamental, pois ela é que dá vida, consistência, o seu sentido de existir. O problema que se coloca é o tipo e a qualidade de ação que irá se desenvolver. Precisamos chegar a uma ação que seja de fato significativa para a instituição, o que significa dizer uma ação possível e que atenda suas reais necessidades. (VASCONCELLOS, 2000, s-p).

Essa etapa da programação geralmente é dividida em quatro formas práticas diferentes: ações concretas, linhas de ação, atividades permanentes ou determinações. Ações concretas são aquelas que começam com um fim pré-determinado; dizem o quê e para quê será feita a proposta. Linha de ação delinea o caráter mais geral das ações concretas. Pode ser traduzida como as orientações gerais, princípios e políticas que norteiam a confecção das ações concretas. Por vezes, vem acompanhada de um conjunto de estratégias. Atividades permanentes são aquelas que trabalham numa perspectiva de continuidade e determinada frequência. Determinação, também traduzida por normas e regras, é “uma ação marcada por um caráter de obrigatoriedade, que atinge a todos ou a alguns sujeitos.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 197).

Para se fazer uma boa programação é necessária preparação, que abrangerá as possibilidades de propostas de ação colocadas acima, aplicação, primeira sistematização, análise inicial, processo de decisão e redação.

É muito importante, nessa etapa, que sejam pautadas as necessidades e as possibilidades da ação, que sejam articulados o marco referencial com o diagnóstico e que se consiga um alinhamento se não, consensual, ao menos hegemônico.

Em suma, as partes que compõem o PPP devem ser constituídas de: marco referencial, que está relacionado aos temas privilegiados; diagnóstico de como esses temas têm sido desenvolvidos na escola, ressaltando a distância entre a realidade e o ideal; e, para finalizar, um plano geral de ação, de desenvolvimento institucional, apontando o conjunto de ações ou planos de longo, médio e curto prazo que deverão ser elaborados e desenvolvidos com o objetivo de aproximar a realidade do marco referencial. (MEDEL, 2008, p.13).

### **O processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico**

Como todo processo pedagógico é contínuo e está em constante evolução e desenvolvimento, é fundamental que o projeto político-pedagógico seja acompanhado de forma a se monitorar a sua execução e se avaliar a sua prática.

Nesse sentido, esse acompanhamento deve ser feito sob a perspectiva de possíveis mudanças e adaptações sem que isto traga desconforto e insegurança ao planejado, mas de forma a promover uma margem para a criatividade fluir.

A responsabilidade de acompanhamento é tarefa de quem elaborou o instrumento; do grupo coletivo que o construiu. Como metodologia deste acompanhamento e gestão do planejado, Vasconcellos aponta a necessidade de se fazer reuniões pedagógicas semanais: “Estamos concebendo as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição (bem como de suas interfaces)” (VASCONCELLOS, 2007, p.120).

Nesse espaço, segundo o mesmo autor, aconteceria troca de experiências e saberes; partilha de dúvidas, inquietações e angústias; repartição de esperanças e práticas; descobertas; sistematização da própria prática; resgate do saber docente; pesquisa; desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade; elaboração de formas de intervenção; avaliação do trabalho e replanejamento.

Além da importância das reuniões semanais e da participação, elementos estruturantes do acompanhamento do projeto político-pedagógico, é necessário também marcar a gestão que orientará essa ação.

Apesar de já ter sido dito acima, que a gestão democrática é um princípio a ser observado quando da construção e implementação de um projeto político-pedagógico, há que se entender, aqui, que isto não significa que não tenha ninguém à frente do processo; é necessário que alguém conduza este processo, que garanta sua continuidade.

“O poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente, mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção.” (BARBOSA, 2010, p.63). É preciso ter liderança; a gestão democrática, apesar de ser um processo de coordenação de iguais, exige organização e atitude.

Concomitantemente ao processo de acompanhamento, como parte do mesmo, tem-se o processo de monitoramento, que nada mais é que uma qualificação do primeiro, quando, com base em dados concretos, se reflete, de forma mensurada, sobre como a escola se organiza para colocar em ação seu projeto político-pedagógico.

Como uma das características de um projeto é sua temporalidade, ao final do período previsto nesse instrumento, é necessário que se faça uma avaliação mais geral e sistemática do seu conjunto. “Com o crescimento da autonomia escolar, vai ganhando importância cada vez maior a avaliação da escola no seu conjunto, feita por ela mesma, na medida que está buscando se aperfeiçoar; trata-se de uma espécie de auto-avaliação da escola.” (VASCONCELLOS, 2007, p.47)

Como bem sugerido por Vasconcellos (2010), o ideal é que esta etapa, que compreende a dimensão pedagógica, comunitária e administrativa, seja iniciada por uma análise da programação desenhada, seguindo para o estudo das necessidades. Nesse formato, inclusive, algumas perguntas podem ser norteadoras para a análise da programação; por exemplo, em relação às ações concretas:

foram executadas todas as ações concretas propostas pelo plano ? (o que foi e o que não foi realizado, o que está em andamento, o que vai ser ainda, o que não foi programado, mas foi realizado); atividades permanentes – foram realizadas? estavam de acordo com as necessidades do grupo?; linhas de ação – ajudaram a caminhar? Até que ponto foram vivenciadas?; determinações – foram cumpridas? Ajudaram a construir uma prática transformadora? (VASCONCELLOS, 2010, p.200)

Caso seja necessário e com a ajuda dos indicadores previamente formulados, o marco referencial também pode ser revisto.

De forma complementar a essa, Veiga (2011, p.32) também sugere que o processo de avaliação envolva três momentos: “a descrição e a problematização da realidade

escolar; a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.”

Segundo Marino (2003), é muito importante, também, nesse processo, que haja implicação de todos os envolvidos; haja clareza do quanto a junção de esforços é importante; crie-se um ambiente de bem-estar e conforto, onde os envolvidos se sintam seguros em se colocar; seja estimulada a colaboração e a cooperação entre o grupo; que a linguagem seja nivelada e acessível a todos e que o olhar e a reflexão sejam propulsores de aprendizagem e crescimento contínuos.

Nas palavras de Veiga (2011, p.32), a avaliação é dinâmica e imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos: “a avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.”

Para finalizar, é importante marcar que o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico culmina, naturalmente, com uma nova programação para os próximos períodos.

### **Especificidades com relação ao terceiro setor e formação de dirigentes comunitários**

Como dito no início deste capítulo, entende-se como inovadora, ou ao menos, não familiar, a reflexão e adaptação do instrumento projeto político-pedagógico para a seara do terceiro setor. Com um pouco mais de proximidade se pode pensar o tema quando se aproxima da formação de dirigentes comunitários.

Tendo início nos séculos XIX e XX, a partir de organizações religiosas, o terceiro setor, compreendido como o conjunto das iniciativas de caráter privado com o sentido de utilidade pública, que nascem da sociedade civil, encontra-se em crescimento, em todo o mundo, com grandes perspectivas de se tornar um referencial para ações de desenvolvimento local de diversas regiões do Brasil. Segundo recente mapeamento das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (IBGE, 2010), as instituições

do terceiro setor já somam hoje, no país, o número de 290.700, ainda tem as instituições religiosas como seu carro-chefe (28,5%) e se concentram na região Sudeste (44,2%). Apesar de empregar 2,1 milhões de assalariados, o que, à época dessa pesquisa, correspondia a quase um quarto de todos os empregados na administração pública, o setor enfrenta um sério e crescente desafio: a questão da formação de dirigentes.

O termo formação, neste projeto, requer ser abordado sob aspectos da prática profissional. Considerando a educação como uma ação de sentido abrangente e contínuo, a formação é um conceito que dela se aproxima por pensar aspectos que pressupõem processos educativos desenvolvidos em diferentes espaços sociais, não apenas escolares. A formação prepara o sujeito em sua integralidade para estar em diferentes contextos que lhe é necessário participar. Permite pensar, para além dos conhecimentos, os comportamentos considerados necessários para o exercício de determinada função, ocupação ou profissão.

É esse, por exemplo, o sentido que a Comissão Interministerial para o Emprego de Portugal – CIME dá para o conceito: “Conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica.” (PORTUGAL, 2001, p. 25).

Neste viés, é preciso contar com esclarecimentos sobre que conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários à formação de dirigentes comunitários, sobretudo quando a preocupação dessa formação tem em vista a promoção de inovações sociais e desenvolvimento local.

Diante disso e do exposto acima, será discutido, a seguir, as especificidades do instrumento político pedagógico face ao terceiro setor, mais propriamente, no que diz respeito à formação de dirigentes comunitários.

Se no contexto escolar, a construção de um projeto político-pedagógico é fundamental à medida que ajuda os diferentes sujeitos que atuam na instituição a visualizar todo um planejamento que deve ser seguido na intenção de uma prática pedagógica consistente e

coesa, esta importância, num contexto de formação do terceiro setor deve ser, principalmente, pelo envolvimento das pessoas, alvos desse processo de aprendizagem.

No processo de construção de um projeto político-pedagógico para a formação do terceiro setor há duas categorias de sujeitos envolvidas e duas instituições, marcadamente diferentes, mas, igualmente, importantes. Apesar de trabalharem coletivamente, há uma significativa distinção entre os formadores e os alunos (o lugar da enunciação de cada um deles é diferente); mas é impossível pensar na viabilidade dessa formação se não houver uma implicação por parte dos alunos.

Numa perspectiva de contribuir para a formação e educação do “cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte” (MEDEL, 2008, p.2), há que se observar os desafios postos à categoria.

A gestão desses sujeitos deve ser encarada como um emaranhado e complexo sistema de conhecimentos<sup>4</sup>, habilidades<sup>5</sup> e atitudes que deve ser desenvolvido pelos dirigentes comunitários de forma integral. No que toca a gestão do terceiro setor, as tímidas iniciativas que se destinam a apoiar essas entidades situam-se, no ambiente acadêmico, nas escolas e faculdades de Administração. Nessas instituições, o discurso é o de que

[...] identificadas insuficiências na gestão das organizações, saná-las tornou-se um dos alvos prioritários para o fortalecimento do terceiro setor. A profissionalização é o discurso corrente: formar líderes, capacitar em administração e profissionalizar a direção das entidades. (FALCONER, 1999, p.9)

---

<sup>4</sup> No Seminário de Desenvolvimento do Terceiro Setor da ABCR MINAS, que aconteceu no dia 23 de setembro de 2013, Leonardo Gloor, representante da Fundação Arcelor Mittal, elencou: conhecimento da legislação vigente; *expertise* da instituição na área que se pretende atuar; clareza e objetividade na redação de propostas de parceria; além de capacidades relacionadas à prestação de contas.

<sup>5</sup> Entre as habilidades que vêm sendo apontadas como fundamentais aos profissionais que desejem atuar na área estão: iniciativa, visão sistêmica, domínio da expressão escrita e oral, habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes, redação própria fluente, capacidade de comunicar, habilidade argumentativa, domínio das ferramentas de elaboração, monitoramento e avaliação de projetos, entusiasmo, comprometimento e, finalmente, mas não menos importante, domínio das ferramentas e programas básicos de informática. Ou seja, habilidades que se aproximam bastante das requisitadas por empresas privadas atuando em segmentos de ponta e que podem ser caracterizadas como estando em processo de *modernização sistêmica* (cf. CARRION, 2000).

Esse discurso talvez se dê muito em função de um fenômeno surgido recentemente na sociedade a partir da disputa entre a esfera pública e a privada, no desenvolvimento do terceiro setor, e que está posto no texto de Müller (2006, p. 2):

Um dos resultados dessa disputa, que ainda se encontra em pleno andamento, pode ser identificado no que alguns autores chamam de “colonização” do campo da ação social pelos princípios, lógicas e metodologias de gestão originários do setor privado (Tenório, 2004; Pinheiro, 1999), processo que, segundo Paoli (2003), estaria privatizando a esfera pública, na medida em que reduz as questões políticas a questões de eficiência técnica e desqualifica o Estado como executor de políticas sociais. Processo que, segundo Sobottka (2001), teria como consequência a extinção da autonomia das organizações da sociedade civil, ao colocar em cheque sua capacidade de constituírem-se como produtoras de sujeitos capazes de lutas políticas emancipatórias.

Essa tendência de colonização apontada pelo autor fica muito clara quando se percebe, na prática cotidiana das instituições, a subordinação a uma dinâmica de mercado concorrencial. Ao se observar as regras a que as organizações do terceiro setor estão submetidas para fins de financiamento e outras participações nos territórios onde atuam, percebe-se que há uma cobrança pela demonstração de uma eficiência em gestão, entendendo-se por isso, o planejamento, a captação e o gerenciamento de recursos e equipes, bem como a eficácia de suas ações, de forma visível e com credibilidade perante seu público atendido.

É preciso pensar a gestão em uma perspectiva mais integral, onde as dimensões setorial, organizacional e pública sejam levadas em conta. Nesse sentido:

Dentre as características que a participação empresarial na formação do campo da ação social vem assumindo, talvez a mais significativa esteja no fato das empresas e suas organizações terem se tornado produtoras e disseminadoras de um *know-how* específico para esse tipo de atuação, isto é, de um arsenal de *conceitos, tecnologias e ferramentas de gestão social*. (MÜLLER, 2006, p.10).

Mendonça (2004, p.14) também conclui um de seus textos sobre o terceiro setor, apostando nessa direção. Afirma que a contribuição ao terceiro setor que se faz de forma mais premente e necessária na atualidade passa pela atenção que se deve dar aos processos de qualificação dos profissionais dessa área. Contudo, lembra que as

habilidades técnicas e de gestão não podem, nunca, ser desatreladas dos compromissos ideológicos firmados pelos sujeitos sociais nela envolvidos.

Tendo em vista esses desafios, e levando a discussão para a relevância de um projeto político-pedagógico nesse e em qualquer outro contexto, segundo Vasconcellos (2000, p.4), há que se ponderar sobre quatro aspectos fundamentais: rigor e participação, ética, autonomia e seu destaque em relação ao regimento, todos eles de extrema importância, também para o contexto do terceiro setor.

Dentre as finalidades do projeto político-pedagógico enunciadas por Faria (2007) e por Vasconcellos (2007), que muito se assemelham ao contexto de que se está discorrendo, vale marcar a possibilidade de ressignificação do trabalho e criação de um referencial de parceria na caminhada, entendendo o projeto político-pedagógico, também, como instrumento de transformação da realidade.

No que tange aos pressupostos da constituição de um projeto político-pedagógico em um contexto de terceiro setor, a participação (que também é um dos princípios desse instrumento); a flexibilidade, entendendo o território e o contexto da instituição a ser participe na formação e fundamentos; a autonomia, avaliação e liberdade, numa perspectiva de promoção dialógica do conhecimento apontadas acima, coadunam com a prática necessária nesse contexto.

Considerando os princípios do projeto político-pedagógico, apontados por Oliveira e por Veiga, quais sejam, a autonomia, qualidade, participação, autoridade, democracia, igualdade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, a identificação também é praticamente completa no terceiro setor. Com exceção dos princípios da valorização do magistério, os demais, com algumas particularidades, se encaixam nesse contexto.

Nesse sentido, o princípio da autonomia é mais abrangente aqui, pois pode abarcar várias metodologias de formação, utilizar de várias linguagens e não é preciso estar restrito às diretrizes da LDB bem como a outras normativas do MEC.



O princípio da participação é absoluto e indispensável e tem um peso maior do que em outros contextos de aplicação e construção desse instrumento: se não houver uma participação, conjugada com uma implicação e uma responsabilização no processo, não se consegue viabilizar um projeto político-pedagógico de formação para estes dirigentes em questão.

Em relação ao princípio da autoridade, todos os saberes se equivalem quando do planejamento e execução da formação; no retorno ao trabalho cotidiano, é que, sim, há uma hierarquia e necessidade de autoridade.

O princípio da gestão democrática remete os leitores à gestão social, conceito em contínua construção e tão caro ao terceiro setor, onde o adjetivo *social* qualifica o substantivo *gestão* e é entendido como o espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de censura.

Em produção de 2005, Maia (2005) conceitua gestão social como um “conjunto de processos sociais com potencial viabilizador de desenvolvimento social emancipatório e transformador”.

Nesse conceito, cabem os elementos de tomada de decisão coletiva, participação, inclusão social, dialogicidade e emancipação, elementos esses que perpassam e se encontram no elencar dos princípios de um projeto político-pedagógico.

No que toca aos fundamentos do projeto político-pedagógico, também num contexto de formação no terceiro setor, estes são determinados pelas concepções, conceitos e princípios que fundamentarão o trabalho da instituição em questão. Nesse contexto, perpassarão pela:

- Identificação do contexto de inserção da instituição do terceiro setor;
- Aspectos de história de instituições do terceiro setor;
- Estrutura física de instituições do terceiro setor;
- Princípios e valores de instituições do terceiro setor;

- Perfil dos dirigentes comunitários envolvidos e de suas equipes;
- Necessidades de instituições do terceiro setor com relação à formação do pessoal que nela atua;
- Dimensão organizacional das instituições do terceiro setor;
- Dimensão setorial das instituições do terceiro setor;
- Dimensão pública das instituições do terceiro setor;
- Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao gestor de instituições do terceiro setor;
- Plano de ensino-aprendizagem (estrutura curricular e estratégias didáticas) para a formação de dirigentes do terceiro setor;
- Programação e metodologia a ser aplicada por projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes do terceiro setor;
- Formas de avaliação da aprendizagem dos dirigentes em processo de formação para o exercício da gestão de instituições do terceiro setor.

As especificidades do projeto político-pedagógico em relação ao processo de sua construção num contexto de terceiro setor e formação de dirigentes comunitários referem-se aos elementos básicos apontados por Veiga como basilares.

Segundo Veiga (2011), são sete os elementos básicos que podem ser apontados como basilares à construção de um projeto político-pedagógico: as finalidades da instituição, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Dentre esses sete elementos apontados no contexto ora estudado não há necessidade de se respeitar um tempo escolar; nesse contexto, o tempo de formação é muito singular e prima-se pelo respeito ao tempo histórico e subjetivo necessário à formação de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Também não há necessidade de se levar em conta um processo de tomada de decisões; a margem de atendimento às várias demandas é considerada e relevante ao processo de formação.

Como continuidade desse processo, tem-se a execução do projeto político-pedagógico, cuja metodologia é muito singular e pode acontecer de diversas formas. Mas é importante lembrar que assim como os outros passos, esse é fundamental em todo o processo.

Finalmente, no que tange o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação do projeto político-pedagógico, acredita-se que, também há conformidade com o que poderia estar previsto num contexto de terceiro setor e de formação de dirigentes comunitários.

### **Considerações finais**

Visto de uma forma mais ampla, todo projeto político-pedagógico precisa ser construído, executado, acompanhado e avaliado levando-se em conta princípios, pressupostos, fundamentos, conceitos e metodologias específicas.

A revisão da bibliografia realizada permitiu encontrar um conjunto de definições e recomendações que servem de referenciais para essas ações. É possível que práticas educacionais concretas de instituições, especificamente educacionais ou não, se pautem por outras concepções mais ou menos próximas às que foram acima expostas.

A sistematização apresentada não teve a pretensão de ser exaustiva. Buscou fornecer um horizonte teórico basilar tendo em vista contribuir para que o debate sobre o tema se aprofunde e se revitalize. A agregação de reflexões sobre o tema a partir das experiências desenvolvidas no campo da educação não formal, tal qual a que se desenvolve na formação profissional de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor, vem se somar a essa aspiração. O próximo capítulo será apresentado a seguir com esse sentido de aproximação de referenciais que surgem dessa esfera de prática social.

### **Referências**

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a**

**Ensinar**. São Paulo, 2001.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **O planejamento em educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto político pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1325](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1325)>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos** – a participação do mercado no terceiro setor. Tempo social; Rev.Sociol. USP, SP, n.12, v.2: 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

EYNG, A.M. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico desenvolvendo competências. In; EYNG, A.M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

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. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. – Percursos.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e projetos. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. SP, Loyola, 1991.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil**, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

MAIA, M.. Gestão Social – Reconhecendo e construindo referenciais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005.

MARINO, Eduardo. **Manual de avaliação de projetos sociais**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto. Projeto político e identidade da escola**. Ijuí: Unijuí, 1990, abr.-jun, n.18.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin Assis de. **Projeto Político-Pedagógico: construção e elaboração na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. **Comunicação e mobilização social no Terceiro Setor**. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Comunicação para Cidadania no XXVII Congresso da Intercom, Porto Alegre, 2004.

MENEZES, Sheilla. Projeto Político Pedagógico. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (ed.) **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2000, p. 266-67.

MÜLLER, Lúcia Helena A. A construção do *social* a partir da ótica empresarial. V Workshop Empresa, empresários e sociedade. **O mundo empresarial e a questão social**. Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006 – PUCRS.

NEVES, J. L (citado por Oliveira). Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de et al. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. **Comunicação, Informação e Participação Popular nos Conselhos de Saúde**. Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.56-69, maio-ago 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Global, 2002.

PARO, Victor Henrique. Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília: Anpae, 1983.

PORTUGAL. CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. **Terminologia de Formação Profissional: Alguns Conceitos de Base – III**. Lisboa, 2001, p. 25. Disponível em: <[http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc\\_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf](http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf)>. Acesso em 2 nov. 2013.

RIBEIRO, Adriano. **A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=108827](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108827)> . Acesso em: 28 mar. 2014

RIOS, Terezinha. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In: **Revista da Andes**. São Paulo, 1982, n.3.

SILVA, Maria Salete Freitas da. **A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.** Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10905>>. Acesso em 01 fev. 2014.

SILVA, Maria Vieira. A organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos. In: **Revista Educação: teoria e prática.** Rio Claro, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula,** 8ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007. Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2010. (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1).

VEIGA, Ilma Passos A.; Fonseca, M. **As dimensões do projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, dezembro 2003.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível.** 29ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

### 3. FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO TERCEIRO SETOR: CONSULTAS A ESPECIALISTAS

LOPES, Corinne Julie Ribeiro<sup>6</sup>

MACHADO, Lucília Regina de Souza<sup>7</sup>

#### RESUMO:

Este artigo traz o relato de pesquisa sobre as percepções de especialistas a respeito dos elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade a formação de dirigentes comunitários que atuam em entidades desse setor. Desenvolvida como parte de uma dissertação de mestrado, foi realizada por meio da técnica Delphi. Essa possibilita realizar, garantindo o anonimato, consultas sucessivas e acumulativas a pessoas inteiradas de um determinado tema e dispostas a oferecer informações a pesquisadores. Seis especialistas foram consultados sobre o tema em cinco rodadas de questões no período de junho a setembro de 2014. Dentre as principais conclusões, ressaltam-se as afirmações sobre a necessidade da formação continuada desses dirigentes, de que ela deve ser orientada por consistentes projetos político-pedagógicos, de que esses devem ser construídos e geridos de forma coletiva e participativa tendo como referência os elementos proporcionados pela aproximação com o contexto de atuação das entidades e do seu cotidiano organizacional.

**Palavras-chave:** Formação. Terceiro setor. Desenvolvimento local. Projeto político-pedagógico. Técnica Delphi.

#### ABSTRACT

This article brings a field reporting about the perception of specialists concerning the elements that must compose political-pedagogical projects that has by purpose the formation of the third sector community leaderships. Developed as part of a master's

---

<sup>6</sup> Mestranda do programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Advogada, mediadora de conflitos e coordenadora do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. E-mail: csmilec@hotmail.com

<sup>7</sup> Doutora em Educação, pós-doutora em Sociologia do Trabalho e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: lsmachado@uai.com.br.

degree dissertation, it was held through the Delphi's technique. It allows to carry out, ensuring the anonymity, successive and cumulative rounds with specialists in a specific field that intends to offer information to researchers. Six specialists were consulted about the matter in five rounds of questions from June to September, 2014. Among the main conclusions, is highlighted the statement about the need of the continuing formation of this leaderships, that it must be guided by consistent political-pedagogical projects, that they must be built and managed in a collective and participatory way with reference to the elements provided by the proximity with the acting context of the entities and with its organizational daily routine of the daily routine of the institutions commanded by the third sector community leaderships, can be a good tool for their development.

**Keywords:** Formation. Third sector. Local development. Political-pedagogical Project. Delphi technique.

## 1. Introdução

Segundo mapeamento das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos realizado pelo IBGE (2010), as instituições do terceiro setor chegavam à época a 290.700. Dentre elas, 28,5% vinculavam-se a instituições religiosas e 44,2% concentram-se na região Sudeste do país. Empregava 2,1 milhões de assalariados, quase um quarto dos empregados na administração pública naquela data. Com sua magnitude, o setor vem enfrentando, pelo menos, dois sérios e crescentes desafios: a gestão das entidades e a qualificação dos seus profissionais, especialmente seus dirigentes.

Tendo a formação de dirigentes comunitários para a gestão no terceiro setor como questão central de pesquisa, buscou-se conhecer a percepção de especialistas sobre esse tema e elementos que devem compor projetos político-pedagógicos a ela destinados, sobretudo os orientados pelo compromisso com a promoção de inovações sociais e o desenvolvimento local.

Autores como SANTOS (2006), FALCONER (1999), CARRION (2000), MÜLLER (2006), MENDONÇA (2004a, 2004b) e COSTA (2002) contribuíram para a constituição do problema dessa pesquisa. Ela se guiou pela hipótese de que princípios participativos e dialogais e compromissos com a promoção de inovações sociais



indutoras do desenvolvimento local norteiam a percepção de especialistas de instituições que visam à profissionalização do terceiro setor.

## 2. Referências teóricas

Como o terceiro setor, por sua história no contexto brasileiro, vem de uma cultura assistencialista, movida muito mais por voluntarismo do que por profissionalismo, pouco se pensou no desenvolvimento deste aspecto fundamental a qualquer setor, que é a formação adequada para o exercício de funções de direção.

A posição ocupada pelos dirigentes comunitários/gestores é de muita responsabilidade, pois nesse lugar são tomadas todas as decisões finais das instituições do terceiro setor, determinando sua influência no território de sua atuação e abrangência.

Não há uma definição conclusiva e incontestada sobre quem são os dirigentes comunitários. A referência mais precisa ao termo acha-se na literatura jurídica, mais precisamente na Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. No Inciso VI do art. 4º dessa lei consta

a possibilidade de se instituir remuneração para os dirigentes da entidade que atuem efetivamente na gestão executiva e para aqueles que a ela prestam serviços específicos, respeitados, em ambos os casos, os valores praticados pelo mercado, na região correspondente a sua área de atuação. (BRASIL, 1999)

Tal lei abre, assim, a possibilidade de remuneração de dirigentes para entidades que adquirirem a qualificação de OSCIP. Para a Receita Federal, diretor é a

[...] a pessoa que dirige ou administra um negócio ou uma soma determinada de serviços. Pessoa que exerce a direção mais elevada de uma instituição ou associação civil, ou de uma companhia ou sociedade comercial, podendo ser ou não acionista ou associado. Os diretores são, em princípio, escolhidos por eleição de assembleia, nos períodos assinalados nos seus estatutos ou contratos sociais (BRASIL, s/d, s/p).

A partir desses referenciais normativos e pela exclusão de outros que não se adequam à pesquisa tais como lideranças comunitárias (mais amplo) e presidentes de associações (mais restrito) chegou-se ao termo dirigentes comunitários. É importante dizer que ele foi usado na pesquisa de forma extensiva para abranger todos os integrantes estatutários (presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, primeiro tesoureiro, segundo tesoureiro) da direção e representação de instituições do terceiro setor.

Sobre os dirigentes de fundações, Grazioli (2011, p. 122) diferencia dois níveis de gestão, ambos com responsabilidades por ação ou omissão: o da diretoria executiva, que responde diretamente pelo comando da execução da gestão e os Conselhos Curador e Fiscal, que respondem indiretamente, mas orientam e decidem como executar, além de fiscalizarem o cumprimento da lei e do estatuto social.

Há dirigentes voluntários e muitos não possuem recursos financeiros para investir em formação pessoal e profissional. O dirigente é voluntário quando não obtém contrapartida financeira por serviços prestados, direta ou indiretamente, a instituições privadas conforme termos do artigo 1º da Lei do Voluntariado, Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que diz:

Art. 1º. Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (BRASIL, 1998)

O adjetivo comunitário foi utilizado para dar especificidade aos dirigentes focalizados pela pesquisa. Espaços comunitários foram entendidos como os constituídos por interesses comuns, com finalidade institucional pública e social. Cortella adverte:

Nunca, em toda a história, tivemos tantas concentrações urbanas com a inacreditável densidade populacional como as que temos atualmente; esses exorbitantes adensamentos humanos vêm perdendo, pouco a pouco, os contornos de uma comunidade e transformando-se em meros agrupamentos. Assim, em inúmeras regiões – não importando o tamanho da cidade, e sim, a ruptura social – estamos muito próximos do limite da suportabilidade, dentro de uma forçada convivência, com contínuos confrontos de complexas e difusas necessidades, carências e ganâncias.

Há uma imensa diferença entre agrupamento e comunidade; esta pressupõe partilha de interesses e cuidado protetor mútuo, enquanto aquele resume-se a uma simples agregação de pessoas com raros objetivos coletivos comuns, pontuado por sinais de uma filantropia que, no mais das vezes, por ser calculista e interesseira, beira o cinismo utilitarista (CORTELLA, 2008, p.71).

Quanto ao terceiro setor, há vários conceitos e divergências, incluindo as suas origens. A pesquisa realizada se apoiou, principalmente, nas contribuições de Carrion (2000); Santos (2006) e Costa (2002).

A digressão histórica da evolução social das instituições do terceiro setor no Brasil feita por Carrion (2000) foi inspirada em Landim (1998) e Fernandes (1997) e traz quatro fases: a da colonização até meados do século XX, com o surgimento das organizações, orientadas pelo voluntarismo e pelos vínculos com a Igreja católica; a que se inicia na década de 1930 e vai até meados da década de 1960, quando as obras assistenciais passam a disputar um lugar na estratégia política de governos; a da década de 1970, quando as instituições existentes começam a dialogar, e muitas vezes, se fundem a movimentos sociais; e o momento atual, que instituído com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, introduz diversos conceitos; marca a descentralização dos serviços públicos, com redução de investimentos; e “define o arcabouço filosófico para a elaboração de políticas sociais” (CARRION, 2000, p. 242).

O termo terceiro setor aparece no Brasil na década de 1990<sup>8</sup>. Segundo Carrion (2000, p. 238), Thompson (1997, p. 41) propõe pensá-lo como aquele setor que “trata de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público”. Ainda de acordo com a mesma autora, Fernandes (1997) também o define de forma abrangente como “aquele que é composto por organizações não governamentais e sem fins lucrativos, que foram criadas e são mantidas por voluntários comprometidos com as práticas da caridade, da filantropia e do mecenato”. Lee et alii (1997), também citados por Carrion (2000, p. 238), acrescentam que o terceiro setor tem por objetivo “a prestação de serviços ao público

---

<sup>8</sup> No exterior, este termo, originalmente, remonta às décadas de 1970 e 1980, a partir de documentos de vários organismos internacionais, teóricos e políticos.

(saúde, educação, cultura, direitos civis, proteção do meio ambiente, desenvolvimento do ser humano etc.) antes de competência exclusiva do estado”. Já Salamon (1998), citado por Carrion (2000, p. 238), destaca a dimensão de complementaridade do papel desse setor com relação ao do estado. Para Santos (2006, p.81), terceiro setor se refere ao

(...) 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 e luta por distribuição mais igualitária de bens sociais.

Falconer argumenta ser paradoxal que o setor, com tantas possibilidades de atuação e intervenção social, não se mostre bem preparado: “Ouve-se, simultaneamente ao discurso que idealiza o setor, que estas entidades são mal geridas, excessivamente dependentes, amadoras e assistencialistas em sua atuação, e, por vezes, sujeitas a motivações pouco filantrópicas, para não dizer criminosas.” (1999, p.8).

Esse é um desafio em que pouco se avançou no sentido de tratar a gestão como um emaranhado e complexo sistema de conhecimentos<sup>9</sup>, habilidades<sup>10</sup> e atitudes que deve ser desenvolvido pelos dirigentes comunitários de forma integral. As tímidas iniciativas que se destinam a apoiar essas entidades situam-se, no ambiente acadêmico, nas escolas e faculdades de Administração. Nessas instituições, o discurso é o de que

---

<sup>9</sup> No Seminário de Desenvolvimento do Terceiro Setor da ABCR MINAS, que aconteceu no dia 23 de setembro de 2013, Leonardo Gloor, representante da Fundação Arcelor Mittal, elencou: conhecimento da legislação vigente; *expertise* da instituição na área que se pretende atuar; clareza e objetividade na redação de propostas de parceria; além de capacidades relacionadas à prestação de contas.

<sup>10</sup> Entre as habilidades que vêm sendo apontadas como fundamentais aos profissionais que desejem atuar na área estão: iniciativa, visão sistêmica, domínio da expressão escrita e oral, habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes, redação própria fluente, capacidade de comunicar, habilidade argumentativa, domínio das ferramentas de elaboração, monitoramento e avaliação de projetos, entusiasmo, comprometimento e, finalmente, mas não menos importante, domínio das ferramentas e programas básicos de informática. Ou seja, habilidades que se aproximam bastante das requisitadas por empresas privadas atuando em segmentos de ponta e que podem ser caracterizadas como estando em processo de *modernização sistêmica* (cf. CARRION, 2000).

[...] identificadas insuficiências na gestão das organizações, saná-las tornou-se um dos alvos prioritários para o fortalecimento do terceiro setor. A profissionalização é o discurso corrente: formar líderes, capacitar em administração e profissionalizar a direção das entidades. (FALCONER, 1999, p.9)

Esse discurso talvez se dê muito em função de um fenômeno surgido recentemente na sociedade a partir da disputa entre a esfera pública e a privada, no desenvolvimento do terceiro setor, e que está posto no texto de Müller (2006, p. 2):

Um dos resultados dessa disputa, que ainda se encontra em pleno andamento, pode ser identificado no que alguns autores chamam de “colonização” do campo da ação social pelos princípios, lógicas e metodologias de gestão originários do setor privado (Tenório, 2004; Pinheiro, 1999), processo que, segundo Paoli (2003), estaria privatizando a esfera pública, na medida em que reduz as questões políticas a questões de eficiência técnica e desqualifica o Estado como executor de políticas sociais. Processo que, segundo Sobottka (2001), teria como consequência a extinção da autonomia das organizações da sociedade civil, ao colocar em cheque sua capacidade de constituírem-se como produtoras de sujeitos capazes de lutas políticas emancipatórias.

Essa tendência de colonização apontada pelo autor fica muito clara quando se percebe, na prática cotidiana das instituições, a subordinação a uma dinâmica de mercado concorrencial. Ao se observar as regras a que as organizações do terceiro setor estão submetidas para fins de financiamento e outras participações nos territórios onde atuam, percebe-se que há uma cobrança pela demonstração de uma eficiência em gestão, entendendo-se por isso, o planejamento, a captação e o gerenciamento de recursos e equipes, bem como a eficácia de suas ações, de forma visível e com credibilidade perante o público atendido.

Pensada dessa forma, a solução para a gestão dessas organizações passa, necessariamente, pelo aprimoramento da gestão organizacional. Daí pergunta Falconer (1999, p.9): “Quais as limitações das disciplinas de Administração para os desafios atuais do terceiro setor?” É preciso pensar a gestão em uma perspectiva mais integral, onde as dimensões setorial, organizacional e pública sejam levadas em conta. Nesse sentido:

Dentre as características que a participação empresarial na formação do campo da ação social vem assumindo, talvez a mais significativa esteja no fato das empresas e suas organizações terem se tornado produtoras e disseminadoras de um *know-how* específico para esse tipo de atuação, isto

é, de um arsenal de *conceitos, tecnologias e ferramentas de gestão social*. (MÜLLER, 2006, p.10)

Mendonça (2004b, p.14) lembra, contudo, que as habilidades técnicas e de gestão não podem, nunca, ser desatreladas dos compromissos ideológicos firmados pelos sujeitos sociais nela envolvidos.

Assim, ser dirigente de uma entidade do terceiro setor não configura uma profissão, mas exige profissionalismo. O estudo sobre as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil - Fasfil, relativo ao ano de 2010, realizado pelo IBGE e IPEA, mostra que 33% do pessoal ocupado nesse setor possui nível superior de escolaridade. Contudo, a profissionalização dessas pessoas ainda é um desafio frente às novas questões postas pelo mundo atual, como o redesenho dos ambientes externos e internos dessas organizações, que passam a ter novas demandas e passam a ser vistas sob outra ótica. Neste sentido, Costa (2002, p. 54) considera que:

Um dos fatores determinantes dessa qualificação é que o profissional trabalhe nessa área não apenas pela necessidade de uma atividade remunerada, mas também por opção pessoal e profissional, pois atuar em instituições do denominado terceiro setor, atualmente, tem implicado em ser especialmente treinado para tal.

Campos argumenta que projetos de formação profissional deve ser prioridade das instituições como primeiro passo para o sucesso e sustentabilidade do terceiro setor:

Acredito que apenas as organizações capazes de estruturar-se desta maneira - selecionando critérios bem definidos, remunerando adequadamente e investindo em seus quadros - irão atrair potenciais doadores, pois todos eles farão questão de trabalhar com organizações transparentes que apresentem resultados esperados conforme o determinado no projeto inicial, destacando- se assim, pela competência na execução. (CAMPOS, 2002, p.3).

Também nesse sentido, Costa (2002, p.55) afirma que:

Um fato é concreto: há necessidade premente das instituições investirem em seus recursos humanos, se almejarem um trabalho de qualidade e impacto social, na direção do cumprimento de sua missão e da transformação concreta efetiva do ambiente (interno e externo) em que atuam.

A pesquisa de que trata este artigo pressupõe que a gestão no terceiro setor, para além do que dizem os livros de Administração e as considerações ditas acima, precisa ser complementada com elementos de uma gestão muito própria a ele, a gestão social.

Tenório entende que a Administração, ciência positivista a estudar a gestão com mais especificidade, não consegue, de forma isolada, trabalhar alguns elementos que são típicos da questão social. Dessa forma, acredita que a gestão social vem para, de forma dialógica, estabelecer um processo gerencial

[...] em que a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação [...]. O adjetivo *social* qualificando o substantivo *gestão* será entendido como o espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação. (TENÓRIO, 2008 *apud* CANÇADO *et al*, 2013, p.114).

Polissêmico e interdisciplinar, o conceito de gestão social tem sua história iniciada, segundo Tenório (2011), a partir das experiências autogestionárias na guerra civil espanhola: a gestão social aqui foi vista como uma democracia proletária de caráter local. Já em 1992, a partir de um seminário na Bolívia, a gestão social passa a ser relacionada com política pública e terceiro setor e, em 1994, por meio de um refinamento que segue até os dias de hoje, a gestão social passa a ser vista como gestão de políticas públicas sociais. Em 1998, passa-se a ter o primeiro texto nacional sobre gestão social; naquela época, em conformidade com o pensamento atual, mais associado com a gestão de políticas sociais, de organizações do terceiro setor, de combate à pobreza e até as de escopo ambiental. Em produção de 2005, Maia (2005) conceitua gestão social como um “conjunto de processos sociais com potencial viabilizador de desenvolvimento social emancipatório e transformador”. Nesse sentido, Cançado, Tenório e Pereira (2011) também consideram que:

[...] a gestão social pode ser apresentada como a tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto fim último.

Fischer (2002, p.29) nomeia esse tipo de gestão como “gestão do desenvolvimento social”. Tomada de decisão coletiva, participação, inclusão social, dialogicidade e emancipação. Estes são os elementos principais que devem estar contidos em toda e qualquer discussão sobre gestão social.

Para tratar da formação de dirigentes comunitários a pesquisa considerou o termo formação sob aspectos da prática profissional. Conceitualmente, é menos abrangente que o termo qualificação, pois é um dos elementos que definem se uma pessoa é ou não qualificada para exercer uma determinada função, ocupação ou profissão. Enquanto na qualificação os conhecimentos e outros elementos do perfil do trabalhador integram uma classificação, que discrimina quem é mais ou menos qualificado, contemplando, portanto, indicadores com caráter generalizável e sem especificidades contextuais; na formação, o que se espera ver é se há prontidão para desempenho das funções, ou seja, não basta reunir as condições formais necessárias, é preciso saber exercê-las.

A formação é um conceito que pressupõe processos educativos desenvolvidos em diferentes espaços sociais, não apenas escolares. A formação prepara o sujeito em sua integralidade para estar em diferentes contextos que lhe é necessário participar. Permite pensar, para além dos conhecimentos, os comportamentos considerados necessários para o exercício de determinada função, ocupação ou profissão.

É esse, por exemplo, o sentido que a Comissão Interministerial para o Emprego de Portugal – CIME dá para o conceito: “Conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica.” (PORTUGAL, 2001, p. 25).

Aranha qualifica a aprendizagem resultante dessa formação: “Parte-se, dessa maneira, da concepção de que os espaços e relações de trabalho são educativos e formadores. Nas condições atuais de rápido e progressivo avanço tecnológico, cresce a necessidade de reconhecer nos locais de trabalho sua importância enquanto espaços de formação.” (ARANHA, 2000b, p.128).



Na formação dos sujeitos sociais envolvidos com práticas comunitárias, é fundamental considerar as inovações sociais que podem, potencialmente, serem construídas e aplicadas num contexto de desenvolvimento local. Conforme Carbonell (2002, p.19), inovação social é um conjunto de novos usos para ideias, atitudes, culturas, conteúdos, modelos e práticas sociais que já existem ou reordenação de processos sociais que já estão em curso. Ressignificar práticas já concebidas de forma a se valorizar os conhecimentos, saberes, culturas locais já existentes contribui sobremaneira para as sustentabilidades das instituições do terceiro setor.

Carbonell (2002, p.31) menciona fatores que concorrem para a inovação social. O autor tem em mira o espaço escolar, mas é possível considerá-los também para as entidades do terceiro setor. São os seguintes: (i) uma equipe profissional sólida e uma comunidade receptiva; (ii) redes de intercâmbio e cooperação; (iii) um contexto territorial favorável; (iv) o cuidado com a institucionalização da inovação; (v) o cuidado com o avanço da inovação; (vi) o ambiente em que a inovação esteja inserida e (vii) a vivência, reflexão e avaliação da inovação.

É necessário dizer que inovações sociais somente florescem quando profissionais acreditam e se comprometem com as transformações advindas da intervenção e se a comunidade acredita e esteja em envolvida e em sintonia com ela. Importante também é o fomento a redes de intercâmbio e cooperação, pois enriquece o processo e dá visibilidade às ações. O que Carbonell lembra a seguir evidencia a importância da formação dos dirigentes:

É preciso criar oportunidades e possibilidades para que as inovações possam ser vividas com intensidade, refletidas em profundidade e avaliadas com rigor. Daí a importância da escrita individual e coletiva, do debate interno e externo, do contraste comparativo e de um acompanhamento, valoração e avaliação sustentados que permitam detectar os resultados que vão sendo obtidos, os avanços e retrocessos e as diferentes variáveis que confluem na inovação; e que identificam os diferentes processos e progressos, assim como o grau de êxito e eficácia. (CARBONELL, 2002, p.33)

Essa formação precisa considerar o processo de desenvolvimento local, o que requer trabalhar com as potencialidades dos lugares e dos espaços sociais de atuação, suas diferenças e singularidades, suas possibilidades de exercer o poder, os interesses

envolvidos, as proximidades sociais, as condições em que estão inseridos, sua história e dimensões culturais, seus potenciais econômicos e políticos, seus desafios ambientais e de organização. Segundo Dowbor,

O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. (...) Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve (2006, p.1).

Para refletir sobre a intencionalidade educativa da formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor, a pesquisa realizada focalizou um instrumento teórico-metodológico, o projeto político-pedagógico. Considerou, para tanto, que tal ferramenta pressupõe:

- a) a participação, o enfrentamento aos conflitos e contradições da prática dos envolvidos, a autonomia e a solidariedade, o apontamento de soluções e o compromisso com a formação (VEIGA, 2001);
- b) observar os princípios da igualdade, da qualidade, da gestão democrática, da liberdade e da valorização dos profissionais envolvidos;
- c) ter, como marcos referenciais, seu nascimento a partir da própria realidade e dos seus problemas, as condições para sua execução, a articulação dos envolvidos e sua construção como processo contínuo (VEIGA, 2011 *apud* BAFFI, 2002, s/p);
- d) ter suas etapas interligadas: os marcos referenciais situacionais, doutrinários ou filosóficos e operativos; o diagnóstico e a programação. (VASCONCELLOS, 2000, s-p).

### **3. Procedimentos metodológicos**

A pesquisa de que trata este artigo utilizou metodologia qualitativa e se caracterizou pela abordagem descritiva. A partir da discussão do problema e da revisão bibliográfica

sobre seu tema foram identificados alguns eixos de discussão visando à consulta com especialistas identificados pela vivência e experiência em processos de formação de profissionais do terceiro setor. Para a consulta a esses especialistas, foi utilizada a técnica Delphi, que consiste em rodadas de consultas a pessoas inteiradas de um determinado tema e dispostas a oferecer ao pesquisador informações que esse procura (KAYO e SECURATO, 1997; CASSIANI e RODRIGUES, 1996; WRIGHT e GIOVINAZZO, 2000). Para a organização e análise dos dados, o apoio veio da técnica da análise do discurso do sujeito coletivo (DSC) (FIGUEIREDO; CHIARI e GOULART, 2013 e MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011).

A consulta aos especialistas foi iniciada em junho de 2014 e se estendeu até setembro desse ano. Contou com a participação de seis conhecedores do tema estudado, graças à suas atuações em instituições que promovem formações para o terceiro setor. Buscou-se saber sobre suas percepções sobre a necessidade e importância de orientar essas formações por projetos político-pedagógicos e quais elementos precisam ser considerados no planejamento e organização dessas atividades formativas.

A técnica Delphi se vale da disseminação e do potencial de interação das tecnologias de informação e comunicação, que trouxeram para o universo da pesquisa científica possibilidades antes inexistentes como as formas de pesquisa realizadas a distância sem prejuízo da sua qualidade. Com isso, informações são obtidas com praticidade rompendo-se fronteiras territoriais e físicas. Aproveitando-se das oportunidades assim abertas, a aplicação dessa técnica inicia-se com a identificação de pessoas que possam contribuir para a discussão de um determinado tema. Elas podem estar regionalmente distantes e são convidadas, uma a uma, à colaboração na busca de respostas sobre questões para as quais é preciso encontrar respostas. As pessoas convidadas não são informadas umas sobre as outras e nem trocam correspondência entre si durante a consulta. Por outro lado, é assegurado o anonimato a todas. Cada pergunta ou grupo de perguntas da consulta são feitos *pari passu*, preservando-se a igualdade de condições, de modo que todos os participantes sejam tratados da mesma maneira. Assim, as questões da consulta não são apresentadas de uma vez, mas gradativamente e por processo de construção a partir das respostas que os participantes deram anteriormente. Portanto, trata-se de um questionário construído passo a passo e respondido a distância. As respostas a cada pergunta passam por processo de tratamento e consolidação antes

de ser apresentada uma nova pergunta. Dos resultados dessa consolidação emerge a nova pergunta. Os participantes recebem a consolidação das respostas à pergunta anterior e a nova pergunta. Portanto, a resposta seguinte é dada tendo os participantes o conhecimento da consolidação das respostas dadas por eles à questão anterior. São feitas, assim, diversas rodadas até que o pesquisador chegue à conclusão de que já possui os elementos que busca para responder suas dúvidas e elaborar suas conclusões. São três os marcos mais significativos dessa técnica: o anonimato das pessoas respondentes, a consolidação observando-se consensos e dissensos nas respostas e o *feedback* ao grupo sobre suas respostas, o que alimenta as rodadas seguintes de perguntas.

O anonimato das respostas e o fato de não haver uma reunião física reduzem a influência de fatores psicológicos, como por exemplo os efeitos da capacidade de persuasão, da relutância em abandonar posições assumidas, e a dominância de grupos majoritários em relação a opiniões minoritárias. (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, s/p)

A importância do *feedback* aos participantes está na possibilidade de, a partir de uma leitura qualitativa dos resultados, os respondentes reavaliarem a sua posição; mudar de ideia, adicionar ou retirar informações. E assim segue o processo de consulta, compilação, consolidação, distribuição, revisão e análise até se obter certo grau de saturação, aqui entendido como um limite além do qual as respostas não mais se tornarão muito diversas.

Os seis especialistas foram escolhidos segundo dois critérios, a experiência em processos de formação para atuação no terceiro setor e a atuação na coordenação desses processos formativos, para além da didática. Podem ser apresentados pelos seus perfis:

Participante A: tem graduação em Direito, especialização em Direito de Empresa, dois mestrados, um em Propriedade Intelectual e Inovação e outro em Direito Econômico e estava se doutorando. Atua na docência universitária e na advocacia. Na área de Direito, com ênfase em Direito do Terceiro Setor, Administrativo e Empresarial.

Participante B: tem graduação em Ciências Sociais e especialização em Gestão pela *California American University* (EUA), com concentração em Comportamento

Organizacional. Atua na gerência e coordenação da área encarregada das parcerias com organizações sociais de uma instituição privada de pesquisa, ensino e consultoria. Nessa condição, atuou em vários projetos de desenvolvimento gerencial e organizacional, planejamento estratégico, junto a empresas nacionais e multinacionais.

Participante C: tem graduação em Psicologia, especialização em Psicologia Hospitalar e Saúde Mental. Exerce a gerência executiva de um instituto de pesquisa e intervenção, com ênfase em projetos de assistência social. Atuou em funções técnica, de gestão e supervisão de programas estaduais de prevenção à criminalidade. Dirigiu a área da promoção social da juventude de um programa governamental. Realiza consultorias para projeto de prevenção e mediação de conflitos em escolas municipais.

Participante D: tem graduação em Administração de Empresas com especialização em Gestão de Pessoas. Atua na coordenação da área de formação de uma ONG e consultoria social em facilitação de cursos. Trabalha, ainda, na produção de conteúdos para cursos e na docência. Já realizou curso de pós-graduação *lato sensu*.

Participante E: tem graduação em Arquitetura e Urbanismo com especialização em Gestão do Espaço Construído. Atua na gestão de um núcleo de uma entidade do terceiro setor, especialmente no desenvolvimento e gestão de projetos participativos de urbanização de favelas, equipamentos públicos, intervenções urbanas, habitação social e planejamento participativo, mobilização e mutirões comunitários. Fundou uma empresa de assessoria e desenvolvimento local e integra a sociedade de um escritório de arquitetura e planejamento.

Participante F: tem graduação em Serviço Social com especialização em Políticas Públicas e em Projetos Sociais e Gestão Social. Mestre em Ciências Sociais. Atua na docência universitária e prestando consultoria em projetos sociais. Já atuou na coordenação de projetos sociais em organizações do terceiro setor.

Não houve preocupação em selecionar especialistas por regiões do território brasileiro em razão de não existir grandes diferenças de acúmulo de experiências de formação com o foco estudado por espaços geográficos do país. Como a técnica utilizada permite realizar pesquisa a distância, são abertas amplas possibilidades de se obter a

participação de sujeitos sociais de diferentes territórios, o que é um facilitador quando se tem dificuldades para realizar deslocamentos físicos. Foi o que se sucedeu com essa pesquisa, que pode contar com a participação de especialistas situados em diferentes pontos do território nacional.

Foram feitas cinco rodadas de perguntas com *feedback*. A comunicação com os consultados foi realizada única e exclusivamente por meio de correio eletrônico. Os respondentes tiveram o prazo de resposta de cinco dias.

Procedimentos de ética foram assegurados. Os participantes tiveram ciência sobre os objetivos da pesquisa, como os dados obtidos seriam tratados e finalidades de sua utilização. Uma carta-convite lhes foi enviada explicando a sistemática da consulta (Apêndice I) e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser por eles assinados e devolvidos por correio convencional ou em cópia digitalizada (Apêndice II). Essa consulta somente teve início depois que a pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados obtidos foram sistematizados apoiando-se na técnica da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida na década de 90, tendo Lefrève e Lefrève por precursores. Ela consiste na construção de um discurso síntese a partir de fragmentos de discursos individuais que têm sentidos similares, permitindo “que se conheça os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema utilizando-se de métodos científicos”. (FIGUEIREDO; CHIARI e GOULART, 2013, p.130).

Fundamentada na Teoria da Representação Social<sup>11</sup> e tentando responder à complexidade advinda dos sujeitos dos estudos qualitativos, essa técnica pretende traduzir de forma coletiva o pensamento de muitas singularidades permitindo que seja mantida sua identidade e manifestação individual e complexa e garantindo, dessa forma, o aspecto qualitativo de seu relato.

---

<sup>11</sup> Essa é uma teoria sobre a qual se debruçaram inúmeros pensadores e que traz vários conceitos, dentre eles, o seguinte: representação social “é produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. (ABRIC, 1994, p. 188).

Não foi necessário utilizar *software* especial para o tratamento das informações colhidas em razão do pequeno número de respondentes. O que se fez foi sua análise à luz de ideias centrais ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave.

As expressões chave (ECH) são pedaços, trechos do discurso, que devem ser destacados pelo pesquisador, e que revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente.

A Idéia Central (IC) é um nome ou expressão lingüística que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presentes em cada uma das respostas analisadas e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. (FIGUEIREDO; CHIARI e GOULART, 2013, p.132).

#### **4. Resultados**

Amparados na metodologia de análise do discurso do sujeito coletivo, explicitada acima, os resultados obtidos foram sistematizados como vem a seguir.

##### *Primeira rodada*

A consulta foi iniciada com a seguinte pergunta: Você acha que os dirigentes de entidades do terceiro setor de caráter comunitário estão preparados para exercer suas funções? Por quê? Foram apresentadas três opções de resposta (sim, não e em termos) e para qualquer que fosse a escolhida, foram solicitadas justificadas.

Os participantes consideraram que, em geral, os dirigentes comunitários estão, por conta de suas vivências e experiências, preparados de forma afetiva e emocional para o exercício de suas funções, pois demonstram crença nas causas, compromisso com elas e disposição para realizações de interesse coletivo. Contudo, percebem falta de preparação desses dirigentes em alguns aspectos.

O primeiro conjunto deles se refere ao enfrentamento dos desafios da gestão da entidade. Tais desafios envolvem conhecimentos sobre obrigações jurídico-contábeis, gestão de pessoas, elaboração de projetos, planejamento e pactuação de metas, monitoramento de ações, acompanhamento de resultados e prestação de contas.

O segundo conjunto de aspectos relacionados ao despreparo dos dirigentes se refere às funções da entidade e às estratégias na organização comunitária. Nesse sentido, os dirigentes ainda demonstrariam, segundo os especialistas consultados, que precisam ter mais conhecimentos do contexto ou território de atuação da entidade e de seu público, do significado dos casos atendidos, da legislação sobre acesso e garantia de direitos, sobre como realizar articulações entre setores, a importância do respeito à diversidade de saberes, como promover a autonomia do público, a lógica da prática social e como transformar os impasses vivenciados no cotidiano em realização de potenciais.

Por fim, o terceiro conjunto se refere aos componentes de formação geral, tais como conhecimentos sobre o histórico de participação e mobilização social no Brasil, a quem recorrer na busca por orientação e auxílio, repertórios que permitam ampliar o olhar e tornar a reflexão constante, de tal forma que possam saber articular o lado administrativo com o lado da intervenção social e zelar pela garantia da sustentabilidade das ações das entidades.

Algumas das respostas obtidas creditaram o despreparo dos dirigentes à falta de profissionalização das entidades, principalmente daquelas que não possuem recursos financeiros para investir na formação deles, para contratar aqueles mais capacitados e que cobram salários mais altos ou para contratar assessorias, especialmente nas áreas financeira, contábil e jurídica.

### *Segunda rodada*

Na segunda rodada, perguntou-se sobre o que consideravam ser preciso levar em conta quando se tem em vista a capacitação de dirigentes comunitários. Pediu-se que respondessem abordando três aspectos: a) as finalidades de cada entidade em particular; b) a estrutura organizacional das entidades; e c) os princípios a serem observados no processo de capacitação.

Os participantes acreditam ser fundamental o respeito às finalidades das entidades cujos dirigentes comunitários se pretendem capacitar. Lembraram que as organizações possuem, em geral, finalidades diferentes, em conformidade com as necessidades de caráter comunitário que atendem. Nesse sentido, consideram que a capacitação dos



dirigentes comunitários deve abranger conhecimentos específicos, legislação e metodologias de atuação, que tenham relação com as necessidades de setores da comunidade atendidos pela organização. Esses setores podem ser formados por crianças e adolescentes, portadores de deficiências, mulheres, grupos étnicos, da educação, do meio ambiente, da saúde, da cultura etc. Afirmaram, ainda, que o processo de capacitação também precisa levar em conta alguns outros aspectos dessas finalidades, tais como o histórico do problema que deu origem à criação da organização, seus objetivos e ações, os resultados alcançados por ela. Consideram que não cabe nesse processo de capacitação fazer questionamentos sobre tais finalidades, mas abrir espaços de diálogo que contemplem questões a respeito da atuação de organizações com a mesma finalidade de ações. Sugerem que isso seja feito por meio da ampliação do repertório dos dirigentes comunitários vindo da troca de conhecimentos e de visitas a experiências similares consideradas positivas. Entender as finalidades da organização significa, para os entrevistados, considerar que ela foi criada para atuar sobre uma determinada realidade, sobre problemas específicos de um dado contexto. Para o processo de capacitação de dirigentes comunitários isso significa conhecer também a história da comunidade sobre a qual a organização intervém, seu público-alvo e suas características demográficas, econômicas, sociais, culturais, educacionais etc. Significa conhecer os problemas principais enfrentados por essa comunidade. Assim, o processo de capacitação poderá - respeitando a diversidade de saberes e a necessidade de promover a autonomia dos dirigentes comunitários - relacionar conhecimentos do território em que a organização atua com outros de caráter geral, teórico e metodológico, sobre aspectos legais, tributários e contábeis de organizações comunitárias, bem como sobre aspectos de desenvolvimento local e mudança social.

Com relação à estrutura organizacional das entidades, os entrevistados entendem que o processo de capacitação dos dirigentes comunitários deve estar alinhado com a capacidade da instituição bem como com seus direcionamentos internos de forma que sua proposta de trabalho seja coerente com sua visão institucional. Essa proposta de trabalho, segundo os entrevistados, deve envolver aspectos como o estudo constante do estatuto e todas as implicações legais que envolvam o trabalho da instituição, a qualificação na elaboração de projetos, diagnósticos precisos e detalhados do contexto de intervenção e um sistema de monitoramento e avaliação constantes das ações desenvolvidas. Os entrevistados entendem que os processos de capacitação de dirigentes

comunitários precisam oferecer conhecimentos e ferramentas que levem em conta as peculiaridades da estrutura organizacional, que predominam, em geral, nessas instituições. São, salvo exceções, estruturas formadas por um número limitado de setores e de níveis hierárquicos, apoiadas em equipes pequenas, de pouca qualificação e baixa remuneração. A capacitação dos dirigentes viria, assim, contribuir para que a organização se estruture de forma mais adequada, condição indispensável para a obtenção de títulos, certificações e maior credibilidade para processos de captação de recursos. Contudo, ela precisaria ser persistente, o que nem sempre é compreendido pelas entidades, e cobrir diversos aspectos da gestão (diagnóstico, planejamento, controle, elaboração de projetos, finanças, marketing, fundamentos jurídicos, recursos humanos, papel e atuação de conselhos etc.) e das rotinas administrativas, especialmente as relacionadas ao monitoramento de processos e de pessoal. Para tanto, apontam a necessidade de criação de espaços formais de reflexão sobre o trabalho, a institucionalização de reuniões de equipe, bem como uma articulação de seus profissionais numa rede intersetorial como importantes estratégias a serem seguidas num processo de capacitação. Acreditam, ainda, que junto com a capacitação deve haver um assessoramento específico em algumas áreas, pois isso facilitaria o acompanhamento do que está sendo desenvolvido. Entendem que tais investimentos podem favorecer a obtenção de maior disponibilidade de recursos, trazendo para a entidade melhores condições de, gradativamente, se desenvolver e poder dispor de uma estrutura mais adequada.

Com respeito aos princípios a serem observados no processo de capacitação, os participantes abordaram quatro dimensões. Da parte da organização, consideram a importância da demonstração concreta de coerência por parte delas com relação às ações propostas de capacitação, o que inclui consciência da necessidade dessa atividade, atribuição de prioridade a ela, participação no seu desenvolvimento e envolvimento de todos os participantes. Da parte dos formadores, entendem que as atividades de capacitação devem ser desenvolvidas por pessoas que apresentem experiência prática com a aplicação em organizações do terceiro setor dos conhecimentos a serem tratados. Monitores com conhecimentos especializados poderiam ser envolvidos no processo de capacitação. Tanto eles quanto os formadores precisariam, porém, de tomar como ponto de partida os saberes já desenvolvidos pela organização, a sua prática, a capacidade inventiva que o terceiro setor tem revelado. Isso requer formadores predispostos à

abertura ao diálogo e à troca de saberes. Por outro lado, seria necessária a moderação da ansiedade com relação à constatação de resultados imediatos das capacitações, considerando-se que o que está em jogo são mudanças em prática pautadas em princípios e valores bem enraizados e que há representações que já se encontram constituídas. Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos, os formadores devem considerar, segundo os entrevistados, os seguintes princípios: aderência à realidade concreta da organização e à especificidade do seu campo de atuação, soluções que deram certo em outros setores, tecnologias sociais replicáveis ou adaptáveis. Quanto à metodologia a ser empregada, os entrevistados se referiram à importância do uso de linguagens simples, de mecanismos participativos, de atividades práticas, de estudo de casos e de recursos audiovisuais.

### *Terceira rodada*

Um grupo de perguntas foi feito nessa rodada. Indagou-se, primeiramente, se a capacitação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro deve ser precedida pela elaboração de um projeto político-pedagógico. Foram oferecidas três opções de resposta (sim, não e em termos) e pedidas as justificativas. Para os que responderam sim e em termos, perguntou-se se a(s) pessoa(s) que devem elaborar esse projeto político-pedagógico devem ser a) de dentro da entidade; b) de fora da entidade; ou c) uma composição contemplando as duas situações. Adicionalmente, perguntou-se como essa(s) pessoa(s) deve(m) ser. A todos, independentemente da resposta dada à pergunta inicial dessa rodada, perguntou-se se o entrevistado já tinha tido acesso a algum projeto político-pedagógico de capacitação profissional. Ao final, perguntou-se, também a todos, sobre que estrutura o entrevistado imagina deva apresentar um projeto político-pedagógico de capacitação profissional de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor.

Todos os entrevistados acreditam que a capacitação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor deve ser precedida pela elaboração de um projeto político-pedagógico porque esse instrumento orienta e sistematiza essa atividade ao contribuir com seu planejamento. Ao promover o diálogo e o alinhamento das diretrizes da capacitação às propostas de trabalho da organização, os entrevistados afirmam que o projeto político-pedagógico esclarece os objetivos, metodologias e meios a serem

empregados na capacitação, bem como os conteúdos e abordagens que considerem as especificidades das instituições e a realidade em que essas atuam. Além de ser um elemento organizador do processo de capacitação, consideram que o projeto político-pedagógico incentiva a mobilização e o desenvolvimento de uma cultura de constante reflexão e discussão pelas instituições sobre seu trabalho, o que tende a aportar soluções para questões urgentes que emergem do seu trabalho, contribuindo, assim, para a identificação de conteúdos que precisam ser aprimorados visando ao aperfeiçoamento da intervenção dessas instituições no meio social em que estão inseridas. Os entrevistados afirmaram que pessoas de dentro e de fora da entidade devem compor a equipe responsável pela elaboração do projeto político-pedagógico das capacitações. Para essa tarefa de elaboração do projeto político-pedagógico, os entrevistados agrupam em quatro eixos, as qualificações que entendem ser necessárias a esses profissionais. No que tange os conhecimentos necessários, esses devem contemplar: a) a realidade do terceiro setor e suas peculiaridades; b) o processo de desenvolvimento e capacitação de pessoas; c) o impacto que elas possam causar nos processos internos da instituição; d) construção e apropriação de conhecimentos; e) metodologias de ensino; f) o conteúdo a ser trabalhado. No que se refere às habilidades, apontam ser necessária a capacidade de articulação da experiência prática com conhecimentos teóricos. Quanto às atitudes necessárias, os entrevistados acreditam ser de suma importância o entendimento e a abertura dos responsáveis às relações pessoais, comunitárias e institucionais vigentes nas instituições; o compromisso e a implicação pessoal com a troca de saberes bem como com a sistematização originada dessa troca, o alinhamento com as propostas derivadas do diagnóstico situacional e o posterior trabalho e ações da instituição. Para finalizar, apontam ser essencial que esses responsáveis tenham vivência na área de atuação da entidade, conjugando-a, se possível, com experiência de gestão de entidades do terceiro setor. Mais da metade dos pesquisadores não teve acesso a algum projeto político-pedagógico.

Os entrevistados construíram uma possível estrutura para a elaboração de projetos político-pedagógicos de capacitação profissional de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor, que inclui a seguinte sequência: análise do contexto (externo e interno das instituições); diagnóstico situacional; definição das qualificações que precisam ser desenvolvidas; objetivos da capacitação (geral e específicos); resultados esperados; conteúdos a serem trabalhados; atividades a serem desenvolvidas (aulas,

debates, discussão com outros setores e movimentos, visitas a instituições que atuem no território, inserção na realidade comunitária local e em redes); metodologias de ensino e aprendizagem; procedimentos de avaliação da aprendizagem; distribuição das responsabilidades; cronograma; orçamento.

#### *Quarta rodada*

Partindo-se do consenso dos entrevistados sobre importância da mobilização e da participação das pessoas da própria entidade na construção e implementação de projetos de capacitação, perguntou-se que estratégias de mobilização e participação poderiam ser usadas para isso. Indagou-se, também, sobre quem deveria promovê-las e em que momento(s) essas mobilização e participação deveriam ocorrer. Os entrevistados acreditam que tais estratégias deveriam começar com a realização de um diagnóstico participativo, por meio do qual seriam levantados temas estratégicos bem como demandas decorrentes das reais necessidades das equipes de trabalho das instituições envolvidas. A partir do momento que os próprios envolvidos levantam as questões, eles se sentiriam mais engajados e comprometidos com a construção de soluções por meio de novas aprendizagens. Uma vez realizado o diagnóstico, algumas opções de estratégia de mobilização poderiam ser: a) a proposição de um Planejamento Estratégico Situacional com utilização da metodologia MAPP (Método Altadir de Planejamento Popular); b) reuniões de iniciação e acompanhamento do projeto, com definição de responsabilidades; c) elaboração de um plano de capacitação abrangendo todos os projetos da instituição com definição de prioridades e de acordo com os recursos disponíveis vigentes. No que tange a quem caberia a promoção dessa mobilização e participação, os entrevistados consideram que tal responsabilidade deve ser do(s) dirigente(s) da instituição ou do seu coordenador. Para eles, outras áreas, como a de gestão de pessoas, poderiam oferecer apoio ao(s) dirigentes nessa tarefa. Contudo, é necessário que tal responsabilidade esteja nas mãos de quem possui a legitimidade da liderança na instituição. Consideram que a promoção da mobilização e participação das pessoas da entidade visando as capacitações deve ser feita em parceria com a instituição que as realizarão bem como com o público a ser beneficiado por elas, em regime de gestão compartilhada. Quanto ao(s) momento(s) em que essas mobilização e participação deveriam ocorrer, os entrevistados afirmaram que esse é um processo que deve ser sistemático e contínuo, pois é ação fundamental para o bom andamento das

intervenções de formação propostas pela instituição. O começo desse processo seria desencadeado pelo diagnóstico e sua sequência seria dada com a elaboração e implementação do plano de capacitação e pelos processos de monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas. A participação do público interno às entidades foi considerada como absolutamente essencial para que questões sensíveis e importantes ao grupo sejam identificadas e recebam a atenção e cuidados requeridos. Nesse sentido, seria também necessária a avaliação constante desses processos de engajamento e participação.

#### *Quinta rodada*

O final da consulta focalizou duas perguntas. A primeira sobre as seções que um guia metodológico sobre elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes comunitários do terceiro setor deveria ter de forma a torná-lo atrativo e instrutivo. A segunda sobre as bibliografias que deveriam ser incluídas no final desse guia metodológico. Os entrevistados argumentaram que é necessário explicitar nesse guia a relevância do investimento em capacitação e formação para as organizações sociais, chamando a atenção para a necessidade de qualificar a abordagem. Isso significa que o guia deve se voltar à sensibilização dos gestores. Um importante elemento nesse sentido seria a apresentação de atributos considerados fundamentais para definir um perfil para a gestão social. No que tange a estruturação do texto do projeto político-pedagógico, consideraram que o guia deve ressaltar a necessidade desse projeto de se nortear pela finalidade da instituição e pelas diretrizes de gestão profissional nos âmbitos da administração, direito, e contabilidade. Nesse sentido, indicaram as seguintes partes para a estruturação desse guia metodológico de forma a torná-lo atrativo e instrutivo:

Primeira parte, contendo: introdução; desafios da profissionalização da gestão das entidades; necessidades de desenvolvimento dos dirigentes comunitários com relação à gestão da entidade, às funções sociais da entidade e setor de atuação, às estratégias de organização comunitária e ao Terceiro Setor; importância do projeto político-pedagógico para a capacitação; bases para a elaboração de projetos político-pedagógicos; abrangência dos conceitos e conteúdos; participação dos profissionais

internos; contribuição de profissionais externos; aderência à realidade da organização; processo de longo prazo; metodologia prática e participativa.

Segunda parte, contendo a estrutura recomendada para os projetos político-pedagógicos: análise do contexto da entidade, diagnóstico participativo da situação, definição das qualificações a desenvolver, objetivos geral e específicos da capacitação, resultados esperados, conteúdo e atividades da capacitação, metodologias de ensino-aprendizagem, procedimentos de monitoramento e avaliação da aprendizagem, organização e definição de responsabilidades, cronograma, orçamento;

Terceira parte, contendo: estratégia para implantação do programa de capacitação: liderança do principal dirigente; envolvimento das pessoas na elaboração e gestão do programa; avaliação compartilhada do programa; conclusão; textos complementares, bibliografia; formulários de prática.

No que se refere à indicação de bibliografias que deveriam ser incluídas no final do guia metodológico, os entrevistados entendem que essas deveriam contemplar a multiplicidade de olhares necessários à gestão social (desde questões afetas aos direitos e suas garantias como procedimentos e fluxos administrativos). Sugeriram, títulos e autores que discutem os referenciais teóricos temáticos de interesse para a formação dos dirigentes comunitários do terceiro setor, legislações específicas, história do terceiro setor, gestão de organizações, empreendimentos sociais sustentáveis, gestão financeira e contábil de organizações, estratégias de captação de recursos, avaliação de projetos sociais, marketing para o terceiro setor, elaboração de projetos comunitários dentre outros.

## **5. Discussão dos resultados**

Os resultados da pesquisa realizada dialogam com a problematização que a motivou e a discussão teórica que a orientou. Já na primeira pergunta dirigida aos especialistas consultados, relativamente à preparação dos dirigentes comunitários para exercer suas funções, houve a confirmação de que essa se faz muito necessária. A segunda rodada foi particularmente importante, pois as respostas agregaram elementos novos e complementaram as reflexões propiciadas pela revisão da literatura. Foi interessante perceber, na terceira rodada, inquietudes com relação ao termo projeto político-

pedagógico. Alguns pesquisadores, inclusive, solicitaram esclarecimento a respeito antes de responder às questões postas. Isso feito, todos se mostraram a favor de sua utilização como instrumento pedagógico a ser utilizado nas formações destinadas ao terceiro setor. Salientaram que a perspectiva da construção dos projetos político-pedagógicos deve sempre se pautar por processos de mobilização e participação social dos envolvidos. A quarta rodada se ateve a esse processo, tão importante e caro à efetivação de uma real gestão social conjugada ao necessário desenvolvimento local, e as propostas que os entrevistados deram vieram contribuir significativamente para a sua efetivação.

Para finalizar os trabalhos, a quinta rodada explorou sugestões que pudessem ser incorporadas à construção de um guia metodológico sobre elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes comunitários do terceiro setor. Os elementos trazidos pelos especialistas consultados se revelaram muito importantes para sua estruturação bem como as referências bibliográficas indicadas.

## **6. Considerações finais**

Em primeiro lugar, é importante considerar que os objetivos propostos para a pesquisa foram integralmente alcançados. O emprego da técnica Delphi para coleta de dados e da técnica de análise do discurso do sujeito coletivo para a organização e discussão das informações obtidas permitiram o compartilhamento de impressões e de reflexões sobre a problemática da formação dos dirigentes comunitários do terceiro setor, tendo por desafio a gestão social e da promoção de inovações sociais e do desenvolvimento local.

Confirmou-se a relevância do problema que justificou a realização do estudo, qual seja a deficitária formação dos profissionais encarregados da gestão de entidades comunitárias no âmbito do terceiro setor. Essa foi uma constatação unânime, o que reforçou sobremaneira as justificativas científica, educacional e social para a realização da pesquisa.

Apesar de ainda não ser um termo familiar a parte dos consultados, é importante registrar que as perguntas que receberam os levaram à reflexão sobre o que consiste e



como pode ser aproveitada a ferramenta projeto político-pedagógico nos processos de formação a serem desenvolvidas no âmbito do terceiro setor. Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir para que ela passe a ser efetivamente utilizada nesse contexto e que possa ser aprimorada graças às contribuições que ele possa agregar ao seu uso.

## 7. Referências

ABRIC, J.-C. **L' étude expérimentale des représentations sociales**. In: Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. 4 ed. Paris: Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), 1994.

ARANHA, A. V. S. Educação no trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (ed.) **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2000, p. 128.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>. Acesso em: 4 nov. 2013

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.790, de 23 de Março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109501/lei-9790-99>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

BRASIL. Receita Federal. Remuneração de dirigentes. [s/d], [s/p]. Disponível em <<http://www.receita.fazenda.gov.br/pessoajuridica/dipj/2001/PergResp2001/pr428a431.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos – a participação do mercado no terceiro setor**. Tempo social; Rev.Sociol. USP, SP, n.12, v.2: 2000.

CASSIANI; Silvia H. de B.; RODRIGUES, Liliâne Passarelli. **A técnica de Delphi e a técnica de grupo nominal como estratégias de coleta de dados das pesquisas em enfermagem**. Acta Paul. Enf., São Paulo, v.9, n.3, p.76-83, 1996.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Selma Frossard. Gestão de pessoas em instituições do terceiro setor: uma reflexão necessária. **Terra e Cultura**, ano XVIII, n. 35, jul-dez 2002.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**, 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org>> . Acesso em 7 nov. 2013.

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. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FERNANDES, R. C. (1997). O Que É o Terceiro Setor?. In: Ioschpe, E. B. (org.) (1997). **3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, p. 25-33.

FIGUEIREDO, Marília Z.A. CHIARI, Brasília M. e GOULART, Bárbara N.G. de. **Discurso do Sujeito Coletivo**: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrb Comun, São Paulo*, 25(1): 129-136, abril, 2013.

FISCHER, Tânia. Poderes locais, desenvolvimento e gestão – uma introdução a uma agenda. In: FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

GRAZZIOLI, Airton. **Fundações Privadas**: Do Poder à Responsabilidade dos Dirigentes. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12643](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12643)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil**, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

KAYO, Eduardo Kazuo; SECURATO, José Roberto. **Método Delphi**: fundamentos, críticas e vieses. *Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo*, v.1, n.4, p.51-61, 1º Sem.97.

LANDIM, L. Experiência Militante – Histórias das assim chamadas ONG's. In: LANDIM, L. **Ações em sociedade** – militância, caridade, assistência, etc. Rio de Janeiro: NAU – Instituto de estudos da religião (ISER), 1998.

LEE, A. *et alii*. (1997) **As organizações não governamentais**: um estudo sobre o terceiro setor. São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, mimeo.

MAIA, M.. Gestão Social – Reconhecendo e construindo referenciais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. Processos comunicativos e subjetividade: desafios para o terceiro setor. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 49-64, 2004a.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. **Comunicação e mobilização social no Terceiro Setor**. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Comunicação para Cidadania no XXVII Congresso da Intercom, Porto Alegre, 2004b.

MOZZATO, A.R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea RAC** 15(4). p.731-747. 2011

MÜLLER, Lúcia Helena A. A construção do *social* a partir da ótica empresarial. WORKSHOP EMPRESA, EMPRESÁRIOS E SOCIEDADE, 5, 2006, Porto Alegre. O mundo empresarial e a questão social. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2006. 19p.

PORTUGAL. CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. **Terminologia de Formação Profissional**: Alguns Conceitos de Base – III. Lisboa, 2001, p. 25. Disponível em: <[http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc\\_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf](http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf)>. Acesso em 2 nov. 2013.

SALAMON, Lester. A emergência do terceiro setor – uma revolução associativa global. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-11, jan./mar., 1998.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. Formação de educadores para o terceiro setor. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9, v.1: 2006.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado**: ensaios de gestão social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** 3 Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.

TENÓRIO, Fernando G.; DIAS, A. F. Gestão social: ensino, pesquisa e prática. Pró-Administração CAPES. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão social como caminho para a redefinição da esfera pública**. Florianópolis: UDESC Editora, 2011, v.5, p. 211-215.

THOMPSON, Andrés. (1997) Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3o setor**: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 41-48.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1)

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 01, n.12, 2º trim, 2000.

#### 4. FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO TERCEIRO SETOR: GUIA PARA PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS

LOPES, Corinne Julie Ribeiro<sup>12</sup>

MACHADO, Lucília Regina de Souza<sup>13</sup>

##### RESUMO

O presente texto contextualiza e descreve uma proposta de guia para a construção de projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes do terceiro setor caracterizada por compromissos com a inovação social e o desenvolvimento local. A produção desse guia teve por base uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que refletem criticamente sobre o tema e os resultados de uma pesquisa descritiva sobre o assunto junto a especialistas, que atuam em instituições que promovem formações para o terceiro setor. Recolheram-se informações sobre a formação necessária à gestão de entidades desse setor situadas em contextos comunitários e os elementos que projetos político pedagógicos precisam conter de forma a planejar e organizar adequadamente essa formação e a atender as necessidades dessa atuação. Partiu-se do pressuposto de que elaborar projetos político pedagógicos é importante para garantir que essa formação alcance seus objetivos e finalidades. A construção desse guia foi norteadada pelo reconhecimento da validade para o Terceiro Setor dessa ferramenta tão cara ao campo educacional. A expectativa é de que ele possa ser um valoroso instrumento de promoção do desenvolvimento local e de fomento à gestão social.

**Palavras-chave:** Educação. Terceiro setor. Projeto político-pedagógico. Gestão social. Desenvolvimento local.

##### ABSTRACT

The present text contextualizes and describes a guide proposal that subsidizes the construction of political pedagogical projects destined to the formation field of the third

---

<sup>12</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Advogada, mediadora de conflitos e coordenadora do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. E-mail: [csmilec@hotmail.com](mailto:csmilec@hotmail.com).

<sup>13</sup> Doutora em Educação, pós-doutora em Sociologia do Trabalho e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: [ismachado@uai.com.br](mailto:ismachado@uai.com.br).

sector community leaderships with characteristics of commitment to social innovation and local development. The production of this guide was based in a bibliographical research justified in authors that reflects critically about the subject and the results of a descriptive research about the subject involving specialists that acts at organizations that promotes formation for the third sector. It was collected information of the needed formation for the management of third sector institutions situated in communitarian contexts and of the elements that must compose political pedagogical projects in a way to plan and organize properly this formation and to answer the needs of this intervention. The author considered that draft political pedagogical project is important to ensure that this formation reaches its objectives and purposes. The construction of this guide was motivated by the recognition of its validity for the Third Sector as a valuable tool to the educational field. The expectation is that it can be a valuable tool of local development promotion and social management fostering.

**Keywords:** Education. Third sector. Political pedagogical project. Social management. Local development.

## 1. Introdução

A gestão das entidades se constitui, hoje, como um dos maiores desafios do terceiro setor, especialmente o voltado para atuação em comunidades, colocando em evidência a urgência da formação de seus dirigentes.

Os problemas dessa gestão decorrem da alta rotatividade dos profissionais, de formas questionáveis de exercer o poder, do desconhecimento dos requisitos para distinguir o que é ser líder, da ignorância como legitimadora de violações por parte de parceiros, das dificuldades para afinar o conhecimento técnico com base no conhecimento local, da dificuldade de articular o ponto de vista profissional com a consciência social, do entendimento do distanciamento necessário entre o propósito profissional e o pessoal, da dificuldade para acessar o conhecimento pertinente, de inseguranças sobre como conduzir o trabalho, de práticas assistencialistas e da parca visão de sustentabilidade.

Como o terceiro setor, por sua história no contexto brasileiro, vem de uma cultura assistencialista, movida muito mais por voluntarismo do que por profissionalismo, pouco se pensou no desenvolvimento desse aspecto fundamental a qualquer setor, que é a formação adequada para o exercício da gestão.

Tal percepção motivou o interesse pela investigação dos elementos necessários à construção de projetos político-pedagógicos de formação de dirigentes comunitários para atuação na gestão de entidades do terceiro setor, considerando-se a importância da gestão social, dos processos de inovação social e do desenvolvimento local.

Essa investigação se iniciou com uma revisão bibliográfica, foi prosseguida por uma pesquisa descritiva junto a especialistas e os resultados obtidos em ambas foram utilizados para a construção de um guia destinado à gestão social de projetos político-pedagógicos de dirigentes comunitários do terceiro setor.

Considerou-se ser o projeto político pedagógico uma ferramenta indispensável para a construção e aprimoramento dos processos de formação no contexto do terceiro setor. A dificuldade sobre a qual se concentraram os estudos se referiu à necessidade de realizar o alinhamento dessa ferramenta às especificidades e ao contexto diferenciado vivido pelas instituições do terceiro setor.

Esse texto traz na seção a seguir a descrição dos elementos que integram o Guia acima mencionado<sup>14</sup>, concebido para ser um acessório de orientação para o desenvolvimento e a sistematização de múltiplas e diversas atividades de formação. Pretende-se que seja um instrumento acessível e apropriado a intervenções atentas a particularidades de contextos locais e comunitários.

O Guia aborda as proposições de Oliveira *et all* (2011), Vasconcellos (2010) e Veiga (2011) sobre conceitos, necessidades, finalidades, objetivos, pressupostos, princípios, fundamentos, processos de construção, de execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos político pedagógicos.

Versa também sobre conceitos de dirigente comunitário e terceiro setor e sobre questões referentes à gestão e ao profissionalismo nesse setor, tais como: gestão social, formação de dirigentes comunitários e suas articulações com outras áreas, inovações sociais e desenvolvimento local. Para tanto, se referenciou principalmente em Santos (2006); Falconer (1999); Carrion (2000); Müller (2006); Mendonça (2004a, 2004b) e Costa (2002).

---

<sup>14</sup> Doravante grafado com a inicial em maiúscula (Guia).

Além da revisão da bibliografia, o Guia se respaldou em resultados trazidos por uma pesquisa com especialistas, realizada por meio da técnica Delphi, sobre a qual Kayo e Securato (1997), Cassiani e Rodrigues (1996), Wright e Giovinazzo (2000) deram importantes contribuições. Os dados obtidos nessa pesquisa foram sistematizados utilizando-se a Análise do discurso do sujeito coletivo (DSC). Para tanto, recorreu-se a Lefèvre; Lefèvre e Teixeira (2000); Figueiredo, Chiari e Goulart (2013); Mozzato e Grzybovski (2011).

A técnica Delphi consiste em rodadas de consultas a pessoas inteiradas de um determinado tema e dispostas a oferecer ao pesquisador informações que esse procura. Na pesquisa em tela, foram consultados seis especialistas em cinco lances de coleta de informações, que se iniciaram em junho e findaram no mês de setembro de 2014. A Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) consiste na construção de um discurso síntese a partir de fragmentos de discursos individuais que têm sentidos similares. Foram consideradas as percepções desses especialistas sobre os elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade a formação de dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor. É conclusão dessa pesquisa que o projeto político-pedagógico construído de forma coletiva, participativa e contendo elementos de aproximação ao cotidiano das instituições presididas pelos dirigentes comunitários do terceiro setor pode ser um instrumento de grande valia ao desenvolvimento das mesmas.

Os projetos político-pedagógicos devem estar sempre em correspondência e diálogo com as realidades às quais pretende atender. Logo, o Guia se pautou pela finalidade primordial de servir a esse processo de comunicação, que inclui também todos os agentes que se incumbem da gestão das entidades comunitárias.

## **2. Descrição do guia**

O documento elaborado recebeu o título *Nas trilhas do terceiro setor: Guia metodológico para construção de projetos político-pedagógicos de formação de dirigentes comunitários*. Os elementos que o compõem e que expressam seu processo de elaboração serão descritos a seguir.

## **2.1. A apresentação**

Considerando-se que o ciclo da vida requer de todos os seres humanos aprender em alguma instância, de alguma forma, alguma coisa, o Guia é apresentado como fruto de um movimento de busca de aprendizado pautado em algumas crenças: de que processos formativos precisam corresponder a necessidades concretas, contribuir para o amadurecimento e capacidade crítica das pessoas, confiar no potencial humano e, no caso específico do campo para o qual se dirige, nas possibilidades de promover o desenvolvimento local em todos seus aspectos e dimensões.

Nessa apresentação, esclarece-se que o Guia partiu de reflexões teóricas e práticas sobre conceitos e estratégias delineadas para o terceiro setor e que contou com a contribuição de grandes especialistas na área que, por estarem em contato constante com instituições do terceiro setor e interessados na temática, identificaram elementos fundamentais para sua construção.

Informa que os especialistas convidados para discutir a produção do Guia foram previamente selecionados e escolhidos segundo os critérios de experiência em atividades de formação para atuação no terceiro setor e atuação na coordenação desses processos formativos. São pessoas às quais se devem profundos agradecimentos, pois compartilharam suas impressões e reflexões sobre o cenário brasileiro da gestão social, princípios, conceitos e metodologia para a construção do Guia.

Registra que o documento apresentado é parte de uma dissertação de mestrado, bem como seu título, autoria e os nomes do programa de pós-graduação e da instituição universitária envolvidos.

Anuncia que o que se pretende com essa ferramenta: contribuir para o fomento dos processos de desenvolvimento local alicerçado em gestão social para os quais é de fundamental importância o aprimoramento de dirigentes comunitários do terceiro setor, especialmente com relação às suas capacidades de intervir promovendo inovações sociais em busca de um mundo melhor.

## **2.2. A introdução**



Essa seção dedica-se a contextualizar o Guia esclarecendo seu caráter metodológico e destinação: orientador a construção de projetos político-pedagógicos de formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor. Informa que seu roteiro é composto por reflexões e apontamentos teóricos e metodológicos e que sua aplicação está direcionada a formações de âmbito local, pautadas na valorização do contexto territorial e comunitário. São formações de agentes ou instituições formadoras, no transcurso das quais se espera que haja reflexão sobre o próprio Guia para que ele possa ser reconstruído e adaptado às necessidades e possibilidades daqueles a quem se dirige.

A introdução apresenta as partes que compõem o Guia: conceitos básicos que foram utilizados na sua construção e elementos da proposta metodológica para a construção de projetos político pedagógicos com atenção às especificidades do terceiro setor.

### **2.3. Para quem o Guia foi escrito**

Nessa parte, destaca-se a intenção do Guia de tratar da formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor independentemente de sua área de atuação, com vistas a contribuir com a sua profissionalização. Salienta que o produto se dirige também à formação de agentes de instituições formadoras. O sentido é de que todos os envolvidos nos trabalhos das entidades compreendam a gestão social e contribuam para o fortalecimento do terceiro setor e a efetivação do desenvolvimento local.

Ao falar de sua destinação, o Guia traça o contexto de desafios postos ao terceiro setor no que tange à profissionalização da gestão das suas instituições e introduz o conceito de projeto político-pedagógico, ressaltando suas implicações e a necessidade de elaborá-lo focalizando as necessidades desse segmento.

Considera que é preciso levar em conta a diversidade encontrada nele, as peculiaridades locais e a identificação dos dirigentes comunitários com a realidade cotidiana de sua atuação. O sentido é de contribuir com o fortalecimento e o alinhamento de uma cultura de gestão social comprometida com inovações sociais e o desenvolvimento local.

Ressalta, portanto, que a construção e o aprimoramento dos projetos político-pedagógicos devem ser compartilhados com os diversos sujeitos direta e indiretamente envolvidos na gestão dessas instituições, para que, de fato, sejam incentivadas novas e

inovadas ações visando à construção de um mundo mais justo, menos desigual e mais feliz.

#### **2.4. Terceiro setor**

Para fundamentar as orientações trazidas, o Guia apresenta aspectos do que a literatura social e eventos acadêmicos têm discutido a respeito do termo terceiro setor. Sobre ele, há vários conceitos e divergências, incluindo as suas origens. O Guia recupera alguns e suficientes aspectos de contextualização do termo apoiando-se, principalmente, nas contribuições de Carrion (2000) e Costa (2002). A seguir, seguem as descrições desses elementos.

Ao se fazer uma digressão histórica da evolução social das instituições do terceiro setor no Brasil, Carrion (2000), inspirada pelos escritos de Landim (1998) e Fernandes (1997), traz uma periodização que destaca quatro fases: (i) da colonização até meados do século XX, quando as organizações desse setor que, então nascia, se encontravam todas pautadas pelo voluntarismo e tinham estreita ligação com a Igreja católica; (ii) o segundo momento, que tem início na década de 1930 até meados da década de 1960, quando aquelas obras assistenciais passam a disputar um lugar na estratégia política de governos; (iii) a década de 1970, quando as instituições existentes começam a dialogar, e muitas vezes, se fundem a movimentos sociais; e (iv) o momento atual, que instituído com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, introduz diversos conceitos; marca a descentralização dos serviços públicos, com redução de investimentos; e “define o arcabouço filosófico para a elaboração de políticas sociais” (CARRION, 2000, p. 242).

Com o advento da CF/88, que ancorou o conceito de cidadania, o cenário brasileiro se viu propício à criação de políticas sociais diversas e à emergência de novos sujeitos sociais. Assim, a década que veio a seguir, a de 1990, introduziu marcos legais importantes tais como os relacionados à defesa dos direitos da criança e do adolescente por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dispositivos sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado por meio da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.

De forma corolária, o termo terceiro setor aparece no Brasil nessa década<sup>15</sup>. Segundo Carrion (2000, p. 238), Thompson (1997, p. 41) propõe pensá-lo como aquele setor que “trata de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público”.

Lee *et alii* (1997), também citados por Carrion (2000, p. 238), acrescentam que o terceiro setor tem por objetivo “a prestação de serviços ao público (saúde, educação, cultura, direitos civis, proteção do meio ambiente, desenvolvimento do ser humano etc.) antes de competência exclusiva do estado”.

Fazendo um contraponto com as definições anteriormente apresentadas, de que o terceiro setor atua fora do aparato do Estado, Salamon (1998), citado por Carrion (2000, p. 238), destaca a dimensão de complementaridade do papel desse setor com relação ao do estado:

vai um pouco além e procura caracterizar as atividades que realiza: as pessoas estão formando associações, fundações e instituições similares para prestar serviços, defender direitos, promover o desenvolvimento econômico local, impedir a degradação ambiental e procurar realizar inúmeros outros objetivos da sociedade, ainda não atendidos, ou deixados sob a responsabilidade do estado.(CARRION, 2000, p.238)

Nessa perspectiva, também Costa (2002, p. 46) acrescenta que estão abrangidas pelo terceiro setor “instituições diversas que buscam dar respostas e soluções que o Estado não tem conseguido resolver. São entidades não governamentais que expressam a sociedade civil organizada para atendimentos de interesse público em diferentes áreas e segmentos.”.

Diante das promessas que tais conceitos anunciam, Falconer (1999) vem pousar sua crítica de que é paradoxal que um setor como esse, tão promissor no que tange às suas possibilidades de atuação e intervenção social, esteja tão mal preparado para assumir esse papel:

Ouve-se, simultaneamente ao discurso que idealiza o setor, que estas entidades são mal geridas, excessivamente dependentes, amadoras e assistencialistas em sua atuação, e, por vezes, sujeitas a motivações pouco

---

<sup>15</sup> No exterior, este termo, originalmente, remonta às décadas de 1970 e 1980, a partir de documentos de vários organismos internacionais, teóricos e políticos.

filantrópicas, para não dizer criminosas. Neste momento, configura-se o desafio de gestão do terceiro setor. (FALCONER, 1999, p.8)

## 2.5. Profissionalização da gestão no terceiro setor

Nessa parte, o Guia, apoiado na literatura especializada, comenta que embora o terceiro setor tenha se alçado a ter um importante papel na execução e elaboração de políticas sociais no Brasil, ainda está muito aquém quando se discute a gestão das entidades que o compõem.

Observa que esse é um desafio em que pouco se avançou no sentido de tratar a gestão como um emaranhado e complexo sistema de conhecimentos<sup>16</sup>, habilidades<sup>17</sup> e atitudes que deve ser desenvolvido pelos dirigentes comunitários de forma integral. No que toca a gestão do terceiro setor, as tímidas iniciativas que se destinam a apoiar essas entidades situam-se, no ambiente acadêmico, nas escolas e faculdades de Administração. Lembra que, nessas instituições, o discurso é o de que

[...] identificadas insuficiências na gestão das organizações, saná-las tornou-se um dos alvos prioritários para o fortalecimento do terceiro setor. A profissionalização é o discurso corrente: formar líderes, capacitar em administração e profissionalizar a direção das entidades. (FALCONER, 1999, p.9)

Menciona que esse discurso talvez se dê muito em função de um fenômeno surgido recentemente na sociedade a partir da disputa entre a esfera pública e a privada, no desenvolvimento do terceiro setor, e que está posto no texto de Müller (2006, p. 2):

---

<sup>16</sup> No Seminário de Desenvolvimento do Terceiro Setor da ABCR MINAS, que aconteceu no dia 23 de setembro de 2013, Leonardo Gloor, representante da Fundação Arcelor Mittal, elencou: conhecimento da legislação vigente; *expertise* da instituição na área que se pretende atuar; clareza e objetividade na redação de propostas de parceria; além de capacidades relacionadas à prestação de contas.

<sup>17</sup> Entre as habilidades que vêm sendo apontadas como fundamentais aos profissionais que desejem atuar na área estão: iniciativa, visão sistêmica, domínio da expressão escrita e oral, habilidade para trabalhar em grupo e coordenar equipes, redação própria fluente, capacidade de comunicar, habilidade argumentativa, domínio das ferramentas de elaboração, monitoramento e avaliação de projetos, entusiasmo, comprometimento e, finalmente, mas não menos importante, domínio das ferramentas e programas básicos de informática. Ou seja, habilidades que se aproximam bastante das requisitadas por empresas privadas atuando em segmentos de ponta e que podem ser caracterizadas como estando em processo de *modernização sistêmica* (cf. CARRION, 2000).

Um dos resultados dessa disputa, que ainda se encontra em pleno andamento, pode ser identificado no que alguns autores chamam de “colonização” do campo da ação social pelos princípios, lógicas e metodologias de gestão originários do setor privado (Tenório, 2004; Pinheiro, 1999), processo que, segundo Paoli (2003), estaria privatizando a esfera pública, na medida em que reduz as questões políticas a questões de eficiência técnica e desqualifica o Estado como executor de políticas sociais. Processo que, segundo Sobottka (2001), teria como consequência a extinção da autonomia das organizações da sociedade civil, ao colocar em cheque sua capacidade de constituírem-se como produtoras de sujeitos capazes de lutas políticas emancipatórias.

Essa tendência de colonização apontada pelo autor fica muito clara quando se percebe, na prática cotidiana das instituições, a subordinação a uma dinâmica de mercado concorrencial. Ao se observar as regras a que as organizações do terceiro setor estão submetidas para fins de financiamento e outras participações nos territórios onde atuam, percebe-se que há uma cobrança pela demonstração de uma eficiência em gestão, entendendo-se por isso, o planejamento, a captação e o gerenciamento de recursos e equipes, bem como a eficácia de suas ações, de forma visível e com credibilidade perante o público atendido.

Pensada dessa forma, a solução para a gestão dessas organizações passaria, necessariamente, pelo aprimoramento da gestão organizacional. O Guia reproduz a pergunta de Falconer (1999, p.9): “Quais as limitações das disciplinas de Administração para os desafios atuais do terceiro setor?”

Observa, então, que é preciso pensar a gestão em uma perspectiva mais integral, onde as dimensões setorial, organizacional e pública sejam levadas em conta. Nesse sentido:

Dentre as características que a participação empresarial na formação do campo da ação social vem assumindo, talvez a mais significativa esteja no fato das empresas e suas organizações terem se tornado produtoras e disseminadoras de um *know-how* específico para esse tipo de atuação, isto é, de um arsenal de *conceitos, tecnologias e ferramentas de gestão social*. (MÜLLER, 2006, p.10)

Mendonça (2004b, p.14) também conclui um de seus textos sobre o terceiro setor, apostando nessa direção. Afirma que a contribuição ao terceiro setor que se faz de forma mais premente e necessária na atualidade passa pela atenção que se deve dar aos processos de qualificação dos profissionais dessa área. Contudo, lembra que as

habilidades técnicas e de gestão não podem, nunca, ser desatreladas dos compromissos ideológicos firmados pelos sujeitos sociais nela envolvidos.

O Guia se reporta à necessidade de lembrar o fato de que o ser dirigente de uma entidade do terceiro setor não configura uma profissão, mas exige profissionalismo. Atenta para a circunstância de que não há, no mundo jurídico, regulamentação específica para profissionais que atuam no terceiro setor, aqui incluídos seus dirigentes; de que não há uma designação específica para esses profissionais e de que o avanço conseguido até o presente momento se restringe à construção de um perfil desses profissionais, já mapeado em algumas pesquisas.

Informa os dados da pesquisa de gestão e capacitação organizacional do 3º setor, realizada em novembro de 2012 pela SITAWI- Finanças do Bem<sup>18</sup>, com apoio da IBM: quase a metade dos profissionais desse setor atua na área de assistência social (24%) e educação (23%) e a maioria é contratada via CLT (44%).<sup>19</sup>

E, ainda, os publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, decorrentes de um estudo sobre as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil - Fasfil, relativo ao ano de 2010, que acusa a predominância das mulheres nesse setor (62,9% do pessoal ocupado assalariado) e 33% do universo dos assalariados com nível superior, proporção que se verifica em todas as grandes regiões do país, variando de 30,7% no Norte a 34,2% no Sul. (IBGE, 2010).

O Guia destaca que, apesar de contar com número significativo de profissionais com curso superior, a profissionalização dessas pessoas ainda é um desafio frente às novas questões postas pelo mundo atual, como o redesenho dos ambientes externos e internos dessas organizações, que passam a ter novas demandas e passam a ser vistas sob outra ótica. Neste sentido, Costa (2002, p. 54) considera que:

Um dos fatores determinantes dessa qualificação é que o profissional trabalhe nessa área não apenas pela necessidade de uma atividade remunerada, mas também por opção pessoal e profissional, pois atuar em

---

<sup>18</sup> “A SITAWI – que significa desenvolver e florescer em swahili, uma língua do leste da África – surgiu com o objetivo de viabilizar projetos de alto impacto social que encontravam dificuldade de financiamento no setor financeiro tradicional, trazendo o conceito de empréstimo social para o Brasil”. Disponível em: < <http://sitawi.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em 2 nov. 2013.

<sup>19</sup> Disponível em: < <http://sitawi.org.br/publicacoes/>>. Acesso em 2 nov. 2013>

instituições do denominado terceiro setor, atualmente, tem implicado em ser especialmente treinado para tal.

Essa profissionalização, segundo Campos (2002), pode, inclusive, vir a constituir um projeto da própria instituição, de forma que a formação do quadro profissional seja prioridade e primeiro passo para o sucesso e sustentabilidade institucional do terceiro setor.

Acredito que apenas as organizações capazes de estruturar-se desta maneira - selecionando critérios bem definidos, remunerando adequadamente e investindo em seus quadros - irão atrair potenciais doadores, pois todos eles farão questão de trabalhar com organizações transparentes que apresentem resultados esperados conforme o determinado no projeto inicial, destacando-se assim, pela competência na execução. (CAMPOS, 2002, p.3).

Também nesse sentido, Costa (2002, p.55) afirma que:

Um fato é concreto: há necessidade premente das instituições investirem seus recursos humanos, se almejarem um trabalho de qualidade e impacto social, na direção do cumprimento de sua missão e da transformação concreta efetiva do ambiente (interno e externo) em que atuam.

## **2.6. Gestão social no terceiro setor**

O Guia pondera que a gestão no terceiro setor precisa, porém, se constituir com elementos de uma gestão muito própria a ele, a gestão social. Previne que esse não é um conceito fechado e estanque, mas em contínua construção, argumentando que alguns autores vêm refletindo a respeito há alguns anos. O Guia traz contribuições importantes à temática, como se descreve a seguir.

A de Tenório, que entende que a Administração, ciência positivista a estudar a gestão com mais especificidade, não consegue, de forma isolada, trabalhar alguns elementos que são típicos da questão social. Esse autor acredita que a gestão social vem para, de forma dialógica, estabelecer um processo gerencial “em que a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação [...]. O adjetivo *social* qualificando o substantivo *gestão* será entendido como o espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação.” (2008, *apud* CANÇADO *et al*, 2013, p.114).

Polissêmico e interdisciplinar, o conceito de gestão social tem sua história iniciada, segundo Tenório (2011), a partir das experiências autogestionárias na guerra civil espanhola: a gestão social aqui foi vista como uma democracia proletária de caráter local. Já em 1992, a partir de um seminário na Bolívia, a gestão social passa a ser relacionada com política pública e terceiro setor e, em 1994, por meio de um refinamento que segue até os dias de hoje, a gestão social passa a ser vista como gestão de políticas públicas sociais. Em 1998, passa-se a ter o primeiro texto nacional sobre gestão social; naquela época, em conformidade com o pensamento atual, mais associado com a gestão de políticas sociais, de organizações do terceiro setor, de combate à pobreza e até as de escopo ambiental.

Outra contribuição referida pelo Guia é a de Maia (2005), que conceitua gestão social como um “conjunto de processos sociais com potencial viabilizador de desenvolvimento social emancipatório e transformador”.

Cançado, Tenório e Pereira (2011) também se referem à finalidade de emancipação ao considerarem que:

[...] a gestão social pode ser apresentada como a tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto fim último.

A partir de alguns elementos condicionantes para a realização da gestão social, Fischer (2002, p.29) nomeia este tipo de gestão como “gestão do desenvolvimento social”.

Tomada de decisão coletiva, participação, inclusão social, dialogicidade e emancipação, esses são os elementos principais que devem estar contidos em toda e qualquer discussão sobre gestão social e que têm implicações para a formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor.

A emancipação, processo de conquista da independência pessoal ou coletiva concretizada por meio de uma participação efetiva, é o objetivo e resultado da gestão social e a inclusão social, sua consequência. Nesse sentido, “O homem se emancipa quando se percebe enquanto indivíduo, com suas potencialidades individuais (*forces propes*) como motor das forças sociais, por fim, quando se percebe como ser político.”



(CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 131). É esse ser político que luta e promove a inclusão social.

## **2.7. O que é projeto político pedagógico**

Nesse item, o Guia lembra que é comum remeter a ideia de projeto político pedagógico à escola regular, mas que é preciso alargar o entendimento sobre seu emprego. Recorda os três conceitos que compõem o termo (projeto, política e pedagogia) para afirmar ser o conceito uma articulação entre eles.

Os conteúdos introduzidos pelo Guia a esse respeito começam com a informação sobre o surgimento da ideia de projeto pedagógico no cenário nacional na década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define esse marco ao prever em seu artigo 12, inciso I, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Na prática, isso significa refletir sobre a intencionalidade educativa dos espaços educacionais de forma participativa; dar autonomia e capacidades, aos sujeitos sociais, de construir sua própria identidade. Nos dizeres de Vasconcellos, trata-se de projeto educativo, proposta que pode ser estendido a outras instituições que não a escola formal, compreendida como plano global.

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. (VASCONCELLOS, 2000, s-p).

Por ter o valor de planejamento qualificado e de articulação da prática com a realidade, é um elemento de referência para a caminhada da instituição. Dentre suas características mais marcantes, segundo Veiga (2001, p.11), tem-se a participação, o enfrentamento aos conflitos e contradições da prática dos envolvidos, a prerrogativa da autonomia, a perspectiva da solidariedade, o apontamento de soluções e o compromisso com a formação. Em relação à sua duração, é de longo prazo. Possui, ainda, amplitude integral. Segundo Diogo, pressupõe ser "flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participada e resultado de consensos". (1998, p. 17).

## **2.8. Projeto político pedagógico e formação de dirigentes comunitários**

Sobre essa relação, o Guia parte do pressuposto de que a construção de projetos político pedagógicos é de fundamental importância para a implementação de práticas pedagógicas consistentes e coesas no contexto do terceiro setor, pois se refere a planejamento sistematizado participativo, com o envolvimento das pessoas, alvo do processo de ensino-aprendizagem.

Destaca duas categorias de participantes, que precisam trabalhar coletivamente: os formadores e os alunos. A construção do projeto político pedagógico traz a possibilidade de ressignificação desse trabalho com a criação de um referencial de parceria nessa caminhada.

Ao promover o diálogo e o alinhamento das diretrizes da capacitação às propostas de trabalho da organização, o projeto político pedagógico tem esclarecidos seus objetivos, metodologias e meios a serem empregados na capacitação, bem como os conteúdos e abordagens que considerem as especificidades das instituições e a realidade em que essas atuam.

Além de ser um elemento organizador do processo de capacitação, o projeto político pedagógico incentiva a mobilização e o desenvolvimento de uma cultura de constante reflexão e discussão pelas instituições sobre seu trabalho, o que tende a aportar soluções para questões urgentes que emergem do cotidiano, contribuindo, assim, para a identificação de conteúdos que precisam ser aprimorados visando ao aperfeiçoamento da intervenção dessas instituições no meio social em que estão inseridas.

## **2.9. A elaboração de projetos político pedagógicos no contexto do terceiro setor**

Os princípios do projeto político-pedagógico mencionados por Oliveira et al (2001) e por Veiga (2001) são retomados pelo Guia. Concebidos para o contexto da educação formal, são também aplicáveis, com as devidas interpretações, ao do terceiro setor. São eles: autonomia, qualidade, participação, autoridade, democracia, igualdade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Esses princípios e os fundamentos do projeto político-pedagógico num contexto de formação no terceiro setor seriam, segundo orientação do Guia, determinados pelas concepções e normas que respaldam o trabalho da instituição em questão.

## **2.10. Participação e contribuição dos profissionais internos e externos**

O Guia parte do pressuposto da importância fundamental dessa participação e contribuição, pois a implicação e a responsabilização de cada um no processo são condições para viabilizar os projetos político pedagógicos, especialmente no contexto do terceiro setor. Lembra, entretanto, que o princípio da participação somente se concretiza se houver a disponibilidade dos sujeitos envolvidos no processo, que devem acreditar e trabalhar para que uma nova e aperfeiçoada prática social seja construída diariamente.

Ressalta que a participação compreende mais do que presença, pois envolve intervenção. Segundo Marques (1990, p. 21),

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Assim compreendida, a participação é basilar para práticas de mudança social. Seus protagonistas no contexto das entidades do terceiro setor são os profissionais internos e os externos, que tenham envolvimento direto ou indireto com suas ações. Ela requer que eles estejam, por conta de suas vivências e experiências, preparados para o exercício de suas funções, comprometidos com as causas defendidas pela instituição e dispostos para contribuir com as realizações de interesse coletivo.

## **2.11. Outros elementos importantes referentes ao terceiro setor**

Como parte das especificidades do terceiro setor, o Guia reforça que os projetos político pedagógicos lhes destinados precisam estar atentos a três requisitos fundamentais: a aderência à realidade da instituição, a duração do processo de formação e a necessidade de uma metodologia prática e participativa.

A aderência à realidade da organização se refere à necessidade de adaptação, de forma contínua e observadora, do processo de formação à realidade das instituições com as quais se irá trabalhar. Diz respeito a elementos como atenção à linguagem utilizada, à história da instituição bem como ao contexto de seu desenvolvimento e atuação. A duração do processo de formação é um fator importante sobretudo quando se considera que esse se inicia mas não termina em sala de aula. A necessidade de uma metodologia prática e participativa requer levar em conta saberes da prática, reflexões críticas sobre as realidades do contexto e intervenções comprometidas com o desenvolvimento social das localidades onde as entidades atuam.

### **2.12. Estrutura dos projetos político-pedagógicos**

O Guia sugere que se utilize, com as devidas adaptações, a proposta de Oliveira *et al* (2011) sobre os itens que devem constar no documento do projeto político pedagógico: folha de rosto com os dados que identificam a instituição, epígrafe, agradecimentos, sumário, genealogia da instituição (sucinta descrição da sua história), concepção de educação, fins e objetivos, estrutura administrativa, estrutura pedagógico-didática, relacionamento com a comunidade, conteúdos curriculares, processo de avaliação do projeto e referências bibliográficas.

Esses itens e os demais citados por Veiga (2001) cobrem três dimensões: a ideológico-explicativa (a teoria), a contextual ou situacional (a realidade) e a operacional ou metodológica (a prática).

### **2.13. A análise do contexto como passo inicial**

Conforme recomenda o Guia, o projeto político pedagógico a ser elaborado deve tomar como fundamento básico as revelações de processos de diagnóstico e planejamento da organização ou entidade. Como lembra Padilha (2002), tais estudos devem levar em conta a necessária capacitação dos sujeitos envolvidos, a consulta à comunidade por meio de eventos e encontros, a institucionalização da gestão democrática, a lisura nos processos de definição da gestão e a transparência das informações produzidas.

A partir do diagnóstico e planejamento realizados pela entidade são estabelecidos os objetivos, metas e diretrizes para a construção de projetos políticos pedagógicos voltados à formação dos dirigentes e demais pessoas envolvidas na gestão institucional.

Ao analisar o contexto da entidade ou instituição, o Guia destaca a importância da recuperação de sua história, do contexto de atuação, dos aspectos desafiadores de sua gestão, de suas funções e estratégias na organização comunitária e de seu posicionamento em relação aos componentes usuais de um processo de formação geral.

O Guia lembra que as organizações possuem finalidades diferentes em conformidade com as necessidades de caráter comunitário que atendem. Nesse sentido, a capacitação dos dirigentes comunitários deve abranger conhecimentos específicos, legislação e metodologias de atuação, que tenham relação com as necessidades de setores da comunidade atendidos pela organização. Esses setores podem ser formados por crianças e adolescentes, portadores de deficiências, mulheres, grupos étnicos, da educação, do meio ambiente, da saúde, da cultura etc.

O processo de capacitação também precisa levar em conta alguns outros aspectos dessas finalidades, tais como o histórico do problema que deu origem à criação da organização, seus objetivos e ações, os resultados alcançados por ela. Não cabe nesse processo de capacitação fazer questionamentos sobre tais finalidades, mas abrir espaços de diálogo que contemplem questões a respeito da atuação de organizações. Isso pode ser feito por meio da ampliação do repertório dos dirigentes comunitários obtida com a troca de conhecimentos e visitas a experiências similares consideradas positivas.

Entender as finalidades da organização significa considerar que ela foi criada para atuar sobre uma determinada realidade e problemas que lhe são específicos. Isso significa conhecer a história da comunidade sobre a qual a organização intervém, seu público-alvo e suas características demográficas, econômicas, sociais, culturais, educacionais etc. Requer conhecer os problemas principais enfrentados por essa comunidade.

Assim, o processo de capacitação poderá - respeitando a diversidade de saberes e a necessidade de promover a autonomia dos dirigentes comunitários - relacionar conhecimentos do território em que a organização atua com outros de caráter geral,

teórico e metodológico, sobre aspectos legais, tributários e contábeis de organizações comunitárias, bem como sobre aspectos de desenvolvimento local e mudança social.

Ao se levar em conta a estrutura organizacional das entidades, o processo de capacitação dos dirigentes comunitários deve estar alinhado com a capacidade da instituição bem como com seus direcionamentos internos de forma que sua proposta de trabalho seja coerente com sua visão institucional.

Essa proposta de trabalho deve envolver aspectos como o estudo constante do estatuto e todas as implicações legais que envolvam o trabalho da instituição, a qualificação na elaboração de projetos, diagnósticos precisos e detalhados do contexto de intervenção e um sistema de monitoramento e avaliação constantes das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, os processos de capacitação de dirigentes comunitários precisam oferecer conhecimentos e ferramentas que levem em conta as peculiaridades da estrutura organizacional, que predominam, em geral, nessas instituições. São, salvo exceções, estruturas formadas por um número limitado de setores e de níveis hierárquicos, apoiadas em equipes pequenas, de pouca qualificação e baixa remuneração.

A capacitação dos dirigentes vem, assim, contribuir para que a organização se estruture de forma mais adequada, condição indispensável para a obtenção de títulos, certificações e maior credibilidade para processos de captação de recursos. Contudo, ela precisaria ser persistente, o que nem sempre é compreendido pelas entidades, e cobrir diversos aspectos da gestão (diagnóstico, planejamento, controle, elaboração de projetos, finanças, marketing, fundamentos jurídicos, recursos humanos, papel e atuação de conselhos etc.) e das rotinas administrativas, especialmente as relacionadas ao monitoramento de processos e de pessoal.

Especial atenção precisa ser dada aos conhecimentos sobre obrigações jurídico-contábeis, gestão de pessoas, elaboração de projetos, planejamento e pactuação de metas, monitoramento de ações, acompanhamento de resultados e prestação de contas.

No que se refere às funções da entidade e suas estratégias na organização comunitária, demanda-se dedicação aos conhecimentos do contexto ou território de atuação da

entidade e de seu público, contemplando: casos atendidos, legislação sobre acesso e garantia de direitos, como realizar articulações entre setores, respeito à diversidade de saberes, como promover a autonomia do público, como transformar os impasses vivenciados no cotidiano em realização de potenciais.

Por fim, como passo importante dessa análise de contexto, é importante refletir sobre conhecimentos a respeito do histórico de participação e mobilização social no Brasil, a quem recorrer na busca por orientação e auxílio, repertórios que permitam ampliar o olhar e tornar a reflexão constante, articulando o saber administrativo com o da intervenção social e zelando pela garantia da sustentabilidade das ações das entidades.

É importante que esse passo inicial de análise do contexto seja validado e legitimado pelos profissionais da instituição, em conjunto com os profissionais externos à instituição especializados em processos formativos, em conteúdos específicos e tradução de saberes. Podem fazer parte desse processo os profissionais que compõem a equipe técnica, consultores e demais outros a depender da estrutura organizacional da instituição.

#### **2.14. Definição de princípios e qualificações a serem desenvolvidas**

Conforme estabelece o Guia, é importante que as ações propostas de formação sejam coerentes com a necessidade institucional, que a elas seja dada prioridade, que haja participação no seu desenvolvimento e o envolvimento nelas de todos os participantes.

As atividades de capacitação devem ser desenvolvidas por pessoas que apresentem experiência prática na aplicação em organizações do terceiro setor dos conhecimentos a serem tratados. Monitores com conhecimentos especializados podem ser envolvidos no processo de capacitação. Tanto eles quanto os formadores precisam, porém, de tomar como ponto de partida os saberes já desenvolvidos pela organização, a sua prática, a capacidade inventiva que o terceiro setor tem revelado. Isso requer formadores predispostos à abertura ao diálogo e à troca de saberes. Por outro lado, é necessária a moderação da ansiedade com relação à constatação de resultados imediatos das capacitações, considerando-se que o que está em jogo são mudanças em práticas

pautadas em princípios e valores bem enraizados e que representações já se encontram constituídas.

Quanto à proposta pedagógica, os formadores devem considerar os seguintes princípios: aderência dos conteúdos à realidade concreta da organização e à especificidade do seu campo de atuação, soluções que deram certo em outros setores, tecnologias sociais replicáveis ou adaptáveis, a realidade do terceiro setor e suas peculiaridades, o processo de desenvolvimento e capacitação de pessoas, o impacto que elas possam causar nos processos internos da instituição, as formas de estimular a construção e apropriação de conhecimentos, metodologias de ensino.

O Guia pondera que é preciso considerar a importância do uso de linguagens simples, de mecanismos participativos, de atividades práticas, de estudo de casos e de recursos audiovisuais, a articulação das experiências práticas dos participantes com conhecimentos teóricos.

Quanto às dimensões atitudinais a serem focalizadas na formação, o Guia frisa a importância da abertura das relações pessoais, comunitárias e institucionais vigentes nas instituições; do compromisso e da implicação pessoal com a troca de saberes bem como com a sistematização originada dessa troca, do alinhamento com as propostas derivadas do diagnóstico situacional e do posterior trabalho e ações da instituição.

### **2.15. Estratégias para implantação de projetos de formação**

O Guia lembra às entidades do terceiro setor a atenção à mobilização e à participação das pessoas da própria organização na construção e implantação de projetos de formação. Ressalta que tais processos devem ser promovidos pelo(s) próprio(s) dirigente(s) ou coordenador(es) com a participação de outras áreas da entidade, especialmente a que ocupa a gestão de pessoas. Para tanto, é valioso contar com as parcerias externas, tais como das instituições formadoras e do público que se beneficia da atuação da entidade, em regime de gestão compartilhada.

Nesse sentido, se insere a análise do contexto acima mencionada, pois ela permite levantar temas e demandas decorrentes das reais necessidades das equipes de trabalho



das instituições envolvidas e de setores que convivem com a entidade, que se sentirão mais predispostos ao engajamento e aos compromissos com a construção de soluções por meio de novas aprendizagens.

O Guia menciona algumas estratégias de mobilização: a proposição de um planejamento estratégico situacional, que pode ser com o MAPP (Método Altadir de Planificação Popular) ou outros do gênero; reuniões de iniciação e acompanhamento do projeto, com definição de responsabilidades; elaboração de um plano de capacitação abrangendo todos os projetos da instituição com definição de prioridades e de acordo com os recursos disponíveis vigentes.

Essas mobilização e participação, segundo o que propõe o guia, devem ocorrer de forma sistemática e contínua por serem fatores decisivos ao bom andamento das intervenções de formação propostas pela instituição. Elas têm espaço primordial no diagnóstico e devem ser fortalecidas na sequência dada com a elaboração e implementação do projeto de formação e pelos processos de monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas.

A participação do público interno às entidades é considerada como absolutamente essencial para que questões sensíveis e importantes ao grupo sejam identificadas e recebam a atenção e cuidados merecidos. Nesse sentido, é também necessária a avaliação constante desses processos de engajamento e participação.

## **2.16. O acompanhamento**

O Guia propõe que o projeto político-pedagógico seja acompanhado em todas suas fases com a perspectiva de fazer sua avaliar e aperfeiçoamento e de forma a fazer a criatividade fluir. A responsabilidade do acompanhamento cabe a quem elaborou o instrumento, ao coletivo que o construiu. Como metodologia de acompanhamento e gestão do planejado, Vasconcellos (2007) aponta a necessidade de reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática desenvolvida, replanejamento e garantia da sua continuidade.

Concomitante ao processo de acompanhamento, como parte do mesmo, tem-se o processo de monitoramento, que nada mais é que uma qualificação do primeiro

processo, quando, com base em dados concretos, se reflete, utilizando-se de medidas quando pertinentes, sobre como o coletivo se organiza para colocar em ação seu projeto político pedagógico e quais resultados têm sido obtidos. No encerramento do projeto, o Guia indica a necessidade de uma avaliação mais geral e sistemática dos saldos de cada uma de suas fases.

Nas palavras de Veiga (2011, p.32), a avaliação é dinâmica e imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos: “a avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.”

### **2.17. Organização e definição de responsabilidades**

A organização e definição de responsabilidades precisam estar bem definidas desde o início do processo, é o que prescreve o Guia. Cabem à instituição promotora da formação, algumas questões de ordem prática como a contratação de profissionais especialistas em determinados temas e assuntos bem como a coordenação da sistematização dos conhecimentos produzidos. As instituições envolvidas devem se comprometer com sua presença e assiduidade em todos os momentos de formação e favorecer a disseminação dos conhecimentos e experiências obtidos.

### **2.18. Cronograma e orçamento**

Os quadros contendo as etapas do projeto político pedagógico e o orçamento com os detalhes dos custos envolvidos devem ser anexados ao final do documento.

## **3. Considerações finais**

A divulgação do Guia contará com os recursos das redes e internet. Trata-se de uma ferramenta construída com os aportes da teoria e das contribuições de especialistas experientes. Foi concebido para ser um instrumento que contribua para organizar e incentivar práticas de formação dos que dirigem e trabalham na gestão de entidades

comunitárias do terceiro setor. Traz princípios, conceitos e orientações consideradas de valor para o fortalecimento das práticas pedagógicas existentes e outras a serem inauguradas.

Espera-se que receba o reconhecimento dos dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor, a divulgação necessária e que seja compartilhado por todos que queiram realizar intervenções nesse campo, nele agregando as preocupações com a promoção da gestão social, de inovações sociais e do desenvolvimento local.

Ele expressa os resultados de um trabalho coletivo, pois foi construído com a participação e reflexão de muitos. Espera-se que passe, doravante, por muitas mãos e que possa ser reconstruído ao encontrar novos desafios e possibilidades, a cada dia e sempre.

#### 4. Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CAMPOS, Mauro Ferreira. **Na era da profissionalização** - uma visão estratégica para organizações sem fins lucrativos. 2002. Disponível em <[www.rits.org.br](http://www.rits.org.br)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

CANÇADO A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J.R. (citado por Araújo). **Gestão social: reflexões teóricas e conceituais.** In: Cad. EBAPE.BR, v. 9, n. 3, artigo 1, Rio de Janeiro, Set. 2011.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social: epistemologia de um paradigma.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. 216p.

CARRION, Rosinha Machado. Organizações privadas sem fins lucrativos – a participação do mercado no terceiro setor. *Tempo social; Rev.Sociol.* USP, SP, n.12, v.2, 2000.

CASSIANI; Silvia H. de B.; RODRIGUES, Liliane Passarelli. **A técnica de Delphi e a técnica de grupo nominal como estratégias de coleta de dados das pesquisas em enfermagem.** Acta Paul. Enf., São Paulo, v.9, n.3, p.76-83, 1996.

COSTA, Selma Frossard. Gestão de pessoas em instituições do terceiro setor: uma reflexão necessária. **Terra e Cultura**, ano XVIII, n. 35, jul-dez 2002.

DIOGO, Fernando. **Por um Projeto Educativo de Rede.** Lisboa: Asa, 1998.

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.** Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FERNANDES, R. C. (1997). O Que É o Terceiro Setor?. In: Ioschpe, E. B. (org.) (1997). **3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado.** Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, p. 25-33.

FIGUEIREDO, Marília Z.A. CHIARI, Brasília M. e GOULART, Bárbara N.G. de. **Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa.** *Distúrb Comun, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013.*

FISCHER, Tânia. Poderes locais, desenvolvimento e gestão – uma introdução a uma agenda. In: FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação.** Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil, 2010.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

KAYO, Eduardo Kazuo; SECURATO, José Roberto. **Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses.** *Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n.4, p.51-61, 1º Sem.97.*

LANDIM, L. Experiência Militante – Histórias das assim chamadas ONG's. In: LANDIM, L. **Ações em sociedade – militância, caridade, assistência, etc.** Rio de Janeiro: NAU – Instituto de estudos da religião (ISER), 1998.

LEE, A. *et alii.* (1997). As organizações não governamentais: um estudo sobre o terceiro setor. São Paulo, Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, mimeo.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O Discurso do Sujeito Coletivo.** Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul; Educs, 2000.

MAIA, M.. Gestão Social – Reconhecendo e construindo referenciais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto. Projeto político e identidade da escola.** Ijuí: Unijuí, 1990, abr.-jun, n.18.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. Processos comunicativos e subjetividade: desafios para o terceiro setor. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 49-64, 2004a.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. **Comunicação e mobilização social no Terceiro Setor.** Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Comunicação para Cidadania no XXVII Congresso da Intercom, Porto Alegre, 2004b.

MOZZATO, A.R. & GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea RAC** 15(4). p.731-747. 2011

MÜLLER, Lúcia Helena A. A construção do *social* a partir da ótica empresarial. V Workshop Empresa, empresários e sociedade. O mundo empresarial e a questão social. Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006 – PUCRS.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Gisélle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Global, 2002.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e Responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

PINHEIRO, Leandro R. *Parceiros, Voluntários e Gestão de Competências*. PUCRS, 1999 (Trabalho de Graduação – Mimeo).

SALAMON, Lester. A emergência do terceiro setor – uma revolução associativa global. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-11, jan./mar., 1998.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. Formação de educadores para o terceiro setor. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9, v.1: 2006.

SOBOTTKA, Emil A. ONGs e "terceiro setor" Uma crítica a sua contribuição ao exercício da cidadania. *I Seminário Organizações e Sociedade: perspectivas transdisciplinares*. Porto Alegre, P.P.G. Ciências Sociais – PUCRS, 2001.

TENÓRIO, Fernando Guilherme . *Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado: ensaios de gestão social*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** 3 Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008a.

TENÓRIO, Fernando G. ; DIAS, A.F. . Gestão social: ensino, pesquisa e prática. Pró-Administração CAPES. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de Freitas. (Org.). **Gestão social como caminho para a redefinição da esfera pública**. 1ed. Florianópolis: UDESC Editora, 2011, v.5.

THOMPSON, Andrés. (1997) Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn Berg(org.). *3o setor: desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 41-48.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 8ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007. Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2010. (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1)

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 29<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2011.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 01, n.12, 2º trim, 2000.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio posto à profissionalização dos dirigentes comunitários do terceiro setor, percebido pela autora na sua prática profissional e reiterado pela literatura especializada ganhou nesta dissertação lugar central.

O caminho metodológico da investigação realizada usou da base conceitual sobre projeto político-pedagógico como ponto de partida para a identificação e análise dos elementos fundamentais à formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor considerando, especialmente, a necessidade de contemplar a promoção de inovações sociais e o desenvolvimento local.

Foram, então, investigados os pressupostos para a construção de projetos político-pedagógicos consistentes tendo em vista o desenvolvimento profissional de dirigentes comunitários para atuação na gestão de entidades do terceiro setor, considerando-se a importância da gestão social, dos processos de inovação social e do desenvolvimento local.

Para tanto, foi realizada análise do que e como a literatura especializada discute a construção, execução, acompanhamento e avaliação de projetos político-pedagógicos fazendo-se uma aproximação dessas discussões com a problemática da formação de dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor.

O passo seguinte consistiu em buscar nas percepções de especialistas de instituições que visam à profissionalização do terceiro setor os elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade o desenvolvimento de qualificações de dirigentes comunitários que atuam em entidades desse setor.

Com amparo na revisão bibliográfica e nos resultados da consulta aos especialistas, foram sistematizadas as qualificações necessárias à gestão de entidades do terceiro setor em contextos comunitários e concebido um guia metodológico para a construção de projetos político-pedagógicos para uso de todos que queiram se introduzir ou melhorar as práticas formativas das quais participem dirigentes comunitários que atuam em entidades nesse setor, uma contribuição técnica referenciada em gestão social, fomento de inovações sociais e do desenvolvimento local.

O terceiro setor no contexto brasileiro traz um histórico de cultura assistencialista e de voluntarismo. Ainda são incipientes as reflexões sobre a formação adequada para o exercício de funções de direção das suas entidades comunitárias. Com esta dissertação se buscou oferecer contribuição científica e técnica ao enfrentamento desse desafio, um dos maiores postos, atualmente, ao terceiro setor.

Os resultados alcançados se mostraram relevantes tanto para a linha de pesquisa sobre Educação e Desenvolvimento Local, quanto para a que se dedica à Gestão Social e Desenvolvimento Local, bem como para a perspectiva interdisciplinar, que conforma a identidade do Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Isso porque o estudo considerou a gestão social como aspecto crucial da formação de dirigentes comunitários bem como a necessidade de projetos político-pedagógicos adequadamente desenhados, capazes de orientar e levar a termo tal formação e, com isso, promover inovações sociais e desenvolvimento local. Contudo, a ênfase fundamental aqui se colocou na linha que trata da educação e desenvolvimento local.

Contar com projetos político-pedagógicos concebidos com base em princípios de gestão social, inovação social, desenvolvimento local e interdisciplinaridade foi premissa importante para a discussão realizada a respeito das intervenções junto a dirigentes comunitários que atuam em entidades do terceiro setor, pela contribuição que poderá oferecer à renovação das práticas de gestão nesse segmento de atuação profissional.

Espera-se que o estudo realizado possa concorrer para a maior consistência e qualidade social da formação profissional de dirigentes comunitários como importantes agentes de inovações sociais e de transformação social local.

Feitas essas considerações, serão apresentados a seguir o que foi apresentado nos capítulos desta dissertação. A Introdução serviu para contextualizar o problema da investigação, seus objetivos, justificativas e estrutura da dissertação. O capítulo da revisão da literatura teve a finalidade de discutir as possibilidades oferecidas pela ferramenta projeto político-pedagógico para a gestão da formação de dirigentes comunitários do terceiro setor. As referências encontradas focalizam, em especial, projetos político-pedagógicos para a educação regular, mas foram úteis para a



contextualização do uso desse instrumental na educação não formal. Dentre os autores de importância para o estudo realizado, podem ser citados: CASTANHO; CASTANHO (2000); CHARLOT (2004); DE ROSSI (2003); GADOTTI (1997); MACHADO (2000); OLIVEIRA et all (2011), VASCONCELLOS (2000) e VEIGA (1995, 1995, 1998, 2001 e 2003), sendo as principais, os três últimos. Nesse capítulo foram consideradas as origens do uso de projetos político-pedagógicos como expediente de gestão educacional; conceitos a ele atribuídos; pressupostos, princípios e fundamentos que informam as necessidades, finalidades e objetivos que lhe dão significado e sentido. Apresentou, ainda, aspectos teóricos e práticos da construção, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos político-pedagógicos. Concluiu que, embora tenha uso predominante na educação formal, o projeto político-pedagógico é uma importante ferramenta de gestão social com validade para atividades educacionais em geral, inclusive para o contexto da formação de dirigentes do terceiro setor.

O capítulo seguinte trouxe o relato de pesquisa sobre as percepções de especialistas a respeito dos elementos que devem compor projetos político-pedagógicos que tenham por finalidade a formação de dirigentes comunitários que atuam em entidades desse setor. Tendo por metodologia de coleta de dados, a técnica Delphi, seis especialistas foram consultados sobre o tema em cinco rodadas de questões no período de junho a setembro de 2014. A metodologia de análise de dados utilizada, nesse contexto, foi a análise do discurso coletivo (DSC). Autores como SANTOS (2006), FALCONER (1999), CARRION (2000), MÜLLER (2006), MENDONÇA (2004a, 2004b) e COSTA (2002) contribuíram para a constituição do problema dessa pesquisa. Ela se guiou pela hipótese de que princípios participativos e dialogais e compromissos com a promoção de inovações sociais indutoras do desenvolvimento local norteiam a percepção de especialistas de instituições que visam à profissionalização do terceiro setor.

Dentre as principais conclusões, ressaltaram-se as afirmações sobre a necessidade da formação continuada desses dirigentes, de que ela deve ser orientada por consistentes projetos político-pedagógicos, de que esses devem ser construídos e geridos de forma coletiva e participativa tendo como referência os elementos proporcionados pela aproximação com o contexto de atuação das entidades e do seu cotidiano organizacional.

O último capítulo teve por finalidade contextualizar e descrever uma proposta de guia para a construção de projetos político-pedagógicos destinados à formação de dirigentes do terceiro setor caracterizada por compromissos com a inovação social e o desenvolvimento local. A produção desse guia teve por base a pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que refletem criticamente sobre o tema e os resultados da pesquisa descritiva sobre o assunto junto a especialistas, que atuam em instituições que promovem formações para o terceiro setor. Recolheram-se informações sobre a formação necessária à gestão de entidades desse setor situadas em contextos comunitários e os elementos que projetos político pedagógicos precisam conter de forma a planejar e organizar adequadamente essa formação e a atender as necessidades dessa atuação. Partiu-se do pressuposto de que elaborar projetos político pedagógicos é importante para garantir que essa formação alcance seus objetivos e finalidades. A construção desse guia foi norteada pelo reconhecimento da validade para o Terceiro Setor dessa ferramenta tão cara ao campo educacional. A expectativa é de que ele possa ser um valioso instrumento de promoção do desenvolvimento local e de fomento à gestão social.

Avaliando o percurso investigativo realizado, pode-se dizer que a literatura sobre o tema ainda é restrita a poucos autores e que os especialistas consultados trouxeram contribuições muito importantes para se pensar projetos político-pedagógicos para além da esfera da escolar regular e da educação formal.

Algumas estratégias e marcos puderam ser traçados, como a necessidade de um planejamento com a participação de todos os sujeitos envolvidos e a importância de se desenvolver uma cultura de constante reflexão e discussão pelas instituições sobre seu trabalho. Com isso, contribuições para solução de questões urgentes podem emergir do cotidiano e conteúdos podem ser aprimorados beneficiando a intervenção dessas instituições no meio social em que estão inseridas.

Ao longo do percurso da investigação, algumas questões surgiram e que merecem estudos complementares. Uma delas se refere às possíveis dificuldades a serem enfrentadas em processos formativos por dirigentes do terceiro setor, dentre as quais sua resistência à participação nesses processos por não verem nele prioridade ou por sentirem que eles se apresentam descolados da realidade que vivem.

Outra questão que precisa ser estudada relativamente a esses processos de formação se refere à duração deles e a como concretizar uma metodologia prática e participativa.

Por fim, é preciso avaliar se, de fato, a utilização do instrumento teórico-metodológico projeto político-pedagógico no terceiro setor traz diferenciais importantes para as atividades de formação e qualificação profissional de dirigentes comunitários do terceiro setor. O entendimento é de que sua utilidade depende muito de delineamentos e orientações pautados em princípios participativos e dialogais. Considera-se, ainda, a imprescindibilidade dos seus compromissos com a promoção de inovações sociais indutoras do desenvolvimento local.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. **L' étude expérimentale des représentations sociales**. In: Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. 4 ed. Paris: Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), 1994.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

ARANHA, A. V. S. Educação no trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (ed.) **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2000, p. 128.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**. 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2013

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto político pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1325](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1325)>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.790, de 23 de Março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109501/lei-9790-99>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

BRASIL. Receita Federal. Remuneração de dirigentes. [s/d], [s/p]. Disponível em <<http://www.receita.fazenda.gov.br/pessoajuridica/dipj/2001/PergResp2001/pr428a431.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

CAMPOS, Mauro Ferreira. **Na era da profissionalização - uma visão estratégica para organizações sem fins lucrativos**. 2002. Disponível em <[www.rits.org.br](http://www.rits.org.br)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

CANÇADO A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J.R. (citado por Araújo). **Gestão social**: reflexões teóricas e conceituais. In: Cad. EBAPE.BR, v. 9, n. 3, artigo 1, Rio de Janeiro, Set. 2011.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social**: epistemologia de um paradigma. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. 216p.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos** – a participação do mercado no terceiro setor. Tempo social; Rev.Sociol. USP, SP, n.12, v.2: 2000.

CASSIANI; Silvia H. de B.; RODRIGUES, Liliane Passarelli. A técnica de Delphi e a técnica de grupo nominal como estratégias de coleta de dados das pesquisas em enfermagem. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v.9, n.3, p.76-83, 1996.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Selma Frossard. Gestão de pessoas em instituições do terceiro setor: uma reflexão necessária. **Terra e Cultura**, ano XVIII, n. 35, jul-dez 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DIOGO, Fernando. **Por um Projeto Educativo de Rede**. Lisboa: Asa, 1998.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**, 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org>> . Acesso em 7 nov. 2013.

EYNG, A.M. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico desenvolvendo competências. In; EYNG, A.M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

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. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. – Percursos

FERNANDES, R. C. (1997). O Que É o Terceiro Setor?. In: Ioschpe, E. B. (org.) (1997). **3º Setor Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, p. 25-33.

FIGUEIREDO, Marília Z.A. CHIARI, Brasília M. e GOULART, Bárbara N.G. de. **Discurso do Sujeito Coletivo**: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrb Comun*, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013.

FISCHER, Tânia. Poderes locais, desenvolvimento e gestão – uma introdução a uma agenda. In: FISCHER, Tânia (org.). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e projetos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. SP, Loyola, 1991.

GRAZZIOLI, Airton. **Fundações Privadas: Do Poder à Responsabilidade dos Dirigentes**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12643](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12643)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil, 2010**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

KAYO, Eduardo Kazuo; SECURATO, José Roberto. **Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses**. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n.4, p.51-61, 1ºSem.97.

LANDIM, L. Experiência Militante – Histórias das assim chamadas ONG's. In: LANDIM, L. **Ações em sociedade** – militância, caridade, assistência, etc. Rio de Janeiro: NAU – Instituto de estudos da religião (ISER), 1998.

LEE, A. *et alii*. (1997) **As organizações não governamentais: um estudo sobre o terceiro setor**. São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, mimeo.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul; Educs, 2000.

MAIA, M.. Gestão Social – Reconhecendo e construindo referenciais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005.

MARINO, Eduardo. **Manual de avaliação de projetos sociais**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto político e identidade da escola. Ijuí: Unijuí, 1990, abr.-jun, n.18.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin Assis de. **Projeto Político-Pedagógico**: construção e elaboração na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. Processos comunicativos e subjetividade: desafios para o terceiro setor. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 49-64, 2004a.

MENDONÇA, Maria Luiza Martins de. **Comunicação e mobilização social no Terceiro Setor**. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Comunicação para Cidadania no XXVII Congresso da Intercom, Porto Alegre, 2004b.

MENEZES, Sheilla. Projeto Político Pedagógico. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (ed.) **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2000, p. 266-67.

MOZZATO, A.R. & GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea RAC** 15(4). p.731-747. 2011

MÜLLER, Lúcia Helena A. A construção do *social* a partir da ótica empresarial. V Workshop Empresa, empresários e sociedade. **O mundo empresarial e a questão social**. Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006 – PUCRS.

NEVES, J. L (citado por Oliveira). Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de et al. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. **Comunicação, Informação e Participação Popular nos Conselhos de Saúde**. Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.56-69, maio-ago 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Global, 2002.

PARO, Victor Henrique. Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília: Anpae, 1983.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e Responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

PINHEIRO, Leandro R. *Parceiros, Voluntários e Gestão de Competências*. PUCRS, 1999 (Trabalho de Graduação – Mimeo).

PORTUGAL. CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. **Terminologia de Formação Profissional**: Alguns Conceitos de Base – III. Lisboa, 2001, p. 25. Disponível em: <[http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc\\_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf](http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf)>. Acesso em 2 nov. 2013.

RIBEIRO, Adriano. **A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=108827](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108827)> . Acesso em: 28 mar. 2014

RIOS, Terezinha. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1982.

SALAMON, Lester. A emergência do terceiro setor – uma revolução associativa global. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-11, jan./mar., 1998.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. Formação de educadores para o terceiro setor. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9, v.1: 2006.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In: **Revista da Andes**. São Paulo, 1982, n.3.

SILVA, Maria Salette Freitas da. **A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=10905>>. Acesso em 01 fev. 2014.

SILVA, Maria Vieira. A organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos. In: **Revista Educação: teoria e prática**. Rio Claro, 2011.

SOBOTTKA, Emil A. ONGs e "terceiro setor" Uma crítica a sua contribuição ao exercício da cidadania. *I Seminário Organizações e Sociedade: perspectivas transdisciplinares*. Porto Alegre, P.P.G. Ciências Sociais – PUCRS, 2001.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado**: ensaios de gestão social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** 3 Ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.

TENÓRIO, Fernando G.; DIAS, A. F. Gestão social: ensino, pesquisa e prática. Pró-Administração CAPES. In: SCHOMMER, Paula Chies; BOULLOSA, Rosana de



Freitas. (Org.). **Gestão social como caminho para a redefinição da esfera pública**. Florianópolis: UDESC Editora, 2011, v.5.

THOMPSON, Andrés. (1997) Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3o setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 41-48.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 8ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007. Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2010. (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1).

VEIGA, Ilma Passos A.; Fonseca, M. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, dezembro 2003.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 01, n.12, 2º trim, 2000.

## APÊNDICE I

### CARTA-CONVITE AOS ESPECIALISTAS

Estimado/Estimada,

Estou realizando o Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local no Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa que estou desenvolvendo para concluir esse curso foi motivada pelo interesse em buscar esclarecer as bases que devem orientar a construção de projetos político-pedagógicos destinados ao desenvolvimento das qualificações por dirigentes comunitários em atuação na gestão de entidades do terceiro setor. Por ser um mestrado profissional, preciso desenvolver um produto técnico derivado dessa pesquisa. Pretendo desenvolver um guia metodológico de elaboração de projetos político-pedagógicos voltado para a melhoria das práticas formativas destinadas a esses sujeitos sociais.

Selecionei aplicar a técnica Delphi via rede mundial de computadores para fazer a coleta de alguns dos dados de que preciso. Ela é um importante instrumento de consulta. Interessa-me utilizar essa técnica para fazer uma interlocução com especialistas em formação para o terceiro setor. Ela permite levantar diferentes conceitos e trabalhar diferenças visando à construção de consensos. Por esse motivo, entro em contato para convidá-lo/a a participar do grupo de especialistas, que reputei capazes de emprestar a valiosa contribuição de que preciso nessa construção de conhecimentos. Algumas informações sobre a técnica Delphi e sobre a dinâmica dessa pesquisa são fundamentais para que o nosso trabalho transcorra com transparência e eficiência.

1. Você será convidado/a a responder a uma pergunta de cada vez;
2. Você deverá dar sua resposta por meio de correio eletrônico, observando o prazo máximo proposto;
3. Outras pessoas estarão também respondendo à pergunta que lhe fiz. Somente a pesquisadora terá acesso à autoria das respostas;
4. Após a compilação das respostas a cada pergunta feita, farei uma síntese e a distribuirei aos participantes do grupo, acompanhada de uma nova pergunta;
5. Cada nova pergunta focalizará alguma questão sobre a qual há divergência ou algum dissenso percebido dentre os participantes;

6. O objetivo das rodadas de pergunta / respostas / síntese / nova pergunta é a construção de possíveis consensos;
7. A última etapa consiste da preparação de uma síntese final contendo o relatório do conjunto das contribuições recebidas;
8. Este relatório será enviado a todos que participaram de todas as etapas da consulta realizada.

Diante do exposto, gostaria de saber sobre o seu interesse e disponibilidade em participar desse grupo de especialistas em rede. Para comunicar sobre o seu interesse em participar dessa pesquisa, favor responder esse convite com o seu nome completo e email a ser utilizado para nossas comunicações.

Coloco-me a disposição, para qualquer esclarecimento, e desde já agradeço a sua atenção ao meu convite.

Cordialmente,

Corinne Julie Ribeiro Lopes

**Email:** csmilec@hotmail.com

**Currículo Lattes:**

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4594047A8>

Professora orientadora: Dra. Lucília Regina de Souza Machado

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Formação de dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor

Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a): Corinne Julie Ribeiro Lopes

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as bases essenciais para a construção de projetos político-pedagógicos significativos e com a qualidade esperada tendo em vista o desenvolvimento das qualificações por dirigentes comunitários em atuação na gestão de entidades do terceiro setor, considerando-se segmentos da política social e a importância da gestão social, dos processos de inovação social e do desenvolvimento local.*
2. **Participantes da pesquisa:** *participarão desta pesquisa seis especialistas, previamente selecionados e escolhidos segundo o critério de (i) experiência em processos de formação para atuação no terceiro setor e (ii) atuação na coordenação destes processos formativos, para além de dar aulas.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) investigue as bases essenciais para a construção de projetos político-pedagógicos significativos e com a qualidade esperada tendo em vista o desenvolvimento das qualificações por dirigentes comunitários em atuação na gestão de entidades do terceiro setor, considerando-se segmentos da política social e a importância da gestão social, dos processos de inovação social e do desenvolvimento local.*  
*A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** *as consultas serão feitas a distância e por meio da Internet.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e será assegurado o anonimato. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.*
7. **Forma de Acompanhamento e Assistência:** *não há necessidade de discorrer sobre isso dada a natureza da pesquisa.*

8. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre elementos devem compor um projeto político-pedagógico que tenha por finalidade o desenvolvimento de qualificações por dirigentes comunitários de entidades do terceiro setor comprometidas com a promoção de inovações sociais orientadas ao desenvolvimento local, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a sua prática. Para tanto, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
9. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa:

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura da Orientadora

Pesquisador Principal : Corinne Julie Ribeiro Lopes (031) 92028827

Demais pesquisadores: Lucília Regina de Souza Machado (031) 99854181

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG

Telefone do Comitê: 35089110

### APÊNDICE III - TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO 466/2012

Nós, Corinne Julie Ribeiro Lopes, RG. MG-10386745 e Lucília Regina de Souza Machado, RG. M 821.809, responsáveis pela pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE DIRIGENTES COMUNITÁRIOS DE ENTIDADES DO TERCEIRO SETOR**” declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O CEP do Centro Universitário UNA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da **Resolução 466/2012** serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, 19 de novembro de 2013

---

Corinne Julie Ribeiro Lopes

CPF 05126974696

---

Lucília Regina de Souza Machado

CPF 176818206-04

**ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário UNA**