UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIEL MONTEIRO DA SILVA

ONGS E ESCOLAS PÚBLICAS BÁSICAS:

OS PONTOS DE VISTA DE DOCENTES E "EDUCADORES(AS) SOCIAIS"

São Paulo
2010

DANIEL MONTEIRO DA SILVA

ONGS E ESCOLAS PÚBLICAS BÁSICAS:

OS PONTOS DE VISTA DE DOCENTES E "EDUCADORES(AS) SOCIAIS"

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação
Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.310 Silva, Daniel Monteiro da
S586o ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e "educadores(as) sociais" / Daniel Monteiro da Silva; orientação Elie Ghanem São Paulo: s.n., 2010.

154 p.; tabs. + anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação escolar 2. Educação não-formal 3. Professores 4. Organização Não-Governamental 5. Terceiro Setor I. Ghanem, Elie, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniel Monteiro da Silva
ONGs e escolas públicas básicas :
os pontos de vista de docentes e “educadores(as) sociais”

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

A Silene, companheira, com amor e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e apoio incondicional ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Elie Ghanem, professor, orientador que sempre se esmerou em advertir-me do respeito que devemos às pessoas, pelo exemplo, e às palavras, pela crítica.

Às professoras Claudia Lemos Vóvio e Patrícia Junqueira Grandino, pelas preciosas contribuições dadas no exame de qualificação e por participarem da Comissão Julgadora.

Às professoras Flavia Inês Schilling e Maria Letícia Nascimento pela oportunidade de participar de suas aulas e pela disponibilidade de interlocução.

A Mário Pizetta por me abrir as portas do Centro de Juventude Paulus.

A Lázara Aparecida Ponce, diretora da EE. Maria Petronila L. M. Monteiro pela acolhida, apoio e compreensão.

Aos colegas educadores e educadoras do Centro de Juventude Paulus, especialmente a Camila Muzilli de Matos e Márcia Cristina pelas traduções realizadas.

Aos colegas professores e professoras e especialmente às coordenadoras pedagógicas da EE. Maria Petronila L. M. Monteiro, pelo interesse, colaboração e sobretudo pela inestimável compreensão.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, pelas críticas e sugestões à este trabalho.

A Selvina Maria da Silva, pela interlocução privilegiada, e pela atenta revisão do texto.

A Petronella Maria Boonen (Nelly), por indicar caminhos e por seu apoio e incentivo.

A Silvana Oliveira Augusto, pela amizade, interlocução, e pelas preciosas informações sobre à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A Claudia Barone, educadora que compartilhou comigo os desafios de trabalhar no Programa de Preparação para o Trabalho da ONG Ação Comunitária.

A Vanira de Souza pelas sugestões ao texto e incentivo na conclusão deste trabalho.

Aos amigos Raul Habesch, Fernando Viana e Artur Henrique pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo e apoio.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca da FEUSP.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela bolsa concedida.

Aos educadores e educadoras que participaram desta pesquisa pela disponibilidade para a realização das entrevistas e à todas as pessoas que colaboraram com informações nesta pesquisa.

“Curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e da feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo”. Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.”

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Daniel Monteiro da. **ONGs e escolas públicas básicas**: os pontos de vista de docentes e "educadores(as) sociais". 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Considerando as organizações não-governamentais (ONGs) que realizam atividades educacionais paralelas ou complementares à escola pública na cidade de São Paulo, esta pesquisa se orientou pelo seguinte problema: qual é a contribuição mútua de ONGs e escolas públicas básicas quanto à definição de programas educacionais? Examina a hipótese de que existe uma tal contribuição, levando em conta que ao pretenderem contribuir com as escolas, algumas ONGs, na formulação de seus programas e projetos, estimulam estudantes a frequentar escolas, mas invalidam as ações por estas realizadas. Tais procedimentos tem contribuído para suscitar oposições entre ONGs e escolas públicas, traduzidas, por exemplo, nas atitudes de estudantes que demonstram interesse, comprometimento e engajamento nas ONGs e apatia, desmotivação e extrema aversão à escola. A falta de uma legislação específica, a ausência de estatísticas oficiais, os discursos sem fundamentação e a pouca visibilidade dos atores que efetivam a parceria entre ONG e escola ocultam o estado deste relacionamento. A partir de levantamento preliminar de ONGs conveniadas à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SEADS), foram identificados(as) e entrevistados(as) educadores e educadoras de ONGs que atuam simultaneamente como docentes de escolas públicas. Nos depoimentos recolhidos, constataram-se divergências quanto à efetiva contribuição das escolas públicas para com as ONGs, por outro lado, todas as pessoas participantes da pesquisa como informantes concordaram com o fato de as ONGs contribuírem com as escolas. Concluiu-se que a contribuição mútua observada revelou-se tênue, porque não se refere aos mesmos aspectos, e indireta, uma vez que, na maioria dos casos, são os educadores e educadoras que possibilitaram a contribuição propriamente dita e não as instituições. Os resultados obtidos reproduzem o dissenso quanto ao papel desempenhado pelo "terceiro setor" no âmbito das políticas sociais, especialmente na área educacional.

Palavras-chave: Educação escolar. Educação não-formal. Educador social. ONGs. Terceiro setor.

ABSTRACT

SILVA, Daniel Monteiro da. **NGOs and basic public schools** : the point of view of teachers and "social educators". 2010. 154 f. Thesis (MA) – Education College, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

Facing the non-governmental organizations (NGOs) that offer educational activities similar to the ones offered by public schools in São Paulo city, this research was guided by the following problem: what is the mutual contribution of NGOs and basic public schools concerning the education programs? Examines the hypothesis that there is such a contribution, taking into account that wish to contribute to the schools, some NGOs in the formulation of their programs and projects, stimulates students to attend schools, but invalidate all the actions accomplished by them. That behavior has contribute to raise oppositions among the NGO and the basic public schools, justified for example, by the students attitudes that bring commitment, interests and participation at the NGO programs, on the other hand, lethargy, lack of incentive and extreme aversion of school. The lack of specific laws, the absence of official statistics, speeches without giving reasons and the lack of visibility from the player who work with the NGO and schools partnership, disguise the situation of this relationship. From preliminary survey of NGO´s agreement to the State Department of Social Welfare and Development of São Paulo (SEADS) were identified and interview educators of NGOs that act simultaneously as public school teachers. On their declarations, there were differences regarding the effective contribution to public schools and NGOs, on the other hand, all survey people participants as informants agreed with the fact that NGOs contribute to the schools. It was concluded that the observed mutual contribution has proved tenuous, because it does not refer to the same things, and indirectly, at the same time, in the majority of the cases, are educators who properly make possible this contribution and not the institutions. The results reproduce the dissent about the role played by the "third sector" in the scope of the social politics, especially in the educational area.

Keywords: School education. Non-formal education. Social educator. Third sector. NGOs.

LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ALOP	Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEATS	Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
CEI	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETS	Centro de Estudos do Terceiro Setor
CEU	Centro Educacional Unificado
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CPP	Companhia Paulista de Parcerias
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CRE	Coordenadorias Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETHOS	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEAUSP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNAP	Fundação de Amparo ao Preso
FUNDAP	Fundação de Desenvolvimento Administrativo
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAS	Instituto Ayrton Sena
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OFA	Ocupante de Função Atividade
ONG	Organização não-governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
OSFL	Organização Sem Fins Lucrativos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Programa de Parcerias Público-privadas
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEADS	Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SESCON	Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis e das Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas no Estado de São Paulo.
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPP	Companhia São Paulo de Parcerias
TOF	Toda Força ao 1º ano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
CAPÍTULO 1 – "TERCEIRO SETOR", ONGS E A EDUCAÇÃO 30
1.1 O debate sobre o "terceiro setor" 30
1.1.1 O "terceiro setor" como discurso político-ideológico 39
1.1.2 As promessas do "terceiro setor" ou "o canto da sereia" 46
1.1.3 Entre a adesão ufanista e a crítica mordaz: o caminho do meio 47
1.2 Políticas, programas e projetos sociais 50
1.3 Educação formal e não-formal: complementaridade ou concorrência? 54
1.4 ONGs e educação 58
1.5 ONGs e a escola 63
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULOS DE ESCOLAS E ONGs 67
2.1 Currículo: formalidade ou flexibilidade? 67
2.2 Docentes e "educadores(as) sociais": um impasse? 78
2.3 Sobre "educadores e educadoras sociais" 88
CAPÍTULO 3 – OS RESULTADOS OBTIDOS 96
3.1 ONGs participantes da pesquisa 96
3.2 Pessoas participantes da pesquisa 101
3.3 Características dos(as) "educadores(as) sociais" com dupla atuação 104
3.4 Contribuição mútua quanto aos programas educacionais 130
CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÃO OU CONTRADIÇÃO? 132
4.1 O relacionamento entre ONGs e as Secretarias Municipais de Educação 132
4.1.1 Secretaria Municipal de Educação - São Paulo 132
4.1.2 Secretaria Municipal de Educação - Rio de Janeiro 134
4.2 Contribuição mútua e seus desdobramentos 138
CONCLUSÃO 142
REFERÊNCIAS 146
ANEXOS 154

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma pesquisa, realizada entre os meses de outubro de 2009 e fevereiro de 2010, sobre o relacionamento entre as organizações não-governamentais (ONGs) e as escolas públicas de educação básica, na cidade de São Paulo, através da ótica de profissionais da educação. Mais precisamente, educadores e educadoras que, por seus vínculos profissionais, estão ligados(as) a ambos os campos, que, preliminarmente, designo educação formal e não-formal neste trabalho.

A motivação para a realização deste estudo surgiu da atuação deste pesquisador como profissional da educação. Desde o início de 2006, acumulei as funções de "educador social"[1] – denominação dada a quem atua nos "projetos sociais" da ONG Ação Comunitária – com a de professor de escola pública de educação básica, onde trabalho com estudantes do nível médio, vinculado à Diretoria Regional de Ensino Sul 1[2]. Uma primeira dificuldade enfrentada por mim foi a própria noção de "projeto social".

Com o fim do regime militar e a abertura do sistema político no Brasil, e principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, vislumbra-se uma grande propagação de movimentos populares com diferentes orientações políticas e com atuação em várias frentes, visando fundamentalmente a melhoria da qualidade de vida da população menos assistida. Movimentos por moradia, saúde e educação, entre outros, compuseram um cenário de mudanças políticas no qual a presença e atuação das ONGs se expandiu. Uma parte relevante desse protagonismo das organizações da sociedade civil tem sido materializada através dos chamados "projetos sociais". No âmbito das políticas sociais em curso no Brasil, é possível constatar que a convencional área pública de assistência social também tem sido cada vez mais gerenciada e planejada por meio de "programas e projetos sociais".

---

[1] A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o termo socioeducativo passa a ganhar visibilidade nas políticas públicas de atenção e proteção à população em situação de risco e exclusão social. O trabalho socioeducativo tem sido associado à atividade do "educador social". Para uma compreensão do cenário que envolve o trabalho do "educador social" recomendamos: SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324p.

[2] Órgão intermediário entre as escolas e as determinações dos órgãos superiores da hierarquia administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Foi atuando em um “projeto social” desenvolvido e mantido por uma ONG, situada no distrito de Campo Limpo (na capital do Estado de São Paulo) e em uma escola pública de nível básico, na mesma região da cidade, que presenciei uma aparente contradição. O público-alvo dos “projetos sociais” desenvolvidos por aquela ONG se constituía, em sua maioria, também de estudantes da escola pública onde eu trabalhava como professor. Assim, podia observar alunos e alunas transitando entre os dois lugares. Para a minha surpresa, notei que as atuações daqueles estudantes eram bem distintas num e noutro espaço.

Eles(as) mostravam interesse, comprometimento e engajamento nos projetos da ONG e apatia, desmotivação e extrema aversão às atividades escolares. Indagando deles(as) sobre o porquê de tal conduta, recebia freqüentemente como resposta algo como: “o que nós aprendemos aqui [na ONG], não conseguíamos aprender na escola” ou “o professor, aqui [na ONG], explica melhor que na escola”. Colegas educadores que estavam em situação idêntica à minha, atuavam simultaneamente em “projetos sociais” e na escola pública também percebiam essa mudança de atitude dos(as) estudantes. Esta situação, ao me intrigar, contribuiu para o início da pesquisa aqui apresentada.

No discurso de dirigentes da ONG Ação Comunitária, percebi que tanto a elaboração dos projetos como a preparação das atividades e até a formação de “educadores sociais” eram sempre pensadas tendo a escola como um exemplo negativo a ser evitado. Tudo começava tendo como pano de fundo um sentimento comum que afirmava: “nós não somos escola!” Observei que por trás deste discurso havia a intenção dos gestores e dirigentes da ONG de dissociar as práticas da sua organização de qualquer prática que remetesse ao universo escolar (em especial a escola pública), do qual possuíam uma visão bastante negativa.

Tal atitude denotava um preconceito e também certa ingenuidade. Preconceito porque, ao negar as práticas da escola pública, desconsideravam a heterogeneidade da rede pública de ensino e as especificidades de cada unidade escolar, que conta também com bons profissionais e boa formação, fatores que proporcionariam diferenças de qualidade entre as diferentes escolas, aliás, como tem demonstrado as recentes avaliações das unidades escolares. Ingenuidade porque não seria pela simples negação ou pela não utilização dos

expedientes, das linguagens e das práticas das escolas públicas que as ações desenvolvidas pela ONG se tornariam melhores em relação àquelas.

Outra característica que me chamou a atenção dentro daquela organização não-governamental foi a sofisticação e o cuidado com que as avaliações eram elaboradas. Havia indicadores de resultados para diversas ações que realizávamos, uma vez que a ONG precisava prestar contas, em primeiro lugar, para os financiadores dos projetos, depois, para os(as) próprios(as) dirigentes e gestores(as) e também para os(as) adolescentes e jovens, beneficiários(as) dos programas e projetos.

Aquela experiência me levou a refletir sobre a relação contraditória que a ONG mantinha com a escola pública, o que me motivou a levar a cabo esta pesquisa. A contradição está no fato de, ao pretender contribuir com a escola pública, algumas organizações não-governamentais, na formulação de seus programas e “projetos sociais”, ao mesmo tempo em que estimulam os(as) estudantes a freqüentar escolas, criticam as ações por estas realizadas. Considerando que a ONG Ação Comunitária tem mais de 40 anos de atividade, atinge um público que ultrapassa 5.000 pessoas anualmente e tem sido apontada, dentre as organizações do chamado terceiro setor, como uma referência de boa gestão, acredito não se tratar de um posicionamento isolado (SOUZA et al., 2008, p. 15).

Ao realizar os primeiros levantamentos sobre as parcerias entre ONGs e escolas públicas, deparei-me com uma situação bastante heterogênea e complexa, como se observará a seguir. A atuação das ONGs junto a escolas públicas de educação básica apresenta variações entre ações paralelas (com propostas próprias e sem conexão com as necessidades das unidades escolares) e ações de colaboração com profissionais de estabelecimentos e redes escolares. As ações de maior visibilidade são aquelas denominadas "complementares à escola", cuja proposta nasce da própria idéia de educação integral, muitas vezes se confundindo com ela (BRUNSTEIN, 2003, p. 89).

Dentre as atividades de caráter complementar, encontramos aquelas de reforço escolar, valorização da escola pública, de buscar melhorias no desempenho escolar, de promoção do ingresso, do sucesso e da permanência do aluno na escola, de busca da mudança de hábitos e atitudes, para a melhoria da auto-estima dos(as) estudantes, de qualificação para o trabalho, dentre outras. A partir de minha atuação profissional em ambos os campos (ONGs e escolas), desenhei uma pesquisa que pudesse dar conta de pelo menos um

aspecto que julguei relevante no relacionamento entre ONGs e escolas: a contribuição mútua entre as duas instituições no aspecto do currículo. Por esta razão, orientei este trabalho pelo seguinte problema: qual é a contribuição mútua de ONGs e escolas públicas básicas quanto a definição de programas educacionais?

Destaco alguns aspectos da metodologia utilizada na pesquisa, a partir de seu objetivo principal: a verificação de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas. Como objetivos específicos, estabeleci a verificação da existência de alguma contribuição de ONGs para definição programática em escolas públicas básicas na capital do Estado de São Paulo. Complementarmente, considerei necessária a verificação da existência de alguma contribuição de escolas públicas básicas para definição programática em programas e projetos educacionais desenvolvidos por ONGs.

Uma das principais estratégias utilizadas para as verificações requeridas se baseia no fato de que docentes e "educadores(as) sociais" realizam uma tarefa comum, a prática educativa. Deste modo, pretendi encontrar agentes que, assim como eu, atuam em ambos os campos (ONGs e escolas públicas), indagando destas pessoas como sua prática profissional é afetada pela dupla atuação. Em caso afirmativo, identificar se, nos aspectos em que ocorre a contribuição mútua, incluem-se também os programas educacionais de ambos os campos.

Escolhi, então, como informantes da pesquisa, "educadores(as) sociais" vinculados(as) a alguma ONG, com atuação também em escola pública de ensino básico. Procurei educadores e educadoras com dupla atuação em escolas da rede municipal ou estadual. Não priorizei nenhum vínculo profissional específico, uma vez que aqueles profissionais podem ser contratados(as), tanto pelas ONGs como pelo poder público, por meio de diferentes instrumentos e sob vários tipos de contrato.

Um caminho possível para encontrar as organizações não-governamentais que realizam parcerias junto a escolas públicas, foi tentar obter informações diretamente das secretarias de educação (municipal e estadual) de São Paulo. No entanto, ao entrar em contato com estes órgãos, nenhum demonstrou dispor de dados oficiais referentes a parcerias entre ONGs e escolas. Ao perceber este primeiro caminho como infrutífero, optei por consultar a Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SEADS) pelo seu cadastro de organizações sociais. A escolha desta base de dados se justificou

também pelo dinamismo e transparência com que os dados das organizações conveniadas à SEADS estavam organizados e pela sua constante atualização.

Os dados referentes a parcerias público-privadas em nível federal estão dispersos em diferentes ministérios e secretarias, dificultando o levantamento e a reunião de todas as informações relativas às ONGs e sua atuação. Em âmbito municipal, após várias tentativas de contato com a Secretaria Municipal de Educação, obtive a informação de que os convênios com o governo municipal são realizados por meio de termos de cooperação[3]. Este instrumento celebra a parceria entre órgãos públicos (federais, estaduais ou municipais), organizações não-governamentais ou outras entidades particulares, e possibilita a realização de ações de interesse comum e coincidente entre os participantes.

Constatei que o sistema de informações gerais de dados por subprefeitura, disponíveis no portal da SME-SP[4] na internet, apresenta os números totais por tipo de atendimento (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos - EJA) com a ressalva de que os números apresentados incluem os convênios. Entretanto, não existe uma explicação referente aos tipos de convênio existentes, nem à sua quantidade.

Junto à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), embora existissem dados referentes às organizações sociais conveniadas, não expressavam igual organização dispensada pela SEADS, de âmbito estadual. Outro fator decisivo para a escolha desta base de dados foi a existência do sistema *Pró-Social*[5], implantado pela SEADS.

O *Pró-Social* é um sistema que opera desde 2004 com informações dos beneficiários de programas de transferência de renda estaduais e federais. Este sistema integra o "Projeto avaliação e aprimoramento da política social do Estado de São Paulo", co-financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O sistema permite aos gestores

---

[3] A única diferença entre um convênio e um termo de cooperação técnica é que o primeiro possibilita o repasse de recursos financeiros para a obtenção dos resultados acordados entre as partes, enquanto o termo de cooperação técnica não prevê este tipo de repasse.

[4] Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/pme/Default.aspx?MenuID=224 Acesso em: 21/Mai/2010.

[5] Informações detalhadas sobre este sistema estão disponíveis em <http://www.prosocial.sp.gov.br>, acesso em: 22/Mai/2010.

públicos "identificar quem são, como estão constituídas, onde moram, de quais programas ou serviços são beneficiários e inclusive o não acesso às famílias em situação de vulnerabilidade social e pobreza" aos "programas sociais" no Estado.

Desenvolvido pela equipe técnica da SEADS como um sistema corporativo, utilizando tecnologia WEB, o sistema *Pró-Social* tem a finalidade de reunir e organizar as informações das ações sociais executadas no Estado de São Paulo, fornecendo os meios necessários para a articulação dos diversos programas e projetos, sejam eles públicos ou privados, bem como para o monitoramento e avaliação. Por meio do sistema *Pró-Social*, seus desenvolvedores afirmam que é possível "integrar todas as informações relativas às ações sociais através de um cadastramento único de programas, projetos e ações sociais", das instituições envolvidas e dos beneficiários das diversas ações sociais em execução no Estado de São Paulo.

Em documento disponível no portal eletrônico da SEADS, o módulo de cadastro único de "programas, projetos e ações sociais", registra as ações sociais desenvolvidas pelos órgãos estaduais – diretamente ou através de convênios/parcerias – e pelas instituições e órgãos municipais (prefeituras, organizações sociais) de forma independente.

Na consulta à base de dados referente às organizações conveniadas à SEADS, observei 2.412 organizações cadastradas. Dentre estas, 234 estão sediadas na cidade de São Paulo[6]. Frente a este universo, propus as seguintes etapas para a coleta de dados:

1. Mapear todas aquelas 234 organizações obtendo uma listagem das que mantinham parcerias (ou algum tipo de relacionamento) com escolas públicas básicas no município de São Paulo.

2. Apontar quais organizações contavam com educadores(as) e, dentre estes(as), quais trabalhavam também em escolas públicas.

3. Delimitar um grupo significativo de educadores(as) com dupla atuação, que pudessem contribuir com esta pesquisa participando de entrevistas.

[6] Dados atualizados em junho/2009. Em janeiro de 2010 o número total de organizações cadastradas junto à SEADS já havia aumentado em 17,28%, totalizando **2.829** organizações, saltando em abril/2010 para **2.934**. Este acréscimo é um indício de expansão deste setor.

4. Organizar e analisar as informações recolhidas nas visitas a campo e das entrevistas com os(as) educadores(as) com dupla atuação.

A metodologia utilizada foi fundamentalmente qualitativa, embora precedida por levantamento quantitativo de todas as "organizações sociais" conveniadas à SEADS. O contato, tanto com as ONGs como com as escolas, foi por telefone e/ou correio eletrônico. Após o contato com as ONGs, foram identificadas aquelas que atuavam na área da educação e selecionadas as que satisfaziam os requisitos estabelecidos inicialmente: contar com "educadores(as) sociais" com atuação também na rede pública de ensino. Em seguida, o contato foi com estes(as) educadores(as), convidando-os(as) a participarem da pesquisa. O contato foi realizado pessoalmente por mim ou por telefonemas e/ou correio eletrônico, com o objetivo de agendamento das entrevistas, que foram realizadas na organização ou na própria escola de atuação.

Uma vez realizado o trabalho de delimitação de informantes que constituiriam a base da pesquisa, ou seja, as pessoas a serem entrevistadas, partimos para a etapa das entrevistas. Em virtude da metodologia que adotei, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas. Acreditei que a entrevista constitui um instrumento capaz de apreender as peculiaridades das pessoas pesquisadas, entendidas como agentes híbridos.[7] De fato, revelou-se bastante eficaz para a compreensão do contexto de atuação de educadores e educadoras com quem pesquisei.

Por se tratar de agentes complexos, Melucci (2005) argumenta sobre as especificidades dos métodos qualitativos frente a objetos dessa natureza:

> Uma dimensão que caracteriza a complexidade é certamente, aquela da diferenciação. Os processos de diferenciação colocam ênfase nas diferenças culturais, territoriais, individuais e, também, aqui, os métodos de pesquisa que tendem a estandardização e à quantificação servem menos do que outros para captar estes aspectos, enquanto a atenção se desenvolve sobre as dimensões mais propriamente qualitativas. (MELUCCI, 2005, p.30).

Escolher como método de análise a abordagem a partir dos(as) educadores(as) decorreu do entendimento de que a pesquisa sociológica é um instrumento de interpretação da

[7] Híbridos em virtude de sua dupla atuação, nas esferas pública e privada, aumentando sua complexidade enquanto profissionais.

realidade, no qual a ação social é entendida como "capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significado":

> A pesquisa sociológica se torna assim como possibilidade de interpretar a ação como palavra, como linguagem e junto de símbolos que os atores produzem nas suas relações. A pesquisa é uma prática de observação que coloca em relação ação, linguagem e vida cotidiana dos sujeitos. (MELUCCI, 2005, p. 40-41).

Entendo, também, que a pesquisa qualitativa constitui uma metodologia de pesquisa que permite uma maior aproximação entre pesquisador e atores pesquisados e, embora carregada de "riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador" (DUARTE, 2002, p. 140).

A escolha das pessoas a entrevistar

Eu estava ciente de que, numa metodologia de base qualitativa, "o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori", vindo a depender muito da qualidade das informações adquiridas em cada depoimento, seu grau de profundidade e das divergências constatadas. Além disto, "à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas", o material para análise se avoluma. Entretanto, nesta etapa da pesquisa, o problema que enfrentei foi de outra natureza (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Dentre as 12 "organizações sociais" selecionadas, foram identificados 19 potenciais educadores(as) com dupla atuação a serem entrevistados(as). Alguns(mas), contudo, não puderam participar da entrevista presencial, tendo em vista suas longas jornadas de trabalho em diferentes instituições e as horas gastas nos deslocamentos pela cidade.[8] Para estas pessoas, foram enviadas instruções e esclarecimentos, por correio eletrônico, sobre a pesquisa e seus propósitos, de modo que também pudessem participar, garantindo, assim, um número maior de pessoas.

[8] Conferir, no capítulo 3, o item carga horária semanal sobre a jornada de trabalho dos atores entrevistados.

Um conjunto de questões similar àquelas propostas na entrevista presencial foi remetido aos(as) educadores(as) que não puderam ser entrevistados(as) (ANEXO A). As respostas também vieram por correio eletrônico. Esta abertura, embora diversifique o método de coleta de informações, garantiu a participação de nove pessoas, dentre as 19 potenciais.

Sobre a identidade dos(as) "educadores(as) sociais", lançamos mão das contribuições de Grandino (2004) – que, de certa maneira, inspirou este trabalho – e também do recente estudo de Silva (2008) que trouxe importantes informações sobre o perfil dos "educadores e educadoras sociais" na cidade de São Paulo. Silva entende que são profissionais cuja identidade está em construção e caracterizada pela desvalorização e impotência, justificadas por discursos marcados pela falta e pela descontinuidade atribuída aos "programas sociais" (SILVA, 2008, p. 158).

Considerando que os atores pesquisados são educadores e educadoras, ou seja "exercem um mister profissional que os habilita a falarem por si próprios", ao apresentar os resultados desta pesquisa, eu me empenho em fazer ouvir a "polifonia de vozes" de todas as pessoas participantes e evitando um mero monólogo (MONTEIRO, 1998, p.14).

De modo que se possa compreender o problema da pesquisa dentro do debate travado em torno do conceito de "terceiro setor", no capítulo 1, discuto os posicionamentos de teóricos defensores e críticos do "terceiro setor", representados pelos trabalhos de Merege (2009), Montaño (2002; 2008) e Goldstein (2007). As controvérsias em torno do conceito de educação não-formal são apresentadas principalmente por Torres (1992); Park (2005); Ghanem (2008) e Trilla (2008). Procurei ainda neste capítulo apresentar os desdobramentos que a aproximação das ONGs do campo educacional tem suscitado, discutindo a noção de "projeto social" e seus novos protagonistas.

No capítulo 2 discutem-se as características do currículo no sistema escolar e nos programas educacionais das ONGs, além de apresentar os perfis de educadores e educadoras sociais e o seus posicionamentos em relação às escolas públicas.

O capítulo 3 apresenta os resultados obtidos principalmente através das visitas às ONGs selecionadas e pelas entrevistas com os educadores e educadoras sociais atuantes também em escolas públicas básicas (profissionais com dupla atuação).

No capítulo 4, à luz dos resultados obtidos, apresento um quadro comparativo com as ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no mapeamento das parcerias público-privadas no setor educacional naquele município e a situação de *invisibilidade* das ONGs encontrada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Por fim, na conclusão são abordados os desdobramentos da verificação da contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas que se revelou tênue e indireta. Apresento ainda aspectos das iniciativas de parcerias público-privadas frente ao isolamento das instituições escolares.

CAPÍTULO 1 – “TERCEIRO SETOR”, ONGS E A EDUCAÇÃO

1.1. O debate sobre o “terceiro setor”

As conexões entre o público e o privado tem ocupado um lugar de destaque nos debates contemporâneos sobre as políticas sociais e seus desdobramentos no que concerne à oferta educacional no Brasil. Nos últimos 15 anos, avolumaram-se publicações e pesquisas que se dedicaram ao tema: Fernandes (1994), Landim (1995), Teixeira (2000), Oliveira e Haddad (2001), Montaño (2002), Aoyama (2005), Albuquerque (2006), Adrião e Peroni (2008) representam significativa contribuição. O movimento de redefinição do papel do Estado, traduzida em leis e outros instrumentos de regulação, legitimam e estimulam cada vez mais a participação da iniciativa privada e das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos – sob a égide do denominado “terceiro setor” – na atuação em áreas e atividades onde predominavam a ação estatal. Diante deste quadro é possível afirmar que existe uma conjuntura favorável às parcerias público-privadas em curso no Brasil.

Iniciar este debate sobre a educação com o aspecto econômico pode parecer, à primeira vista, um desvio ou tratar-se de uma proposta demasiado abrangente. Entretanto, salientamos é um caminho apropriado, tendo em vista que, em países em desenvolvimento como o Brasil, alinhados no processo de globalização, podemos vislumbrar que reformas políticas e econômicas são levadas a cabo em nome do ajuste do Estado (não raras vezes seguindo interesses da classe hegemônica), deixando como saldo inúmeras sequelas sociais.

Nota-se que as políticas sociais, em países em desenvolvimento, são cada vez mais elaboradas para instrumentalizar a política econômica. Um dos sentidos que se pode atribuir a determinadas políticas sociais é funcionarem como uma espécie de “cavalo de tróia do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social” (CORAGGIO, 1998, p. 78).

O campo educacional não está apartado deste contexto mais amplo em que o pensamento econômico tem alcançado cada vez mais preeminência em detrimento das outras dimensões da vida social. Para percebermos a que ponto tem chegado a sua hegemonia,

basta citar o fato de que no cenário mundial, o organismo de maior visibilidade não é mais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhecida agência das Nações Unidas especializada em educação, mas o Banco Mundial, indício de que são cada vez mais "os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico" para a maioria das reformas educacionais, principalmente em países em desenvolvimento (TORRES, 1998, p. 125).

Neste capítulo, situo a problemática desta pesquisa dentro do debate atual travado em torno do significado do "terceiro setor", contrapondo posições antagônicas para que se tenha um panorama no qual seja possível julgar as críticas e elogios que esta matéria tem suscitado. Como um entusiasta e reconhecida autoridade no assunto, está Merege (2009), que se refere ao chamado "terceiro setor" como "a arte de administrar sonhos"; sua posição é de engajamento e defesa do "terceiro setor" como novo e proeminente setor da economia, além de um potencial gerador de empregos. De outro lado, Montaño (2002; 2008) expressa suspeitas e críticas contundentes sobre este suposto "novo setor econômico". Entre essas posições divergentes, situam-se contribuições tais como a de Goldstein (2007).

Ao iniciar esta pesquisa, em agosto de 2007, durante o levantamento bibliográfico sobre as ONGs e o "terceiro setor", encontrei o texto "A promessa do terceiro setor", de Andres Pablo Falconer. Ao lê-lo, verifiquei tratar-se de um ensaio baseado em uma dissertação de mestrado em administração, defendida na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da Universidade de São Paulo, em julho de 1999.

O autor inicia explicando que o estudo das organizações sem fins lucrativos ou simplesmente "terceiro setor" é, atualmente, um dos temas que mais desperta interesse nas escolas e faculdades de administração no Brasil. Falconer (1999a) acrescenta que esse interesse é resultado de um conjunto de tendências complexas e inter-relacionadas, tais como o "discurso da cidadania empresarial e da responsabilidade social" e também em razão "dos programas de reforma do Estado que ocorrem no âmbito do governo federal e em estados e municípios". São ações ancoradas fundamentalmente no discurso da descentralização política e administrativa, na privatização de espaços antes exclusivos da

esfera estatal; e influenciadas pelo “movimento de progressiva democratização da sociedade brasileira” (FALCONER,1999a, p. 3).

Qual seria a promessa do “terceiro setor”, aludida no título daquele ensaio? Esta é a pergunta que o leitor é instigado a fazer, assim que toma contato com as primeiras linhas do texto e seguramente é conduzido a buscar uma resposta satisfatória ao longo de sua leitura. A este respeito, o autor não faz rodeios e, já nos primeiros parágrafos, é possível identificá-la:

> Na década de noventa, o terceiro setor surge como portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, se possível, a superação da pobreza. Uma promessa realizada através de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e filantropia, revestidas de uma roupagem mais empresarial. (FALCONER, 1999a, p. 3).

À medida que eu avançava nesta pesquisa e principalmente na revisão bibliográfica sobre o “terceiro setor”, constatei que o trabalho de Falconer (1999) havia influenciado vários outros autores que abordaram o tema. Entretanto, este não parece ser o caso de Luiz Carlos Merege, economista e professor da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, que iniciou seus estudos sobre o “terceiro setor” muito antes daquele autor. Ainda assim, é possível estabelecer um paralelo entre os dois autores quanto ao posicionamento em relação à *promessa* do “terceiro setor”. Enquanto Falconer (1999) apresenta cautela ao analisar as promessas enunciadas pelos teóricos do “terceiro setor”, Merege (2009) parece endossá-las, não propriamente como *promessas*, mas na forma de “sonhos”, presentes já no título de sua obra: Terceiro setor, a arte de administrar sonhos.

O livro de Merege é um trabalho extremamente otimista em relação às teses do “terceiro setor”. Numa simples leitura do sumário da obra, encontramos: “o terceiro setor cresce além das expectativas”, “um potencial ainda inexplorado”, “(...) o terceiro setor está conquistando mentes”, “um jovem e próspero campo de trabalho”, “(...) o terceiro setor se fixa como área estratégica”, “um ator que entra para a história” e assim por diante.

Na primeira parte do texto, o autor indica características que, de seu ponto de vista, foram fundamentais na construção da identidade do “terceiro setor” e, após breve introdução, na qual menciona alguns estudos, o professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) antecipa uma conclusão acerca da origem desse “setor”:

> Talvez a origem do terceiro setor esteja vinculada ao desejo do ser humano de colocar em prática princípios e valores humanitários, o que só seria possível em um tipo de organização que apresenta características completamente distintas das organizações capitalistas típicas. Não distribuem o excedente, pertencem à sociedade e agregam pessoas que aceitam trabalhar por prazer de servir ao próximo. (MEREGE, 2009, p. 25).

Ele ressalta que uma das características fundamentais das organizações vinculadas a esse "novo setor da economia" é se constituírem como "uma opção humanitária à lógica selvagem do capital". Manifestando seu otimismo em relação ao "terceiro setor", Merege cogita de que este possa ser "o embrião de uma nova sociedade", pautado por princípios e valores regidos pela lógica do bem comum.

Em seguida, comparando o movimento de estudos sobre o "terceiro setor" nos Estados Unidos e no Brasil , cita o exemplo da Johns Hopkins University, que conta com um influente centro de estudos, cujo objetivo é estimular e financiar pesquisas voltadas para o "terceiro setor" em todo o mundo. Mas, critica a negligência de órgãos estatais brasileiros, por não darem a devida atenção ao "setor":

> Se, por uma lado, existe um esforço de organizações não-governamentais para dar visibilidade ao terceiro setor com relação não só ao seu importante papel social de provedor de bens e serviços públicos, mas à sua relevância econômica tanto na movimentação de significativa parcela de renda quanto na geração de emprego, por outro lado, falta uma atenção dos órgãos governamentais de pesquisa em relação ao setor. (MEREGE, 2009, p. 27).

Merege nos chama a atenção para a novidade do fenômeno do "terceiro setor", comentando que muitas destacadas organizações "são organizações novas, de não mais de 10 anos": quando iniciaram suas operações, eram "precárias e improvisadas, atendendo a um pequeno público". Hoje em dia, estão muito melhor instaladas e atendendo a um público maior do que o inicial.

Diante desse rápido crescimento, Merege (2009) adverte que não existem dados oficiais sobre o "terceiro setor" e fala do ineditismo de uma pesquisa realizada no Estado do Pará:

> Esta iniciativa, na qual a política pública não está sendo concebida e nem será implantada isoladamente pelo Estado, mas, sim, em um processo de construção intersetorial, isto é, envolvendo os três setores, se constitui uma experiência pioneira no Brasil. O CETS foi convidado a coordenar tecnicamente o trabalho censitário, tendo em vista sua experiência no campo de ensino e de pesquisa no terceiro setor. (MEREGE, 2009, p. 31).

De fato, foi constatado nesta pesquisa que inclusive os órgãos oficiais (Secretarias de Educação) desconhecem a participação de organizações associadas ao chamado "terceiro setor" junto às unidades escolares, sob sua supervisão.

Merege impulsionado por aquela iniciativa do governo do Estado do Pará, apresenta, a seguir, como se deu o nascimento do "mapa do terceiro setor" idealizado pelo Centro de Estudos do Terceiro Setor (CETS) da FGV, com o apoio da Fundação Orsa, esclarecendo que o mapa trata-se de uma ampla base de dados que registra as atividades das organizações da sociedade civil, sendo essencialmente "uma página na web, ou seja, um local de busca das atividades das organizações. Permite, em primeiro lugar, a localização geográfica por Estado, município, bairro e rua". Acrescenta, ainda, que se pode refinar a pesquisa no portal utilizando-se de outros recursos, como filtro por área de atuação, por público-alvo ou pela utilização de palavras-chave, localizando rapidamente a informação desejada (MEREGE, 2009, p. 41).

No que se refere ao potencial de geração de empregos, Merege (2009), citando Rifkin[9], reatualiza a profecia do desaparecimento dos empregos formais, como estratégia para exaltar as novas oportunidades de trabalho e renda, agora tornadas possíveis com o advento e desenvolvimento do "terceiro setor":

> Trata-se, portanto de um setor no qual o investimento materializa um processo de redistribuição de renda, uma vez que os recursos advindos de outros segmentos da sociedade acabam gerando emprego, portanto, renda para uma significativa parcela da população. Além disso, as organizações cooperam para aplacar os graves problemas sociais ao prestarem indispensáveis serviços para a melhoria do padrão de vida da população, entre os quais se destacam os serviços educacionais e de assistência social. (MEREGE, 2009, p. 50-51).

Merege, aludindo à atual situação econômica brasileira, conclui o seu raciocínio com uma eloquente pergunta: "por que, em um país com graves problemas sociais, desemprego alarmante e campeão em concentração de renda, o "terceiro setor", com a possibilidade de abrir milhares de vagas em serviços à comunidade, não tem sido cogitado como uma área estratégica para o nosso desenvolvimento?" (MEREGE, 2009, p. 51).

Na segunda parte do texto, intitulada "A arte de administrar sonhos", aquele autor destaca o pioneirismo do CETS – FGV, sob sua direção, em identificar e promover cursos

---

[9] RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

demandados por lideranças à frente de organizações pertencentes ao “terceiro setor”, indicando ser esse um forte indício rumo a uma profissionalização do “setor”. Dentre os objetivos principais do CETS – FGV que constam em seu documento de criação estão: *a) promover e desenvolver práticas de administração que atendam às características próprias das organizações da sociedade civil; b) viabilizar o treinamento de professores e alunos para se especializarem no conhecimento específico desta área; c) estimular a conscientização de futuros administradores de empresas para a questão da responsabilidade social; d) promover o treinamento de dirigentes de organizações sociais, com a finalidade de fortalecê-las em suas atividades* (MEREGE, 2009, p. 61).

Merege comenta que, nos Estados Unidos e em países da Europa, o curso de administração para organizações do “terceiro setor” tem, pelo menos, 25 anos e, na última década, tornou-se uma área acadêmica estratégica para as principais escolas de administração daqueles países. Exemplifica a sua tese com dados levantados pelo CETS – FGV em conjunto com o Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS), vinculado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). No levantamento, foram identificadas, pelo menos, 43 iniciativas educacionais cuja temática contemplava a gestão de organizações do “terceiro setor” no Brasil. Desse total, pelo menos 25 delas eram núcleos de ensino e pesquisa em universidades e 18, projetos educacionais idealizados e implementados por institutos ou fundações ligadas ao “terceiro setor”. O diretor do CETS enfatiza que se trata de “um crescimento admirável para uma área que não era reconhecida no início da década de 90” (MEREGE, 2009, p. 72).

Dentre os fatores apresentados por Merege para explicar o crescimento vertiginoso do “terceiro setor”, estão: a) as pressões da demanda por mais serviços na comunidade onde as organizações atuam; b) a pressão de governos e iniciativa privada por mais parcerias para atender a essas demandas; c) a ação de “importantes organismos de financiamento internacional”, que decidiram “incrementar suas transferências de renda e investimentos para o terceiro setor”. (MEREGE, 2009, p. 74).

No que se refere ao último fator apontado por Merege (2009) como causas do crescimento do “terceiro setor”, é preciso lembrar que o espaço de interação ou mesmo de

colaboração das ONGs, por exemplo, com o Banco Mundial, é fruto muito mais de conquistas daquelas organizações do que de uma concessão unilateral do Banco. Arruda (1998) apontou para o importante papel exercido pelas entidades chamadas ambientalistas nas pressões sobre o Banco Mundial, de modo a tornar públicas "informações sobre as atividades, as políticas e o próprio modo de organização e funcionamento das instituições multilaterais que costumavam ser assunto privativo dessas instituições e dos governos que nelas predominam" (ARRUDA, 1998, p. 54).

O problema colocado por esta pesquisa se insere justamente na constatação da presença das ONGs no campo educacional, estimuladas – através de incentivos e financiamento diretos – por instituições multilaterais como o Banco Mundial. Em seu pacote de reforma educacional destinado a países em desenvolvimento, há prioridades tais como a atenção a educação básica, a melhoria da qualidade da educação, a atenção aos aspectos financeiros e administrativos, à descentralização, a convocação para uma maior participação de pais e da comunidade nos assuntos escolares e "o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação" (TORRES, 1998, p. 137).

Voltando a Merege (2009), no plano político, ele atribui às organizações do "terceiro setor" um papel de destaque no que diz respeito às recentes mudanças ocorridas no cenário nacional. Enfatiza que as demandas referentes às políticas públicas tem sido implementadas num consórcio entre as ações estatais e das organizações da sociedade civil, explica que estas últimas vem paulatinamente abandonando sua postura caritativa e assistencial:

> Não se trata ainda de um fenômeno generalizado, mas de casos que merecem a nossa atenção pelo pioneirismo e caráter inovador. Para que isso ocorresse, foi necessário que algumas transformações passassem a ocupar lugar de destaque na estruturação de uma nova realidade em nosso país. Primeiramente, aconteceu o reconhecimento do importante papel do terceiro setor na solução de nossos problemas sociais. (MEREGE, 2009, p. 99).

O fato apontado por Merege (2009) é uma tendência mundial, exemplificada na mudança de estratégias do Banco Mundial, que, diante da baixa eficácia da parceria com os governos locais no tratamento de questões sociais, passaram a procurar um maior envolvimento das ONGs em seus programas e projetos direcionados a países em

desenvolvimento. “Diversas frentes de colaboração já têm ocorrido entre ONGs e o Banco , incluindo diagnósticos da pobreza em alguns países, planos nacionais de ação ambiental e estratégias de alívio à pobreza” (ARRUDA, 1998, p. 55-56).

Fazendo coro à maioria dos autores sobre o assunto, Merege também situa, na década de noventa, a emergência do “terceiro setor” que, ao se colocar ao lado do Estado e do setor privado, redesenha a nossa tradicional imagem de sociedade bissetorial (Estado/mercado) para outra, de dimensão trissetorial (Estado/mercado/terceiro setor). Acrescenta, ainda, que esse momento histórico foi marcado pela “mudança radical na agenda das organizações da sociedade civil, que abandonaram paulatinamente o seu caráter assistencialista e caritativo por ações que visavam à transformação social das pessoas e de nossa realidade”, em sua dimensão econômica e social (MEREGE, 2009, p. 100).

A este respeito, aponto que foi verificado por esta pesquisa que as ações das ONGs, que se propunham realizar atividades na área educacional, direcionavam suas atuações muito mais às pessoas, enquanto indivíduos, do que às instituições das quais se propunham colaborar.

A criação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), em 1995, seguida pela fundação do Instituto Ethos de Responsabilidade Social, em 1998, é explicada por Merege como ação do empresariado, que passou de algumas “iniciativas esparsas de investimento na área social” para, uma vez desperto para a importância das ações do “terceiro setor” em benefício da coletividade, incrementar, cada vez mais, os investimentos destinados a área que denominaram de responsabilidade social. Desde então, um grupo considerável de empresas passaram a eleger “o campo da ação social como parte da estratégia de suas empresas”.

> Essas rápidas mudanças se constituem nos elementos básicos para o amadurecimento das relações intersetoriais, o que possibilita a convergência de ações focadas na melhoria das condições de vida em nosso país. Autores contemporâneos atribuem ao chamado capital social, ou seja, a formação de um espírito público coletivo que impulsiona as transformações sociais, o mais importante componente do desenvolvimento de uma região ou país. (MEREGE, 2009, p. 101).

Merege conclui, em um tom ufanista, que nossa sociedade soube, com uma incrível rapidez, criar elementos fundamentais de resgate da dignidade do povo brasileiro a partir

de seu capital social. Entretanto, o conceito de “capital social”, evocado por Merege (2009) como importante elemento de transformação social provoca reservas.

> Concebido mais recentemente, o conceito de capital social (...) é proposto como potencialmente enriquecedor da economia da educação, está, ainda mais do que o conceito de capital humano, em fase de consolidação e, portanto, os argumentos e evidências que o sustentam são objeto de análises críticas vindas de seus próprios proponentes e defensores. (PIRES, 2005, p.105).

Comparando os conceitos de capital humano e capital social, Pires (2005) aponta para as dificuldades de se operar com um conceito ainda tão pouco preciso:

> Do ponto de vista da operacionalidade do conceito, capital social é muito mais difícil de medir e avaliar do que capital humano. Assim, o traçado de políticas públicas visando a obtenção do último, se bem que complexa e controversa, dá margem a problemas muito menores. (PIRES, 2005, p.106).

Teoricamente, argumenta Pires (2005), o capital humano vê seu “estoque” aumentado sempre que um indivíduo ampliar os seus conhecimentos e habilidades. Por outro lado, considerando o conceito de capital social sua quantidade pode tanto crescer como diminuir na medida em que os indivíduos e grupos relacionam-se entre si.

Feita esta ressalva, examino mais detidamente o título da obra de Merege, “a arte de administrar sonhos”. Ele remete, ainda que indiretamente, a uma idéia de Marcuse sobre a sociedade da total administração e do homem unidimensional. Para o autor da escola de Frankfurt, na sociedade tecnológica, a produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo inteiro, através da invasão inclusive de seu espaço privado, na sua liberdade interior. “A idéia de ‘liberdade interior’ tem aqui sua realidade: designa o espaço privado no qual o homem pode tornar-se e permanecer ele próprio. Atualmente, esse espaço privado se apresenta invadido e desbastado pela realidade tecnológica” (MARCUSE, 1973, p. 30-31). Deste modo, na sociedade da total administração, referindo-se à sociedade contemporânea, a dominação ocorre no exterior (na natureza) e também em seu interior (no próprio homem), incluindo-se sua dimensão psíquica e também os seus sonhos.

Resumidamente, a promessa do “terceiro setor” para Merege (2009) parece ser a concretização do sonho de viver em “uma sociedade mais justa e igualitária” a ser administrado, por excelência, pelas organizações da sociedade civil, protagonistas do

“terceiro setor”. No entanto, a realização deste sonho estaria atrelada a um verdadeiro “assalto às consciências”.

> A nova ordem mundial desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido. (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 10).

Na apresentação desse cenário político e econômico, Merege (2009) parece partilhar de concepções semi-neoliberais e semi-neokeynesianas representadas principalmente por organismos multilaterais como o Banco Mundial, que prega um “privatismo totalitário da economia e responsabilidade do Estado restrita a programas de investimentos sociais que o mercado rejeita”. Algumas ONGs tem adotado uma posição crítica a situações como essas que concebem os “programas sociais como compensatórios dos males causados por estratégias de estabilização e ajustes centrados no mercado, na atividade econômica como fim, e no setor privado como único sujeito válido da economia” (ARRUDA, 1998, p. 57).

1.1.1. O “terceiro setor” como discurso político-ideológico

Propondo-se a tarefa de analisar os pressupostos e promessas no debate sobre o “terceiro setor”, Montaño (2002) nos lembra que, em torno desse assunto, existe uma gama de autores cujas distintas perspectivas teórico-metodológicas e concepções político-ideológicas variadas, não inviabilizaram o consenso acerca do entendimento de que a saída da crise enfrentada pela economia mundial estaria no reforço do denominado “terceiro setor”.

Montaño admite que o “terceiro setor” pretenda erigir uma crítica e superação da bipolarização liberal entre Estado e o mercado, entre o público e privado. No entanto, acredita que ele não viria a obter êxito, na medida em que preservaria não uma bipolarização, mas uma segmentação tripartite da realidade social, de forma que ainda se manteria a polarização entre o público e o privado.

Sobre essa polarização entre o público e privado na sociedade capitalista contemporânea, comenta que a ordem burguesa, desde a sua constituição como hegemônica, "desenvolveu-se contendo e reproduzindo contradições estruturais e fundantes entre o público e privado" (Montaño, 2008, p. 27). Deste modo, Montaño nos convida a identificar e analisar mais detidamente quais seriam estas contradições, enumerando-as:

Contradição 1) entre a socialização da produção e a apropriação privada do seu produto.

Para aquele autor, esta é a primeira e central contradição existente na sociedade capitalista representada pela tensão entre o público e privado:

> Trata-se da contradição entre a socialização da produção (cada vez mais a produção é algo coletivo, público, de massa) e a apropriação privada de seu produto (nas mãos dos capitalistas, mediante a exploração da força de trabalho, alienando o produto do seu trabalho), por meio da apropriação privada dos meios de produção e compra da força de trabalho como uma mercadoria de uso privado. Isto é, a sociedade capitalista gera uma oposição entre o público (produção social dos trabalhadores) e privado (meios de produção nas mãos dos capitalistas, o que garante a exploração e a apropriação privada do produto do trabalho alheio). (Montaño, 2008, p. 27-28).

Invocando a teoria marxista, Montaño (2008) enfatiza que o capitalismo é gestado e se desenvolve contendo uma contradição "imanente e inalienável a sua lógica", levando a uma constante presença de uma crise estrutural, a saber, a contradição entre "a socialização da produção e a apropriação privada do produto". Explicando que por essa contradição inicial se desenvolvem a tendência à substituição da força de trabalho pela maquinaria e a tendência à queda da taxa de juros.

Resumidamente, aqui está enunciada a "lei geral da acumulação capitalista" que, considerada a longo prazo, alternaria períodos de crescimento acelerado com períodos de crescimento desacelerado, convulsões, estagnação, resultando em crises econômicas generalizadas e cumulativas.

Contradição 2) entre a liberdade (negativa) e a igualdade e justiça social

À análise dessa primeira contradição entre o público e privado, Montaño (2008) sobrepõe a liberdade (individual, negativa, formal) e a igualdade e a justiça social concebidas no seio do pensamento liberal tradicional.

Para ele, na maioria dos teóricos do liberalismo, existe um conceito duplo de liberdade. A "liberdade negativa", formal ou liberdade de... (ausência formal de impedimentos, constrangimento, privações, imposições ou restrições que um sujeito ou instituição pudera exercer sobre a pessoa em questão) e a "liberdade positiva" ou liberdade para... (conceito não-formal, mas fundamental de liberdade, não como ausência de impedimentos, mas como capacidade de fazer).

Montaño (2008) argumenta que no pensamento liberal existe uma preferência estratégica pelo conceito de "liberdade negativa", pois, com ele, é possível entender como o Estado é "fonte de limitação em relação a ela". Para reforçar essa noção, apresenta-nos um argumento de Bobbio[10]. Este afirma que, para a corrente do liberalismo tradicional, "liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro". A concepção "negativa" de liberdade, para os liberais, é estratégica à medida que pressupõe a desigualdade, que não só é tomada como natural, mas também como necessária, uma vez que é "considerada como o motor do desenvolvimento social: a desigualdade, num contexto de concorrência (livre mercado) motivaria as pessoas a se superarem e superarem seus concorrentes" (Montaño, 2008, p. 29).

Na sociedade capitalista, as "correções" das desigualdades sociais, segundo Montaño (2008), remetem às ações públicas que visam à busca da justiça social e da igualdade social, numa sociedade essencialmente desigual. Ora, para os liberais, representados por Hayek[11] (1985), aquela ação estatal restringiria a liberdade:

> (...) nossas queixas de que o resultado do mercado é injusto não implicam realmente que alguém tenha sido injusto... A única culpa implícita nessas queixas é a de que toleramos um sistema em que todos são livres na escolha de sua ocupação...Pois num tal sistema, em que todos têm o direito de usar seu conhecimento com vistas a seus propósitos, o conceito de "justiça social" é necessariamente vazio e sem significado porque nele nenhuma vontade é capaz de determinar as rendas relativas das diferentes pessoas ou impedir que elas dependam, em parte, do acaso. Só é possível dar um sentido a expressão "justiça social" numa economia dirigida ou "comandada", em que os indivíduos recebem ordens quanto ao que fazer (sic). (HAYEK, 1985, p. 88).

[10] Bobbio, N. **Liberdade e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 39.
[11] HAYEK, F. A. Von. **Direito, legislação e liberdade.** V.II. São Paulo: Visão, 1985.

O autor conclui que, para o pensamento liberal, a intervenção do Estado para atingir graus de “justiça social” é condenada como o caminho da servidão.

Contradição 3) entre o Estado como instrumento de reprodução da ordem e garantia da propriedade privada e da acumulação capitalista, e esta mesma instituição como instrumento de desenvolvimento de formas que visam à diminuição de desigualdade social

A terceira contradição apresentada intensifica a oposição entre o público e privado na medida em que coloca em xeque a própria atuação estatal, pois, segundo explica o autor, “O Estado contraditória e concomitantemente desenvolve uma função pública (diminuir as desigualdades sociais) e uma função privada (garantia do *status quo*, da propriedade privada e da acumulação capitalista)” (Montaño, 2008, p. 30).

Os resultados desta contradição interna ao Estado, segundo (Montaño (2008) serão o seguinte: no que se refere ao Estado social (e seus mecanismos de intervenção na questão social), é reduzido à sua mínima expressão, cedendo espaço para o Estado penal.

Analisando historicamente as sociedades contemporâneas, aquele autor destaca que o Estado, para além de absorver demandas e “conter conquistas dos trabalhadores, tem fundamentalmente se constituído em instrumento de respostas às necessidades do capital”.

Apontando, ainda, para a redefinição do papel estatal, especialmente após a crise de 1973, Montaño (2008) afirma tornar-se perigosa essa “tensão entre liberdade e igualdade, entre a função pública e privada do Estado”, a ponto de tornar-se insustentável e incompatível a manutenção da função pública estatal (busca de justiça e igualdade sociais) com o aspecto da garantia de liberdades individuais e formais no âmbito do mercado (Montaño, 2008, p. 33).

No contexto de crise e reestruturação do capital, Montaño (2008) assinala dois outros pontos considerados centrais: 1) a passagem das chamadas “lógicas do Estado” para as “lógicas do mercado” e 2) o deslocamento da “sociedade dos direitos do trabalhador” para uma sociedade dos “direitos do consumidor”.

Contradição 4) entre a setorialização do real no Estado como primeiro setor, no mercado como segundo setor e a sociedade civil transmutada em "terceiro setor"

Montaño (2008) insere a sustentação do "terceiro setor" como uma estratégia puramente ideológica, uma vez que setorializaria a realidade social em pelo menos três instâncias autônomas e dissociadas: 1) primeiro setor (o Estado, a esfera pública, da política); 2) segundo setor (o mercado, a esfera privada, das atividades econômicas entre empresas e demais agentes econômicos); 3) "terceiro setor" (a sociedade civil, a esfera "pública não-estatal") (Montaño, 2008, p. 38).

Esta estratégia teria como objetivo esconder o caráter contraditório que o mercado ainda mantém e escamotear também a contradição ainda existente no Estado, propondo uma esfera supostamente privada, porém pública, na qual "as organizações públicas não estatais protagonizariam (de forma voluntária e solidária) a função social, (...) na modalidade de ajuda, de filantropia (sendo na constituição do Brasil um direito do cidadão)". Para agravar esse quadro e desmistificar essa estratégia que, segundo aquele autor, não passa de uma questão ideológica, afirma que existe uma autêntica confusão entre público e privado nos discursos dos teóricos e defensores do "terceiro setor" e, aproximando-os dos pensadores liberais, tece uma crítica por manterem uma discussão em torno, exclusivamente, da forma, que seria mistificadora e reducionista.

Se a diferenciação, operada pelos defensores do "terceiro setor", entre primeiro, segundo e "terceiro setor" é significativa, para Montaño, ela não é suficiente porque, para superar a segmentação operada na totalidade social e a desarticulação entre público e privado nos âmbitos estatal e mercantil, argumentam que a articulação existiria supostamente apenas no "terceiro setor".

Concordando com o argumento de que o "terceiro setor" se constitui como um "embuste", uma estratégia ideológica empreendida pela classe hegemônica, Neves (2005) situa a atuação das ONGs como uma peça importante nesse jogo de interesses:

> As ONGs, fundações e associações civis sem fins lucrativos, que compõem o chamado "terceiro setor" constituem-se em sua maioria em aparelhos privados de hegemonia que, direta ou indiretamente, reproduzem a concepção de mundo burguesa mundial no espaço nacional. (NEVES, 2005, p. 122).

Outra crítica que destacamos do texto de Montaño é aquela dirigida a Bresser Pereira[12] (1998) onde se pode constatar que o referido autor ao fazer uso do termo "publicização" quer designar na verdade, o processo de privatização dos serviços e políticas sociais e assistenciais.

Na concepção de Neves (2005), sindicatos, associações comunitárias e as ONGs, desempenharam papel preponderante nesse movimento de "publicização". Em sentido estrito, especialmente as ONGs, independente de serem financiadas diretamente pelo Estado, cumpriram um importante papel na implementação das políticas sociais neoliberais. Em suas palavras "as ONGs são veículo privilegiado de construção e sedimentação da sociedade civil ativa", como um componente constitutivo da presunção neoliberal, representando um recurso, por excelência, da chamada "terceira via" (NEVES, 2005, p. 123).

Freitas (2007) indica com precisão as circunstâncias em que as ONGs entram neste cenário, onde a redução de recursos destinados à área social vai impor uma verdadeira seleção de políticas, estabelecendo prioridades e focalização. Para aquela autora:

> Coerentemente com esses princípios foi preconizada a privatização de serviços especialmente por meio das modalidades recorrentes a entidades associativas, não-governamentais e organizações comunitárias. A descentralização da gestão e da operação de serviços públicos foi justificada não apenas pela maior eficácia e racionalidade do gasto, mas como possibilidade de melhor interação local de recursos públicos e privados para financiamento das políticas sociais e de introdução de formas alternativas de produção e operação de serviços. (FREITAS, 2007, p.61).

A quarta contradição entre o público e privado apresenta, ainda, a discussão acerca da "solidariedade individual-voluntária" em oposição à "solidariedade sistêmica":

> A noção de solidariedade aparece (...) como um argumento central na defesa do terceiro setor. Ela seria a grande responsável pelo respeito às diferenças (...) nas necessidades/demandas populares (...); ela seria a impulsora de uma nova cultura carregada de valores altruístas, colaboracionistas, em que empresários, trabalhadores e cidadãos em geral estariam percebendo a necessidade da ajuda ao próximo; ela estimularia a participação cidadã (...), cada qual se sentindo responsável pela solução das próprias necessidades como dos carecimentos de seus vizinhos e da sua comunidade. Para isso, "o tempo livre" permitiria a ação solidária local e voluntária. (MONTAÑO, 2008, p. 42).

---

[12] PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

Montaño acrescenta que a questão não estaria na "falsa oposição entre os defensores e os opositores da 'solidariedade'", mas no confronto entre os defensores e opositores da 'solidariedade' como direito por um lado (...) e os defensores de uma solidariedade como obrigação de todos (MONTAÑO, 2008, p. 43).

Ao criticar o que chama de "ideologia da solidariedade", Montaño apresenta a contribuição ao debate trazida por Gusmão[13] (2000), que opõe à idéia da solidariedade implícita aos princípios defendidos na Constituição de 1988 à noção de solidariedade como consentimento entre classes, afirmando existir "por um lado, uma solidariedade que oculta a luta de classes, portadora de uma visão parcial de sociedade, que não considera as relações sociais no interior do capitalismo (...)", opondo-se a uma outra solidariedade, esta "historicamente vivida, intrínseca à produção, à luta e à organização dos trabalhadores, mas transformada ao longo da história pela visão dominante" (GUSMÃO, 2000, p. 101-102).

Como um dos principais e perversos usos decorrentes do conceito de solidariedade, presente no discurso dos defensores do "terceiro setor" – entre os quais poderíamos situar Merege (2009) –, está o fato de separar a "luta por respostas pontuais às necessidades emergenciais, das lutas mais profundas pela emancipação do trabalhador". Montaño (2008) conclui a explicação sobre esta quarta contradição, retomando o argumento da responsabilidade estatal sobre as políticas sociais:

> (...) deve haver uma crescente e ativa participação da sociedade civil no controle social do poder estatal e nas lutas pela ampliação de direitos sociais e trabalhistas e da participação do trabalho nas decisões econômicas; porém, sem que isso signifique (...) uma substituição da responsabilidade estatal (e do capital) com a questão social, sob os princípios de universalização, distributivismo e incondicionalidade das políticas sociais, consideradas como direitos de cidadania – o que configura a preservação de verdadeiras conquistas históricas obtidas pelas classes trabalhistas. (MONTAÑO, 2008, p. 46).

O que se observou nesta pesquisa é que algumas ONGs investigadas oferecem serviços aos seus beneficiários (atividades educacionais) e se mantém alheias aos problemas enfrentados pelo poder público (escolas).

---

[13] GUSMÃO, R. A ideologia da solidariedade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 62, 2000. p. 93-112.

Com a exposição dessas quatro contradições no âmbito da relação entre público e privado, colocam-se sob suspeita – e fortemente abaladas – as próprias condições do surgimento e manutenção do “terceiro setor”.

1.1.2. As promessas do “terceiro setor” ou “o canto da sereia”

Na seção anterior, fica claro como Montaño (2008) destaca a importância do papel ideológico que o “terceiro setor” representa, por meio da implementação das políticas neoliberais e a sua sintonia com o processo de reestruturação do capital. Constato, também, que, na perspectiva daquele autor, o “terceiro setor” que, aparentemente, pode se apresentar como um espaço de participação da sociedade civil, representa a fragmentação das políticas sociais e, por conseguinte, das lutas e conquistas dos trabalhadores.

Em diálogo com o trabalho de Falconer (1999), mas, sobretudo, fazendo frente a posicionamentos como aquele representado por Merege (2009) no que diz respeito às promessas do “terceiro setor”, Montaño (2002) responde que “certas manifestações que se põem como promessas de uma vida melhor (...) soam, aos ouvidos dos autores, defensores e alguns membros do ‘terceiro setor’, como um canto da sereia... que nos seduz e nos chama, irreflexivamente para as obscuras profundezas do mar” (MONTAÑO, 2002, p. 152).

A denúncia das estratégias de “ativistas do terceiro setor” é percebida quando aquele autor afirma que, ao se apropriarem de antigas reivindicações de esquerda e de posicionamentos, antes considerados progressistas, buscando adesões às suas teses, ocultam suas verdadeiras intenções, de modo que “a atual afirmação de reforçar a sociedade civil”, para os autores do denominado “terceiro setor” e diversos segmentos progressistas da sociedade, constitui-se, hoje, a partir da oposição à estratégia da tomada do Estado.

Assumir posições como estas contribui para solidificar uma visão neoliberal da economia, que entende as relações econômicas de produção como auto-reguladoras não necessitando “ser tocadas nem reguladas; os problemas que elas criam (desigualdade,

concentração da renda e da propriedade, empobrecimento e exclusão como resultado da competição não regulada, crescente dependência de capitais externos etc.)" precisam ser enfrentados por meio de "programas e projetos sociais", "que os governos e as ONGs são chamados a promover e implementar" (ARRUDA, 1998, p. 57).

Para Montaño (2002), esta seria uma verdadeira armadilha, um canto da sereia por onde os teóricos e defensores do "terceiro setor" estariam dispostos a enredar toda a sociedade.

1.1.3 Entre a adesão ufanista e a crítica mordaz: o caminho do meio

Ilana Goldstein, em seu trabalho intitulado "Responsabilidade social: das grandes corporações ao terceiro setor", parece assumir uma posição intermediária entre os dois autores apresentados anteriormente. Nem aderindo completamente às teses do "terceiro setor", como Merege (2009) e, tampouco, refutando-as sumariamente, como é o caso de Montaño (2002; 2008).

Goldstein (2007) traça um paralelo entre as atividades socialmente responsáveis das empresas e o crescimento do "terceiro setor", apresentando um interessante panorama histórico no cenário nacional e internacional, que contextualiza o advento do movimento de responsabilidade social empresarial, concomitante ao aparecimento do "terceiro setor".

Sucintamente, ao posicionar-se frente ao debate, apresentado anteriormente neste trabalho, Goldstein defende uma tese conciliadora, remetendo ao tempo à decisão sobre o veredicto da ação realizada pelo "terceiro setor":

> Pode ser que todo esse movimento não passe de um paliativo, de um alívio pontual, que exclui quaisquer mudanças estruturais efetivas na sociedade. Ou pode ser que, sem ele, o mundo ficasse ainda pior. Ainda é cedo para tirar conclusões sobre as consequências da emergência do terceiro setor e do fortalecimento da responsabilidade social empresarial. (GOLDSTEIN, 2007, p. 28).

Para ela, parece que, diante da emergência do "terceiro setor", a sorte estaria lançada e, antes de aderir ou rechaçar suas teses, por se tratar de fenômeno recente, o mais apropriado seria esperar os resultados efetivos de suas ações. Alerta para o fato de ser fundamental "que as organizações não-governamentais conheçam os dispositivos legais"

que orientam o setor, primem pela transparência nas suas ações, especialmente quanto à sua gestão e finanças, pois, do contrário, correm facilmente o "risco de serem acusadas de desvio de verbas, de fachada para atividades lucrativas e assim por diante" (GOLDSTEIN, 2007, p. 32).

Não descarta o fato de que "também no terceiro setor pode haver gente mal-intencionada", como existe em qualquer meio. Ela enfatiza que muito trabalho sério está sendo realizado e merece apoio e divulgação. Recusar esse fato *a priori* é correr o risco de "jogar o bebê com a água do banho". Aquela autora parece fazer alusão, aqui, à grande heterogeneidade que caracteriza o "terceiro setor" (GOLDSTEIN, 2007, p.33).

Em levantamento preliminar realizado nesta pesquisa, verificou-se a diversidade de áreas de atuação das ONGs, bem como variadas formas de intervenções adotadas por elas (vide ANEXO D).

Numa tentativa de dar conta desta heterogeneidade e diferenciar a ação das ONGs, que se articulam entre si, de outros atores que operam no âmbito da sociedade civil, Eduardo Ballón – presidente da Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción (ALOP), membro da ONG peruana Desco e da rede de articulação Grupo proposta cidadã – em seminário promovido pela Associação Brasileira de ONGs (ABONG) em setembro de 2003, apontou a coexistência de vários discursos problemáticos, destacando três principais:

> A diferença entre quem se define como parte de um terceiro setor, não lucrativo e filantrópico, de claro conteúdo neoliberal, e quem se define como parte da sociedade civil, na qual afirma uma identidade específica, baseada na defesa de interesses públicos e no compromisso com a constituição de uma esfera pública ampliada; a diferença entre quem defende o fortalecimento das organizações da sociedade civil e da esfera pública não-estatal e quem adota uma postura privatista, favorável ao processo de redução do Estado; a diferença entre quem acredita que a luta contra a pobreza deve se feita por meio do fortalecimento da política social como expressão de direitos e quem entende essa luta como assistencialismo e filantropia. (ABONG, 2004, p. 31).

Entretanto, a argumentação de Goldstein (2007) não se resume a um simples ardil para fugir ao cerne da questão. Apresentando um trabalho consistente, ela acredita ser uma necessidade premente a discussão acerca da ética e da moralidade em nosso país, "corroído pela corrupção e pelo 'jeitinho', que confunde público e privado" (GOLDSTEIN, 2007, p.59).

Após exemplificar as ações do “terceiro setor” e da responsabilidade social coorporativa com inúmeros casos exitosos de experiências em benefício do bem comum, tanto individuais como de grupos e empresas, ela conclui:

> Isso significa admitir que as condições concretas de existência influenciam (...) as formas de convivência social, a presença ou ausência de solidariedade e de violência entre nós. Daí a importância da consolidação da democracia, da promoção dos direitos humanos, da educação universal e da redução das desigualdades sociais”. (GOLDSTEIN, 2007, p. 139).

Numa clara tentativa de ponderar as atitudes, consideradas extremadas, dos críticos e defensores do “terceiro setor”, Goldstein insiste num posicionamento moderado, deslocando o debate para a necessidade de se consolidar os valores da democracia, da educação e da justiça social.

A garantia da afirmada justiça social, surge para nós, segundo aquela, como uma exigência ética, como responsabilidade inalienável de todos os homens e mulheres, representando “um processo de promoção da autonomia e da responsabilidade a ser potenciado ao longo da vida” e, nesse sentido, “a educação desempenha um papel determinante na promoção dessa utopia, sobretudo junto de pessoas vítimas de exclusão social, de violência, de pobreza e de privação de direitos fundamentais”. No entanto, sem alterações profundas no modelo econômico, político e social vigentes, não haveria meios para avançar no terreno educativo. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 51).

A problemática desta pesquisa situa-se no contexto das incertezas quanto ao verdadeiro papel desempenhado pelo “terceiro setor”, em especial no âmbito das políticas públicas de educação. Este trabalho constitui um empenho na busca por compreensão de um fenômeno que tem despertado, cada vez mais, o interesse de diferentes segmentos da sociedade e dos pesquisadores em particular.

1.2. Políticas, programas e projetos sociais

O processo de "publicização" de organizações privadas iniciado no final da década de noventa – abordado na seção anterior – difunde dentre as suas principais plataformas a compreensão de que as ações públicas seriam mais efetivas e teriam maior controle social se a ação do Estado fosse descentralizada, esta diretiva levada a cabo, desencadeou um processo de regionalização e municipalização de políticas públicas.

Aquele movimento produziu uma nova divisão (distribuição) entre receitas e encargos públicos, fenômeno que não transcorreu sem conflitos e contradições, tanto no campo teórico – como já apresentado – como também na ação de determinados segmentos da sociedade. A participação da sociedade civil, especialmente as ONGs, tornou-se um elemento essencial no planejamento, implementação e controle das ações sociais promovidas pelo poder público, no bojo desse processo de "valorização do controle democrático da ação pública". No entanto, na prática, sua materialização se resumiu em muitos casos a pura e simples "privatização de serviços especialmente por meio das modalidades recorrentes a entidades associativas, não-governamentais e organizações comunitárias" (FREITAS, 2007, p. 61).

O resultado mais destacado deste empreendimento foi um verdadeiro redimensionamento das fronteiras entre público e privado. O Estado eximiu-se de ser o único provedor das políticas sociais deslocando-se para um papel de articulador e regulador destas políticas.

Diante deste quadro, há participação cada vez mais frequente de outros atores, tais como empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e outros grupos organizados, representando distintos e até conflitantes interesses na definição de políticas públicas. Estes diferentes atores sociais, cada qual à sua maneira, anseiam por "participar na definição, implementação e financiamento de políticas sociais, o que torna mais complexo o quadro de articulação destas políticas". Verifica-se, então, uma maior participação da sociedade civil, especialmente no que se refere à questão social, havendo muito mais "interlocutores e lógicas institucionais a serem contemplados" (STEPHANOU; MÜLLER; CARVALHO, 2003, p.15).

É dentro de tal contexto que os “projetos sociais” passam a representar uma importante ferramenta de ação amplamente utilizada não só pela sociedade civil como também pelo Estado.

Ao consultar o portal do Governo do Estado de São Paulo na internet, identifiquei 377 “projetos sociais” cadastrados.[14] Diante deste elevado número e visando facilitar o acesso da população aos serviços oferecidos pelos projetos, criou-se um mecanismo de compilação dos programas e “projetos sociais” naquele site: a Biblioteca Virtual.

A Biblioteca Virtual da Secretaria Estadual de Comunicação do Governo do Estado de São Paulo montou a base de dados sobre “programas e projetos sociais” com a colaboração de todas as Secretarias e seus ouvidores na validação ou correção dos dados. No site, os projetos estão divididos de maneira a ser possível localizá-los por perfis dos beneficiários ou por secretarias. Optando-se por visualizar todos os perfis, são apresentados 19 grupos de beneficiários, listados a seguir: Adolescente, Atleta, Cidadão, Comunidade local, Criança, Desempregado, Egresso, Estudante, Família, Instituição, Morador de rua, Mulher, Portador de necessidades especiais, Professor, Profissional nível superior, Público carcerário, Servidor público, Terceira idade, Trabalhador. Optando-se por realizar uma consulta utilizando o critério “secretaria”, é possível encontrar informações sobre “programas e projetos sociais” ativos cadastrados dentre as 26 secretarias de Estado, bem como aqueles projetos vinculados diretamente ao gabinete do governador. No entanto, ao realizarmos a busca, notamos que nem todas as secretarias de Estado possuíam “programas ou projetos sociais” associados a elas, dentre aqueles 377 programas ou projetos ativos. Fato que indica que, embora estivessem listadas no referido site, nem todas as secretarias de Estado estariam aptas a desenvolver “programas ou projetos sociais”.

Ao examinar os diferentes “programas e projetos sociais” apresentados, constatei a existência de uma heterogeneidade, tanto do público atendido como da natureza das ações. Deste modo, encontrei desde projetos que tem como público-alvo moradores de rua, público carcerário e adolescente, como também projetos voltados para professores, funcionários públicos e profissionais de nível superior. Observei ainda que, dentre os

[14] Disponível em:< http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/projetos/sobre.html>. Acesso em 20/Jul/ 2009.

perfis de beneficiários, alguns se caracterizam de modo bastante amplo e genérico, como trabalhador, cidadão ou desempregado.

Não encontrei, na literatura disponível, nenhuma definição precisa do que venha a constituir-se um programa ou projeto social. O que se constatou é que sob esta denominação existe uma enorme variedade de ações, destinadas aos mais variados setores da sociedade. Esta foi uma dificuldade também enfrentada por Cordeiro (2009) para distinguir os significados dos termos "políticas, programas e projetos sociais", ele observou que, "mesmo os trabalhos que enfocam seus estudos de caso em programas governamentais, não se atêm à sua definição". Deste modo, ele adotou a definição dada por Benevides (2007), para quem o termo *política* deve designar "um conjunto composto necessariamente por diretrizes, quadro de pessoal e recursos financeiros. As ações podem se realizar de modo duradouro ou sem prazo determinado e, assim, constituirão o que pode ser denominado de *programa*" (CORDEIRO, 2009, p. 24).

Para Armani (2004), basicamente, projeto é "uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades baseadas em uma quantidade limitada de recursos (humanos, materiais e financeiros) e de tempo" (ARMANI, 2004, p.18). No entanto, ressalva aquele autor, "projetos sociais" não existem isoladamente, sendo constituintes de programas e/ou políticas sociais mais amplas.

O entendimento de *programa* como parte constitutiva de uma *política* também está presente no raciocínio desenvolvido por Cavalcanti (2002), que, baseado em Ballesteros[15] (1996, p. 25), designa "'programas e projetos sociais' como elementos constituintes de uma política social, sendo que as ações nestes previstas efetivam a política colocando-a em prática". Embora pareça concordar com esta definição para "projeto social", Park (2007) pondera que, além de atuarem na gestão e execução de políticas já existentes, "projetos sociais" podem ser indutores de novas políticas públicas ao caracterizarem-se como boas práticas sociais. Aquele autor acrescenta ainda que "nem todos os projetos sociais estão diretamente ligados a uma política pública; existem os que operam com recursos públicos e privados provenientes de agências de cooperação internacional". Para

[15] BALLESTEROS, R. F. Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. In: BALLESTEROS, R. F. et. al. **Evaluación de programas**: una guia práctica en ambitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Rocio Fernández- Ballesteros, 1996.

efeitos desta pesquisa, adotaremos também esta definição para "programas e projetos sociais" (PARK, 2007, p. 239).

Considero alguns exemplos de ações encontradas no citado portal, categorizadas como "projeto social", a fim de ilustrar sua heterogeneidade: o projeto "Campanha do agasalho", cadastrado desde o ano de 2005, tem como objetivo a *arrecadação de agasalhos doados para encaminhamento à população carente.* Seu público-alvo são os moradores de rua. O projeto está vinculado ao gabinete do governador. Outro programa/projeto social que podemos destacar é o "Programa do preso: apoio ao egresso[16]", cujo objetivo é *conscientizar a sociedade para a questão das dificuldades de inserção social, inclusive no mercado trabalho, que o indivíduo encontra por causa do estigma de ex-presidiário.* A Fundação de Amparo ao Preso (FUNAP) desenvolveu o programa em duas etapas: 1) apoio à liberdade e ao sustento e 2) Centros de apoio ao egresso. Este programa social está vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária.

Sob a mesma categoria de "programa ou projeto social", destaco o projeto "Descubra a orquestra na OSESP" que tem por objetivo *promover a participação de professores e alunos em eventos de música erudita na Sala São Paulo* com a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP) . Este projeto está ativo desde o ano de 2004 e é mantido pela Secretaria de Educação, tendo como público-alvo professores e alunos. Outro programa que destacamos é o "programa de integração para ingressantes no serviço público estadual" cujo objetivo é *conscientizar o ingressante para que assuma o serviço público com a competência e o profissionalismo exigidos em sua área de atuação.* O público-alvo deste "programa social" são os servidores públicos e ele está vinculado à Secretaria de Gestão Pública através da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP).

O que concluí diante do quadro apresentado, concordando com Weiss[17] (1999 apud CAVALCANTI, 2002), é que, por sua natureza, "programas e projetos sociais"

---

[16] Detento ou recluso que, tendo cumprido sua pena, ou por outra causa legal, se retirou do estabelecimento penal (Cf. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa).

[17] Weiss, C. **Investigación evaluativa**: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 2. ed. México: Trillas, 1999. A tradução desta e das demais citações em espanhol é de Márcia Cristina da Silva.

> (...) têm como objetivo melhorar o destino das pessoas. Estes programas são diversos: podem ter como matéria a educação, o bem estar social, a saúde pública, a moradia, a saúde mental, os serviços jurídicos, as organizações penais, o desenvolvimento econômico e outros muitos campos. Podem ter como objetivo transformar o conhecimento, as atitudes, os valores e as condutas das pessoas; as instituições onde são atendidas ou as comunidades onde vivem. A característica comum desses programas é a meta, que consiste em melhorar a vida e fazê-la mais satisfatória para as pessoas a que estão destinados. (CAVALCANTI, 2002, p. 5).

Outra ponderação que faço é que o uso da palavra *projeto* é bastante recorrente no campo educacional, podendo haver discrepâncias e indeterminações em seu emprego, gerando confusões. Por projeto pode-se designar o espaço (organização) onde se praticam atividades educacionais, podendo ser também uma prática, geralmente envolvendo uma ou mais disciplinas no ensino escolar (PARK, 2005, p. 73).

Atualmente, tem sido habitual o estabelecimento de critérios para a participação em "programas e projetos sociais". A matrícula e frequência a escolas, quando se trata de público-alvo em idade escolar, é um requisito quase onipresente para a participação nestes "programas e projetos sociais' (hoje, muito menos pela importância da escolarização do que pela legitimação da instituição escolar), independentemente se são mantidos pelo Estado, fundações privadas ou ONGs. Um exemplo típico é o Programa Bolsa-Família[18] do governo federal.

1.3. Educação formal e não-formal: complementaridade ou concorrência?

Percorrendo estudos de Brunstein (2003), Camba (2004), Aoyama (2005) e Galini (2005), notei uma preocupação com experiências de educação não-formal em nosso país, movimento que teve início a partir da percepção dos inúmeros problemas (a denominada crise da escola) que vem afetando principalmente o sistema público de ensino. Houve um considerável aumento da produção de pesquisas a esse respeito a partir dos anos 90. Como exemplo, apresento o resultado de consulta[19] realizada na Biblioteca digital de

[18] A primeira condição para participação no programa Bolsa Família é o compromisso com a educação que prevê uma frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos e mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos.

[19] Os resultados apresentados a seguir referentes às consultas na Biblioteca digital de teses e dissertações da USP, na SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Banco de teses do portal da Capes foram atualizados em 7 de agosto de 2009.

teses e dissertações da USP. Ao realizar uma busca utilizando-se a palavra-chave “ONG”, são listados 22 trabalhos, dos quais o mais antigo é do ano de 2000. A mesma busca realizada na SciELO, utilizando no critério assunto a palavra “ONG”, apresentou como resultado 52 registros de artigos, sendo todos a partir do ano de 2000. Um último dado se refere ao resultado obtido consultando o Banco de teses do portal de acesso livre da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que apresentou 587 registros, para a palavra-chave “ONG”, dos quais o mais antigo é de 1991. Dos trabalhos consultados, todos trataram das diversas possibilidades de relacionamento entre os campos da educação formal e não-formal e revelaram, cada um a seu modo, as inovações, os conflitos, as nuances e principalmente as dificuldades deste relacionamento no campo da educação.

Considero que o aparecimento e a proliferação de ações desenvolvidas pelo chamado “terceiro setor” é um processo amplo, uma vez que tem articulações com fenômenos de abrangência mundial, pois frequentemente vemos o “terceiro setor” vinculado a agências internacionais, mais precisamente no financiamento de fundações, institutos e ONGs e na articulação destas com governos locais (MEREGE (2009, p. 74) e ARRUDA (1998). A partir dos anos 80, já era possível ouvir inúmeras vozes que se levantavam para apontar a preocupação em relação a questões ambientais, com os direitos humanos, preocupação com a sustentabilidade e a sobrevivência do planeta, mobilizações em prol da qualidade de vida nas cidades, dentre outras frentes de reivindicações. Cidadania, direitos humanos e inclusão social transformaram-se em objeto de muitos projetos de intervenção e de pesquisa, que muitas vezes pretendiam influenciar as políticas públicas, de modo especial, no campo da educação.

A parceria entre ONGs e as escolas tem se estreitado em nosso país e tem se tornado cada vez mais frequente a participação direta ou indireta daquelas organizações nas escolas públicas de nível básico. Este fato pode ser constatado nos apontamentos de Haddad (2002) e também em Brunstein (2003), de grande visibilidade é o trabalho do Instituto Ayrton Sena (IAS), que tem alcançado escolas nos quatro cantos do país com o programa “Acelera Brasil”. (PERONI, 2008, p. 117). Amparado pela atual legislação, o poder público entendeu que, para respeitar o direito à educação, não precisava necessariamente ser o executor de políticas educacionais. Esta vem sendo uma interpretação corrente a partir da própria Constituição Federal de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) de 1990; do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998; do Plano Nacional de Educação, lei de 2001. Deste ponto de vista, observamos que a relação do Estado com as ONGs tem oscilado entre orientações ideológicas – vindas da origem histórica das próprias organizações da sociedade civil, marcadas por caráter reivindicatório e contestador, característica de alguns segmentos da sociedade, geralmente de caráter popular, aos quais se vinculavam muitas destas organizações – e o oferecimento de novas práticas e metodologias planejadas e executadas pelas próprias organizações sob a supervisão do Estado.

Especialmente no campo da educação, um fator que marca a atuação das ONGs é sua luta pela defesa de um ensino público de qualidade para todos. Assim, passa a fazer parte da agenda daquelas organizações algo que, nas décadas de sessenta e setenta, era a bandeira de luta de muitos movimentos ligados a orientações da chamada educação popular.

> É dentro deste panorama geral que as ONGs tradicionais vêm sendo chamadas a colaborarem. De um lado, na ação direta de oferta dos serviços educacionais onde o Estado se retira ou não entra. De outro, em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, as ONGs são chamadas a produzirem materiais didáticos, treinarem professores e atuarem no plano das orientações pedagógicas. (HADDAD, 2002, p. 5).

Substitui-se, portanto, a antiga estratégia de manter uma "escola popular paralela" ao sistema formal de ensino. Ao se constatar a insustentabilidade de tal projeto, sem o apoio sistemático do Estado, sucumbe-se à necessidade de institucionalização dos movimentos populares, muitos dos quais transformados em ONGs constituídas especificamente para defesa de educação pública de qualidade para todos. Este movimento de institucionalização, dentre outras implicações, vem colocar em xeque a própria fronteira[20] entre a educação formal e a não-formal, uma vez que esta última pode ter processos e atividades bem normatizados, apesar de serem realizadas em espaços alternativos. Esta conceituação precisa ser realizada dada a proliferação de espaços "extra-escolares" denominados indistintamente por educação não-formal.

[20] A este respeito, conferir o trabalho de delimitação entre educação formal, não formal e informal em: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

O conceito de educação não-formal, ao abarcar diversas experiências educativas desenvolvidas fora do sistema regular de ensino, merece todo cuidado em seu emprego, uma vez que se trata de conceito extremamente abrangente. Concordando com Torres (1992, p. 20), que define educação não-formal como "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população", concluiremos que, de fato, muita coisa caberá dentro desta definição. Diante de tal dificuldade, alguns autores debruçaram-se sobre a expressão "educação não-formal", a fim de conferir-lhe maior precisão. É este o caso de Simson, Park e Fernandes (2001), que também utilizam *educação extra-escolar*; Trilla (1985), que utiliza *educação fora da escola* , Gohn (2005), que, assim como Trilla, empenha-se em distinguir a educação não-formal da "educação informal" e Arantes (2008), que procura demarcar os campos entre educação formal e não-formal.

Educação não-escolar é a expressão adotada por Brunstein (2003), enquanto outros mantêm o termo *não-formal*, não encontrando problemas na sua utilização. Para efeitos desta pesquisa, adotaremos também a expressão educação não-formal sempre que nos referirmos a práticas educativas que ocorrem fora do sistema escolar regular, que o Estado certifica.

Trilla (2008) ao tratar dos âmbitos que compreendem a educação não-formal, comenta que sua abrangência é ampla e variada. Entretanto, esboça uma espécie de repertório de âmbitos, dividindo-a em quatro grandes áreas de atuação: a) *âmbito da formação ligada ao trabalho* (formação ocupacional, formação na empresa, programas de formação para a reciclagem profissional, escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego etc); b) *âmbito do lazer e da cultura* (pedagogia do lazer ou educação em tempo livre, animação sociocultural etc); c) *âmbito da educação social* (centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc.) e d) *âmbito da própria escola* (atividades extracurriculares ou atividades que servem de reforço para a atuação da escola: visitas e outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não-governamentais, administrações públicas etc.) (TRILLA, 2008, p. 42-44).

Uma questão levantada por Torres (1992) acerca dos paradigmas da educação não-formal, aponta para a necessidade de prestarmos atenção em três pontos fundamentais, com suas implicações eminentemente políticas:

> As relações entre as premissas e os resultados de paradigmas teóricos confrontados com sua aplicação prática; as relações entre a retórica e a realidade nos programas e a questão de quem patrocina e quem controla a educação não-formal. (TORRES, 1992, p. 34).

1.4. ONGs e educação

O uso do termo ONG é cada vez mais presente em diferentes discursos. No campo político, ou mesmo na mídia em geral, no entanto, na maioria dos casos, o termo tem sido utilizado de modo pouco preciso. Esta constatação tem motivado alguns estudos no sentido de compreender tal fenômeno. Podemos citar como resultante desses esforços o documento Marco Legal das ONGs,[21] que começa esclarecendo que o conceito de "ONG" é apenas político, ou seja, "ele não existe formalmente e tem sido comumente usado de forma generalista". Conforme aquele documento, existem apenas dois formatos jurídicos, que são associações e fundações.

Tais organizações possuem qualificações diferentes enquanto pessoa jurídica e, dependendo da finalidade da organização, podem ser as de Organização Sem Fins Lucrativos (OSFL), Organização da Sociedade Civil (OSCs) ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Tal diferenciação torna-se importante na medida em que muito frequentemente se tem colocado lado a lado instituições de natureza bastante diferentes, desempenhando ações muito diversas, organizações que vem sendo administradas por pessoas procedentes dos mais variados segmentos da sociedade, com distintas orientações políticas, todas elas utilizando a mesma denominação de ONGs.

Esclareço que a discussão em torno do termo "ONG" não se trata de um simples preciosismo, visto que freqüentemente observamos a trajetória de conceitos que percorrem desde o vocabulário próprio da investigação, passando pela retórica política até seu uso no cotidiano do senso comum. Nota-se que em cada um desses domínios,

---

[21] ABONG Associação Brasileira de ONGs. **Um novo marco legal para as ONGs no Brasil**: fortalecendo a cidadania e a participação democrática. São Paulo, ABONG, 2007.

determinados conceitos, recebem acepções diferentes, conforme apontam Carvalho e Baptista (2004):

> Para sermos mais precisos, acentuemos que a assimilação pelo senso comum do vocabulário das ciências humanas faz aumentar a sua polissemia, isto é, a coexistência de múltiplos sentidos para um mesmo termo sob a ilusão de que há uma concordância quanto ao seu significado. A universalidade é, assim, fruto de um enorme sincretismo e até de uma enorme confusão que, quantas vezes, leva pessoas e grupos à mobilização para ações deficientemente sustentadas e que, por isso, podem desencadear efeitos incompatíveis com as finalidades e os pressupostos à partida realmente defendidos por cada um. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 35).

Oliveira e Haddad (2001) apontam que a utilização do termo ONG como sinônimo de organização sem fins lucrativos passou a ser feita pela grande mídia durante a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente (ECO-92), ocorrida no Rio de Janeiro. Os autores observam, no entanto, que na América Latina, as ONGs são consideradas uma classe especial de organizações voltadas ao "desenvolvimento participativo e sustentável e à construção e defesa de direitos" e "não se confundem com entidades comunitárias e de auto-ajuda, com centros de pesquisa, fundações e entidades filantrópicas de corte tradicional" (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 63). Outra advertência que fazem aqueles autores é que a especificação "sem fins lucrativos" congrega tanto as ONGs como também outras organizações com propósitos muito diferentes como "os estabelecimentos de ensino privado e hospitais voltados exclusivamente para as elites, clubes sociais ou de futebol, fundos de pensão, seguradoras, planos de saúde, igrejas, organizações sindicais e corporativas, inclusive sindicatos, centrais e federações".

Landim (1993) afirma que, na origem daquelas organizações que convencionamos chamar de ONGs, estavam organizações associadas à educação popular, mais propriamente aos "educadores de base" que trabalhavam com educação de adultos, inspirada no trabalho de Paulo Freire. Aquela autora estabelece ainda uma relação das ONGs com os movimentos de cultura popular organizados por associações estudantis e também com projetos ligados à Igreja Católica. Tendo presente que as ONGs podem carregar este caráter marcadamente político e sem perder de vista sua caracterização mais difundida, que as coloca, hoje, vinculadas ao chamado "terceiro setor", situado entre o mercado e o setor público (Estado), aquelas organizações ocupam um lugar de destaque no presente estudo, uma vez que, nelas, encontramos uma grande concentração de práticas de educação não-formal, desenvolvida em seus programas e projetos. No entanto,

é necessário afirmar que o envolvimento das ONGs no campo da educação se dá de maneira ampla e complexa como veremos no decorrer deste trabalho.

Contextualizando o universo da pesquisa aqui apresentada, trago o levantamento feito em 2005 pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), que verificou, num universo de 202 instituições associadas, que 47,03% delas declararam ter a educação como principal área de atuação. De certo ponto de vista, podemos afirmar que muito das atividades realizadas pelas ONGs comporta um caráter educacional.

> Nesse sentido, quando ONGs fazem denúncias na imprensa quanto à exploração do trabalho infantil, quando mobilizam setores para fazer uma manifestação pública contra o pagamento infinito da dívida externa, quando distribuem publicações com informações sobre doenças sexualmente transmissíveis, quando debatem projetos de lei sobre a previdência social, quando articulam segmentos da sociedade civil ou órgãos do Estado em torno da urbanização de uma favela, quando assessoram tecnicamente iniciativas de agricultura familiar, ou quando organizam uma campanha pelo desenvolvimento da zona semi-árida do Nordeste brasileiro, as ONGs estão educando.[22]

Ao observar mais de perto as áreas de atuação daquelas organizações, considerando somente o município de São Paulo, verifiquei que a educação desenvolvida fora dos espaços escolares é considerada de modo amplo, uma vez que estas instituições atuam em várias frentes, dentre as quais a luta contra as desigualdades sociais, na defesa do meio ambiente, na melhoria das condições básicas de saúde, no fortalecimento de políticas públicas etc. Porém, a atuação diretamente relacionada à educação escolar se dá em uma escala relativamente menor no total de organizações.[23]

Em virtude do dinamismo e heterogeneidade próprios do “terceiro setor”, constitui uma dificuldade saber qual o número de organizações existentes e quais atividades estão a estas relacionadas. As fontes divergem e apresentam discrepâncias sobre o real tamanho deste que tem sido considerado, por alguns autores, como um novo setor da economia.

Não é improvável que existam outras organizações atuando em áreas que não estejam contempladas na categorização realizada pela ABONG, associação que trabalha para o

---

[22] GHANEM, E. **As ONGs na educação brasileira**. A ser editado pela Editora Contexto, 2010.
[23] Cf. BRUNSTEIN, J. **ONGS e educação**: novas possibilidades educativas? São Paulo, 2003. p. 53. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

estudo e fortalecimento deste segmento no Brasil desde 1991, uma vez que existem outros canais de articulações destas organizações. O Mapa do terceiro setor, trabalho realizado pelo CETS/FGV e que é fruto de pesquisas realizadas desde 1996, apresenta 30 áreas de atuação diferentes ao classificar as principais atividades das organizações pertencentes ao "terceiro setor" (MEREGE, 2009, p. 40).

Além das ONGs, é importante acrescentar àquele universo outras organizações que trabalham no sentido de formar redes de fortalecimento e compartilhamento de informações e experiências entre as organizações da sociedade civil. São aquelas situadas no campo conhecido como o da responsabilidade social corporativa, que, no Brasil, possui duas instituições de referência: o Instituto Ethos de Responsabilidade Social e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE).

O Instituto Ethos conta atualmente com 1356 associados,[24] formados por empresas de diferentes setores e portes. Fundado em 1998, é uma organização não-governamental que tem como missão "mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir os seus negócios de forma socialmente responsável e justa". O GIFE funciona desde 1995 e conta atualmente com 112 organizações associadas. Na ocasião de sua fundação, existiam apenas 26 organizações vinculadas ao grupo. O GIFE declara ter como missão "o aperfeiçoamento e difusão de conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum". Consta como objetivo do Grupo a contribuição para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica dos seus associados, voltados para o interesse público.[25]

Além destas duas instituições, existem ainda outras tantas redes e fóruns de abrangência nacional e internacional. Dentro deste vasto conjunto de organizações, institutos e fundações, não desconsideramos o fato de existirem algumas que realizem ações pouco transparentes ou até mesmo desonestas, isto, no entanto, não parece numericamente relevante a ponto de descaracterizar o conjunto destas organizações,[26] muito embora, pela visibilidade e amplitude que alguns casos ganham na imprensa, exorbitando suas

---

[24] Disponível em www.ethos.org.br. Acesso em: 04/Mar/2009.
[25] Disponível em: www.gife.org.br. acesso em: 06/Ago/2009.
[26] Cf. PINTO, C. R. J. As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 2006. Vol. 49, n. 3, p. 656.

proporções, organizações desse tipo pareçam ser numerosas e marcar a imagem do conjunto (GOLDSTEIN, 2007, p. 33).

Albuquerque (2006) comenta que existe uma dificuldade na definição do tamanho do "terceiro setor", pelo fato de não podermos estabelecer com precisão o número de organizações envolvidas. Este desconhecimento traz como consequências a indisponibilidade de dados que demonstrem a real importância e a atuação deste segmento no Brasil.[27] Oliveira e Haddad (2001) explicam as dificuldades de especialistas no uso do termo "terceiro setor":

> É justamente pela dificuldade de determinar um recorte adequado que o uso popular do termo "terceiro setor", outra vez confundindo tudo que seja sem fins lucrativos, encontra a resistência de especialistas. O novo conceito substituiria o clássico binômio Estado/sociedade civil, por um tripé: Estado/mercado/sociedade civil – esta última, agora, entendida como uma "terceira esfera", numa interseção entre o espaço público e o privado, reunindo virtudes de ambos para a promoção do bem comum. Dados disponíveis sobre a sociedade civil organizada, no Brasil, estão dispersos por redes e associações de OSCs. Seu escopo global é impossível de determinar, a menos que se misture toda sorte de entidades sem fins lucrativos porque esta é a única chave existente nos cadastros de órgãos governamentais. (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 63-64).

Em tempos de intensificação da parceria entre poder público e a sociedade civil, ainda são necessárias muitas informações fidedignas sobre o "terceiro setor", para se vislumbrar seu tamanho, áreas de atuação, empregos gerados, tamanho de seu capital, verdadeiro impacto de suas ações, além de outras questões relevantes.

É própria da natureza das ONGs certa instabilidade, que se justifica pelas frentes em que atuam e pela sua forma de financiamento, uma vez que dependem que seus programas sejam financiados por outras organizações (freqüentemente agências internacionais ou o próprio Estado). Ainda sobre o aspecto financeiro, a situação das ONGs é bastante complexa e diversificada, como aponta Brunstein (2003):

> (...) é grande a variedade de fontes de recursos. O único financiamento comum a todas elas é o indireto, que vem do Estado; trata-se das isenções fiscais. Os demais fundos das organizações sem fins lucrativos têm origens diversas, entre as quais cabe destacar os governamentais, os da iniciativa privada e os

[27] Cf. BRASIL. IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005**. Rio de Janeiro: IBGE/IPEA, 2008.

> provenientes de convênios, contratos, subvenções e doações, além dos gerados pela própria instituição, decorrentes do recebimento de taxas pagas por associados, da venda de produtos ou serviços, dos rendimentos de patrimônio, etc. (BRUNSTEIN, 2003, p. 60).

1.5. ONGs e a escola

As ONGs têm mantido um relacionamento cada vez mais produtivo com as escolas, transcendendo o tradicional trabalho de suporte pedagógico ou apoios técnicos em que algumas se especializaram. As ONGs alentam a esperança de que desempenhem importante papel na melhoria e no fortalecimento do trabalho das unidades escolares onde atuam.[28] Longe de buscar modelos que sejam ideais para a melhoria do sistema de ensino como um todo, Torres (1992) afirma que a atuação das ONGs no campo da educação tem contribuído para a solução de problemas locais, uma vez que sua estrutura não sofre a rigidez e a demasiada hierarquização dos sistemas formais de ensino.

> A educação não-formal na América Latina e em outras partes é muito rica em micro experiências de inovação educacional, no nível das comunidades onde, devido às condições históricas e estruturais peculiares em que se produzem ou aparecem, e à qualidade, montante e diversidade de recursos utilizados (e das quais não são fatores menos importantes o entusiasmo e a dedicação impressionantes dos agentes que as promovem), as experiências são em geral de tal natureza que não podem ser implementadas em nível nacional. (TORRES, 1992, p. 219).

Por trabalharem com um número menor de crianças, adolescentes e jovens, as ONGs podem desenvolver melhor o diálogo com esse público e sem as pressões do sistema de ensino público, tendem a trabalhar com mais liberdade em projetos inovadores que incorporam demandas especiais de crianças e adolescentes não cobertas pelas políticas sociais governamentais. Algumas experiências revelam o surgimento de uma nova cultura educacional que, em geral, valoriza aprendizagens que nem sempre estão presentes no currículo da escola e que vinculam o conhecimento e o cotidiano familiar e social (GUARA, 2002, p. 3).

---

[28] Conferir relato de experiências em Cenpec (2001a) e Brunstein (2003).

Entretanto, as ONGs podem atuar tanto dentro como fora do espaço escolar, o que parece colaborar e tornar possível uma noção de *educação integral*, mais focada no aluno, como pessoa inteira, composta de corpo e alma, razão e emoção, porém, raramente tornada possível dentro dos modelos de escola vigentes.

Nas parcerias entre escolas e ONGs, podemos destacar a atuação destas últimas em atividades complementares e/ou paralelas à escola. Dentre as atividades de caráter complementar, encontramos aquelas de reforço escolar, valorização da escola pública, de buscar melhorias no desempenho escolar, de promoção do ingresso, do sucesso e da permanência do aluno na escola, de busca da mudança de hábitos e atitudes, para a melhoria da auto-estima dos alunos. Carvalho e Blanes (2001), ao analisarem um dos "programas sociais" implementados pela ONG Ação Comunitária do Brasil, destacam como característica

> (...) uma tensão entre dois enfoques distintos presentes em programas dessa natureza: um voltado para aprendizados escolares e outro para a ampliação do repertório cultural. O campo da complementação escolar põe maior acento na promoção da convivência; no desenvolvimento dos fazeres/habilidades exigidos na vida cotidiana privada e pública; na ampliação do universo cultural; na sociabilidade dos educandos; na esfera de oportunidades lúdicas e esportivas. Esse enfoque mais abrangente vem ganhando maior consenso sobre programas complementares de educação voltados a crianças e adolescentes. (CARVALHO; BLANES, 2001, p. 141).

Não obstante a polêmica em torno da orientação da educação para o desenvolvimento de competências, a maioria da discussões foca exclusivamente a esfera da educação escolar e negligencia o imenso campo da educação não-formal (BORGES; 2010). Com a rápida incorporação do conceito de competência, disseminou-se a ideia de que se torna cada vez maior a necessidade de adquirir novas competências e habilidades para sobreviver nas sociedades contemporâneas. A família, as instituições especializadas e, particularmente, a escola são chamadas a suprir essas novas demandas por conhecimento e são pressionadas a responder adequadamente a essas novas necessidades. É indiscutível que a tarefa de difundir novas competências não se restringe exclusivamente ao universo escolar. Por isso, faz-se necessário levarmos em conta os aprendizados adquiridos no universo do trabalho, da família e do meio social onde os indivíduos estiverem inseridos.

No entanto, por suas funções específicas, sabemos que a escola, dentre todas aquelas instituições mencionadas, será a mais requisitada para suprir as novas demandas.

Docentes vêm sendo cobrados para apresentar conhecimentos sobre as novas competências. Estas, segundo Perrenoud (2000), são capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências são também desenvolvidas na sociedade. As ONGs tem uma experiência de trabalho e o conhecimento nasce deste exercício, com práticas de intervenção social (meio ambiente, saúde, educação) que bem poderiam aproximar-se da escola. Adoto uma perspectiva freireana, e acredito que não considerar os aprendizados e os diversos saberes que os educandos trazem em sua bagagem para dentro da escola é colocar a perder uma riqueza de experiências e conhecimentos. Castells (1996, p. 47), por sua vez, vê nesta negligência por parte da escola um dos motivos de seu fracasso atual, afirmando que "o denominado fracasso escolar e social é o fracasso de uma escola e uma sociedade que nem sabe aproveitar nem é capaz de ver essa riqueza cultural das diferentes coletividades e pessoas".

O trabalho com a ética, a civilidade, a tolerância, o respeito ao outro são aspectos frequentemente presentes nos projetos educacionais empreendidos por ONGs, vez que uma das preocupações dos agentes que desenham estes programas e projetos é construir um ambiente de segurança e respeito mútuo, propiciando um espaço acolhedor para quem nele irá participar. Outra característica do trabalho das ONGs ligadas à educação é o empenho em considerar os saberes e riquezas culturais trazidos pelos participantes.

Diante das enormes demandas que a escola tem sido chamada a suprir, parece pouco provável que ela possa sozinha dar conta de tudo aquilo que dela se espera (AFONSO, 2001, p. 31). Para Trilla (1985), a educação não-formal se insere no processo educativo global e complementa o trabalho realizado pelas escolas:

> Pode-se falar de uma polarização dos meios não-formais quando nos referimos a certos tipos de obrigações educativas, tais como: alfabetização de adultos, formação, reciclagem e promoção profissional, extensão cultural, educação para o tempo livre e animação sociocultural; educação ambiental; formação cívica e social; informação e sensibilização sobre aspectos pontuais diversos, como prevenção de acidentes, controle de natalidade, segurança cidadã, etc. Em geral pode-se dizer que os meios educativos não-formais podem cobrir uma ampla gama de funções relacionadas com outras dimensões do processo educativo global, deixadas de lado ou deficientemente assumidas pela instituição escolar. (TRILLA, 1985, p. 24).

Inúmeras experiências realizadas no âmbito da educação não-formal poderiam contribuir para a inovação das metodologias e estruturas escolares tradicionais. Conforme Brunstein (2003), poderíamos sintetizar a inovação que as ONGs propõem como a "diversificação de canais educativos, formação de alianças e a utilização de novos recursos metodológicos". Também compartilho da idéia de que o campo da educação não-formal poderia funcionar como um "banco de provas" para a renovação, indubitavelmente necessária do sistema escolar atual (TRILLA, 1985, p. 120).

A pesquisa aqui apresentada pretendeu realizar uma análise da aproximação entre dois campos, a saber, educação escolar e não-formal. Para isto, escolheu como foco um único aspecto, aquele relacionado às matérias estudadas, também conhecido como currículo ou planos de estudo, que chamamos aqui de programas educacionais.[29] Pretendo responder a seguinte pergunta: qual é a contribuição mútua de ONGs e escolas públicas básicas quanto à definição de programas educacionais?

Nesta perspectiva, formulei a hipótese de que um campo não contribui com o outro quanto à definição de programas educacionais. Ou seja, educação escolar e não-formal não realizam intercâmbios entre si, no que diz respeito à definição de programas educacionais. Também considero a hipótese contrária, de que há contribuição mútua.

A contribuição mútua seria considerada, por exemplo, no uso e adaptação de conteúdos e/ou atividades e também no aproveitamento de métodos, procedimentos e práticas das ONGs em ambientes escolares e vice-versa.

---

[29] Os programas educacionais, aqui, são entendidos como uma concepção de currículo que vê como um todo inseparável **o que** se ensina e aprende (conteúdos), **o como** se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos e práticas**), o para que** se ensina e se aprende (objetivos), **e o que e como se mede** aquilo que se aprende (avaliação) (...) (TORRES, 1998, p. 141). (grifo nosso)

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULOS DE ESCOLAS E ONGs

2.1. Currículo: formalidade ou flexibilidade?

Escolas públicas básicas são aquelas nas quais se promove a educação básica, correspondente aos primeiros anos de educação escolar regular. Entretanto, após a Conferência Mundial sobre a "Educação para Todos", ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, tem-se modificado significativamente o entendimento da educação básica. Um dos preceitos defendidos em Jomtien foi "ampliar os meios e o alcance da educação básica". Para Torres (2001) este preceito pode ser entendido como

> um chamado a diversificar espaços, modalidades e meios de ensinar e de aprender, evitando o modelo único e homogêneo, reconhecendo a importância da educação inicial e a de adultos, a complementaridade entre a educação formal, a não-formal e a informal e a necessidade de romper o isolamento da educação, vinculando-a a outras esferas igualmente básicas (economia, trabalho, saúde, nutrição, meio ambiente etc.). (TORRES, 2001, p. 27).

No Brasil, a educação básica divide-se em três níveis: educação infantil, para crianças de 0 a 5 anos, educação fundamental compulsória, dos 6 aos 14 anos, e ensino médio, para jovens de 15 a 17 anos. Neste estudo, consideramos como escolas públicas básicas apenas aquelas que oferecem o ensino fundamental e ensino médio e que sejam mantidas pelo poder público.

O aumento expressivo da quantidade de ONGs e sua intervenção em diferentes áreas se deve exatamente à ausência do Estado em campos que, em um passado não muito distante, eram serviços nos quais o poder público mantinha forte presença, como saúde, assistência social e educação (MEREGE, 2009, p. 38; GOLDSTEIN, 2007, p.29; HADDAD, 2002, p. 5). Como amostra deste fenômeno, constatamos a existência de 2.412 (duas mil quatrocentas e doze) ONGs cadastradas e que mantêm convênio junto à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SEADS), das quais 234 somente da cidade de São Paulo.[30] Note-se que, aqui, estão somente aquelas

[30] Dados relativos a junho de 2009, obtidos a partir do portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/share/documents/REL_ENTIDADE%2006-2009.pdf acesso em: 10/dez/2009.

que mantêm convênio junto a uma Secretaria de Estado, indicando que o número total dessas organizações no Estado de São Paulo pode ser muito superior.[31]

Muitas dessas organizações realizam trabalhos que envolvem práticas educacionais semelhantes às das escolas públicas básicas. Estas, por sua vez, caracterizam-se por: realizarem-se num espaço próprio e definido (escola), com observância de horários e calendários; a existência de professores(as) e alunos(as); o cumprimento de programas de estudos, que pré-selecionam e organizam os chamados conteúdos a serem ensinados; a separação de estudantes por classes, séries; a certificação (TRILLA, 2008, p. 39).

As práticas educacionais realizadas por ONGs são caracterizadas, de modo geral, segundo Afonso[32] (1989 apud SIMSON et. al., 2007, p. 17) pela sua não obrigatoriedade, pela existência de poucas normas legais e administrativas a serem cumpridas, desobrigando-as de seguir um currículo fechado, o que possibilita uma atuação considerada mais flexível, participativa e, em decorrência dessas condições, mais propícia ao atendimento dos interesses dos participantes, além de tratar também de problemas específicos da comunidade, preocupando-se com a transformação social.

Na pesquisa, propus uma comparação entre os projetos educacionais das escolas públicas básicas e os "projetos sociais" de caráter educacional empreendidos por ONGs, dois campos que serão aqui denominados como educação escolar e não-formal. Ao compará-los, esperamos que se apresentem as diferenças e semelhanças entre ambos. Dada a impossibilidade de compará-los em sua totalidade, escolhemos analisar o aspecto que diz respeito às matérias a serem ensinadas, ou seja, àquilo que os docentes comumente chamam de "conteúdos" que compõem o currículo. Porém, no contexto da educação não-formal, o emprego da palavra currículo não me parece apropriado e, neste trabalho, os assuntos abordados nas atividades educacionais, bem como seus métodos, serão designados de modo amplo como programas educacionais.

---

[31] Campinas é o município paulista com maior número de organizações sociais. Existem 1.640 fundações privadas e associações sem fins lucrativos, que empregam 23.722 pessoas. Essas entidades respondem por 49,13% das 3.338 ONGs instaladas na região metropolitana de Campinas (SIMSON et al., 2007, p. 26).

[32] AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES; A. J. (Org.). **A sociologia na escola**: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afontramento, 1989. p. 90

O termo nomeia o conjunto de temas estudados pelos(as) alunos(as) ao longo de um curso. Na escola moderna, o currículo é entendido como uma seleção dos conhecimentos mais significativos que deveriam ser transmitidos às futuras gerações. Não se trata de uma seleção neutra, principalmente considerando quem a realiza, como o faz e segundo quais critérios. A articulação desta noção de currículo com as formas de dominação e ideologia foram exemplarmente analisadas nos trabalhos de Apple.[33]

Em programas e "projetos sociais" empreendidos por ONGs, a noção de *currículo por projetos* me parece melhor se coadunar com o tipo de trabalho desenvolvido por estas organizações. A concepção de currículo por projetos, "nasce da busca pela superação da organização fragmentada e 'artificial' dos conhecimentos escolares" (ZAN, 2007, p. 111). Em distintos momentos históricos, diversos autores recomendaram uma articulação entre o conhecimento escolar e as questões da vida cotidiana dos estudantes. Propostas de como organizar o currículo considerando os interesses e necessidades de estudantes estão presentes nas difundidas abordagens de Dewey, Decroly, Kilpatrick e Freire.

Torres (1998) afirma que o entendimento da noção de currículo reduzindo-o basicamente aos conteúdos e estes, por sua vez, a disciplinas, é adotar uma visão por demais reducionista do termo. Para aquela autora, as definições amplas de currículo

> entendem como tal não somente os *conteúdos* mas também os *objetivos*, as *estratégias*, os *métodos* e os *materiais de ensino*, bem como os *critérios e métodos de avaliação* do referido ensino. Quer dizer, esta concepção de currículo vê como um todo inseparável o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos e práticas), o para que se ensina e se aprende (objetivos), e o que e como se mede aquilo que se aprende (avaliação). (TORRES, 1998, p. 141). (grifo nosso)

É precisamente esta concepção ampla de currículo que adotamos neste trabalho, considerando como suas partes constitutivas: os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, incluindo-se também os critérios e as metodologias de avaliação.

A necessidade de comunicação e desejável colaboração entre a educação escolar e não-formal, não é algo observado apenas em nossos dias[34], mas tem sido percebida na atualidade com mais vigor pela constatação de que a escola efetivamente não está suprindo as diversas demandas a que está submetida, de modo que o seu lugar e razão,

---

[33] Dentre os trabalhos do autor, destacamos: APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

[34] Cf. Brunstein (2003, p.87) e Carvalho (1989, p. 69).

socialmente determinados no passado, tornaram-se obsoletos frente aos novos desafios que hoje lhe são apresentados, como aponta Ghanem (2008):

> Essas indicações sugerem que muito da "vida real" nem sequer chega a ser aludido por temas escolares. Aliás, entre os fatores de desenvolvimento do setor não-formal, Trilla (1985, p. 131) situa a crise dos sistemas educacionais estabelecidos pelo desequilíbrio entre o que se dispunham a oferecer e as reivindicações dos contextos atuais. Os sistemas escolares se revelam obsoletos para satisfazer tais reivindicações, de modo que a expansão da escola não serviria para fazer frente a estas, seja numa perspectiva de "transformação social", seja na da simples reprodução. (GHANEM, 2008, p. 70).

No entanto, a percepção desta crise enfrentada pelo sistema educacional se dá de modo peculiar em diferentes setores da sociedade. Para determinados grupos sociais parece não existir crise alguma, dando-nos a entender que muitos desses aspectos de falência do sistema educacional lhes são alheios. Tardif (2005) nos oferece uma possível compreensão deste fenômeno ao sugerir que as expectativas da sociedade frente ao ensino e aos saberes oferecidos pela escola são sempre maiores, pois a educação, pelo menos para as famílias assalariadas "é vista cada vez mais como um remédio para os problemas da sociedade e as transformações da economia" (TARDIF, 2005, p. 282).

Não é difícil compreendermos a permanência deste imaginário sobre a escola vinda das camadas menos abastadas, o que não me parece aceitável é que apesar das inúmeras pesquisas e pareceres de especialistas, que tem apontando para a situação de debilidade em que se encontra o sistema educacional, "estando a escola incapaz de cumprir os *mandatos* que há muito lhe foram atribuídos", ainda lhe serem exigidos novas funções, situação que Afonso (2001) assinala como paradoxal por parte dos responsáveis pela formulação de políticas educacionais.

> Crise que se agrava e aprofunda pelo facto (paradoxal) de, mesmo assim, lhe continuarem a ser atribuídos e exigidos novos mandatos na medida em que os problemas sociais aumentam, se diversificam e se complexificam, sem que isso implique condições, investimentos e recursos humanos e pedagógicos acrescidos para enfrentá-los e, muito menos ainda, sem que isso se traduza em *empowerment* para os actores educativos. (AFONSO, 2001, P. 31).

A esperança de melhoria de vida através da certificação escolar, não é uma atitude ilegítima, uma vez que esta pode ser uma interpretação possível ao artigo 227 da Constituição federal:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, *à educação*, ao lazer, *à profissionalização*, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (grifo nosso).

Entretanto, como "muito da vida real nem sequer chega a ser aludido por temas escolares", nossa atenção se volta para os responsáveis por esta política educacional, que insistem em manter essa situação. A sua análise nos remete, inevitavelmente, à pergunta: quem elabora as propostas curriculares para a manutenção de uma escola deste tipo?

Para responder adequadamente a esta questão, é preciso considerar, segundo Torres Santomé (1997), que "elaborar uma proposta curricular obriga a participar da reflexão sobre que tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade queremos construir". Se entendermos a educação como uma dimensão da política cultural de uma sociedade, como propõe aquele autor, concordaremos que

> toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, promover valores e utopias. (TORRES SANTOMÉ, 1997, p. 8).

Para entender muito do que ocorre no interior das unidades escolares é preciso ampliar o nosso campo de visão e questionarmos a respeito de aspectos pontuais, como conhecer onde funciona (sociedade, território, cidade) e a quem se destina determinado tipo de escola. O objetivo do sistema escolar não é chegar a um nível de aprendizagem homogêneo para todos, mas sim, respeitar os diferentes processos

> o fato de esquecer o contexto de desigualdade social leva a ver como positiva uma variedade de itinerários curriculares que supõem na realidade níveis educativos muito desiguais. Por exemplo, muitas escolas privadas de elite centram-se em aprendizagens competitivas dentro de níveis superiores do sistema educativo e do conjunto sociedade, enquanto muitas escolas públicas de bairro centram-se em fazer com que os alunos passem o tempo escolar de maneira mais pacífica possível e tentando que aprendam alguma coisa. (CASTELLS, 1996, p. 45)

Se admitirmos o discurso de que o pensamento neoliberal tem se instalado na sociedade contemporânea, tornando-se hegemônico e fazendo valer cada vez mais a sua lógica, haveremos de concordar com Montaño (2008), que apresenta este fenômeno como repleto de contradições. Dentre as incoerências apontadas, destaca aquela operada nas

dimensões do público e do privado. Intrínseca às lógicas que sustentam estes posicionamentos neoliberais, a mudança estaria nas noções de “direitos do cidadão” para uma noção difusa de “direitos do consumidor” (MONTAÑO, 2008, p. 35).

Neste movimento há uma verdadeira extorsão de direitos, o que reforça a noção de exclusão: esta sociedade defende os direitos “no domínio das convicções e dos discursos, porém, rejeita-os no concreto da sua dinâmica, vitimizando pessoas individuais e grupos”. A ideia dos “direitos do consumidor” suporta, afinal, a estrutura de uma verdadeira sociedade da exclusão (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p.85).

Nesse contexto, as pessoas apresentam-se como consumidoras, investindo muito mais no *status* e valorizando os seus direitos de consumir do que a sua condição de cidadãs e cidadãos; essas atitudes têm levado, cada vez mais, a uma “redução de suas obrigações e deveres como seres humanos”. Seria uma ingenuidade pensar que essa lógica, como um novo *modus operandi* social, não chegaria às portas da escola:

> As novas sociedades de consumo estão tratando de transformar as instituições escolares submetendo-as às mesmas leis que regem o mercado de consumo (...). Pretende-se que as ofertas que os centros docentes realizem sejam feitas para satisfazer as demandas daqueles que têm possibilidades de formulá-las, os grupos empresariais. (TORRES SANTOMÉ, 1997, p. 9).

Adentramos na sociedade do conhecimento, não qualquer “conhecimento”, mas aquele que é capaz de colocar a maquinaria do consumo para funcionar, multiplicando-o *ad infinitum*. Uma educação para responder as necessidades da sociedade do conhecimento formula os seus objetivos enfocando o “*capital humano* que vê na educação essencialmente a ferramenta para produzir trabalhadores qualificados, úteis às necessidades da empresa, versáteis e flexíveis para adequar-se às mudanças”. (TORRES, 2000, p. 18).

Neste campo de batalha das ideias, a escola, mais precisamente, os currículos escolares, estão no centro do debate. Ao permitirmos que a lógica mercantil influa e paute as propostas curriculares e, inclusive, influa na própria gestão da instituição escolar, apresentando-se com ares de modernidade e eficiência, corremos o risco de colocar a perder conquistas muito caras ao sistema educacional, como, por exemplo, a gestão democrática (PERONI et. al., 2009, p. 761).

Assim sendo, torna-se mais fácil compreender porque tantas famílias e até os próprios estudantes se interessam, ou melhor, encaram como indispensáveis determinados conhecimentos e habilidades. Eles os aproximariam do mercado de trabalho, ou seja, oferecem a possibilidade de um emprego, uma profissão, ascendendo-os mais rapidamente à sociedade de consumo. Ghanem (2010) afirma que esta mesma dificuldade é também enfrentada no nível da educação superior, onde muitas pessoas que almejam entrar na universidade, concorrendo a disputadas vagas, fazem-no menos pela afinidade por certos tipos de conhecimento e mais pela busca de vantagens na disputa do mercado de trabalho[35].

Por outro lado, diante da urgência pela sobrevivência, mas também pelo *status quo*, aqueles mesmos estudantes passam "a considerar inúteis ou de escasso interesse conteúdos culturais e valores relacionados à compreensão da realidade, da justiça, da solidariedade e democracia" (TORRES SANTOMÉ, 1997, p. 10).

Chegamos, assim, a tal ponto que, ao insistir em propostas curriculares que fujam demasiado dessa lógica individualista e consumista, corre-se o risco de ver o trabalho dos docentes sendo boicotado pelos próprios estudantes, e também considerar como legítimas atitudes como aquelas exemplificadas por Perrenoud (1999), ao discorrer sobre o papel de muitos alunos e alunas frente à escola tradicional:

> (...) num sistema de avaliação tradicional, o aluno tem boas razões para querer primeiro de tudo receber notas suficientes. Para tal, tem de usar de astúcia, fingir ter compreendido e dominar a matéria, recorrendo a todos os meios disponíveis, desde uma preparação rápida e intensa, até à trapaça, a sedução e a mentira piedosa. (PERRENOUD, 1999, p. 180).

Se existe uma crítica comum e frequente direcionada às escolas públicas é aquela que assinala que em suas propostas curriculares são abordados assuntos pouco relevantes, de forma a não motivar os alunos. Essa perda de contato com a realidade, principalmente em se tratando de uma população carente, em situação de risco, que não vê contempladas as suas demandas pela escola, tem ocasionado inúmeros problemas. Estudantes oriundos dos setores mais vulneráveis da população, ao frequentar a escola pública, não estariam

[35] Informação fornecida por Ghanem em debate sobre a USP-Leste, universidade e desenvolvimento local, em julho de 2010.

encontrando nela referências, e nem vendo valorizadas as suas visões de mundo, adquiridas no seio do seu grupo social de origem:

> A escola aparece como o reino da artificialidade, um espaço em que regem determinadas normas, fala-se de uma maneira peculiar e onde é necessário realizar determinadas rotinas, que servem somente para poder obter felicitações ou sanções por parte do professorado e mesmo de suas próprias famílias, mas a coisa só vai até aí. (TORRES SANTOMÉ, 1997, p. 13).

Uma vez entendido que muitos estudantes, ao frequentar a escola pública, não estariam encontrando nela os atrativos que lhes garantiriam uma melhoria das suas condições de vida, estando a ponto de abandoná-la, muitas organizações sociais empreenderam seus esforços no sentido de atrair essa clientela, utilizando como estratégia o oferecimento em seus "programas e projetos sociais" exatamente aquilo que a escola não oferecia, pelo menos a curto prazo: a qualificação profissional. Neste sentido, a escola contribui para a criação da demanda para a educação não-formal. Pois, nos "projetos sociais", os estudantes vislumbrariam a possibilidade de "sucesso profissional a curto prazo" que, na avaliação deles, estaria inviabilizado na educação escolar.

A oposição aqui apontada entre a educação escolar e não-formal poderia muito bem ser colocada em termos de oposição entre competências e qualificações:

> (...) quando falamos de *competência*, temos de nos referir a saberes que adquirimos para fazer escolhas e para assumir as respectivas responsabilidades, o que é substancialmente diferente de obter *qualificações*, as quais passam predominantemente pela inculcação de destrezas para o exercício de funções específicas, independentemente do protagonismo assumido, pelos seus detentores". (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p.88).

A avidez destes jovens estudantes para entrarem no mercado de trabalho os impossibilita de ver para além do imediatismo das urgências do cotidiano, e saberem que é a política econômica e, em contrapartida, a política social adotada pelo Estado, que são responsáveis, em grande parte, pela situação em que se encontram. São incapazes de perceber que o desemprego é fruto de escolhas feitas por uma elite dirigente, que, privilegiando muito mais uma política do capital em detrimento de uma política do trabalho, contribui para esta constante apreensão pela sobrevivência, na qual

> (...) um dos diagnósticos mais comuns é o desemprego, e em particular as baixas expectativas de trabalho para os recém-saídos da escola que ingressam sem experiência num mercado preocupado em aumentar os lucros cortando os custos com mão-de-obra e se desfazendo dos ativos, em vez de criar novos empregos e construir novos ativos. Um dos remédios mais considerados são os

> subsídios estatais que tornariam a contratação de jovens um bom negócio. (BAUMAN, 2005, p. 18).

Oferecer trabalho é um ponto fundamental das atuais políticas públicas. Como aspecto importante da contemporaneidade, o trabalho ocupa um lugar notável na vida de cada indivíduo, funcionando como estruturador de identidades, projetos e perspectivas de vida (TELLES, 2003, p.72). A perda do emprego, para homens e mulheres, consequentemente representa a perda de "seus projetos, seus pontos de orientação, a confiança de terem o controle de suas vidas; também se vêem despidos da sua dignidade como trabalhadores, da auto-estima, do sentimento de serem úteis e terem um lugar social próprio" (BAUMAN, 2005, p. 22).

Entendido esse panorama em que se encontram nossas escolas e suas respectivas propostas curriculares, dissipa-se toda aquela contradição que apresentei no início deste trabalho, quando discorri sobre as atitudes dos estudantes – muito diferentes – na escola e nos "projetos sociais" das ONGs. Aquelas atitudes estariam, de certo modo, legitimadas, pois a apatia, a desmotivação e a extrema aversão às atividades escolares, estariam justificadas pela distância e pelo verdadeiro conflito de interesses entre os estudantes e a escola. Por outro lado, o interesse, o comprometimento e o engajamento que demonstravam os estudantes ao participarem dos "projetos sociais" oferecidos pelas ONGs, ancoravam-se nas promessas – mais diálogo, interesse por seus projetos de vida, garantia do primeiro emprego – com as quais acenavam as ONGs, e vinham ao encontro das expectativas dos estudantes.

Quanto à visão negativa que as ONGs mantinham em relação a escola, Trilla (2003) nos oferece uma chave para o entendimento deste fenômeno, quando aponta que, durante muito tempo, a identidade da chamada educação não-formal, em seu ramo dedicado à educação de adultos, foi constituída, em certa medida, pela antipatia e negação da instituição escolar. Trilla explica que a

> pedagogia, fazendo demasiada honra a seu nome, praticamente só tinha se dedicado à infância e, talvez, à juventude e, por isso, quando teve que trabalhar com pessoas idosas, a única coisa que lhe ocorreu a princípio foi escolarizá-las e infantilizá-las. Logo se deram conta de que isso não funcionava, que não podia funcionar. Entenderam que os adultos não eram crianças grandes. (TRILLA, 2003, p. 42).

Em virtude desta mal fadada experiência, as instituições que posteriormente se dedicaram

à educação de adultos, na busca por sua identidade, sustentaram uma "ojeriza tremenda e indiscriminada pela escola". Mas esta atitude de negação da instituição escolar não se limitou apenas às organizações que trabalhavam com educação de adultos. Outras instituições – associadas à educação não-formal – dedicadas a animação sociocultural,[36] também passaram por seus momentos "anti-escolas". Trilla nos informa que houve épocas em que podia-se ouvir, nestes ramos da educação não-formal, que a escola era "instrutivista, passiva, intelectualista e verbalista, fechada, fomentava o individualismo e a competitividade", por outro lado, afirmavam que aquilo que ofereciam aos seus usuários era, de fato, "verdadeira atividade, expressividade, criatividade; favorecendo a sociabilidade e a cooperação" (TRILLA, 2003, p. 43).

A construção da identidade de instituições que se dedicavam à educação no tempo livre, comenta Trilla, também se apoiou numa atitude anti-escola, a ponto de afirmarem – tendo em vista a educação integral – que faziam muito bem, aquilo que a escola não fazia, ou fazia muito mal.

O contexto social contemporâneo, no que se refere ao setor educacional, parece apresentar poucas alterações, ao tomarmos como exemplo aquele esboçado por Torres (1992), há quase vinte anos, que, ao comparar as demandas da educação formal e não-formal, afirmava:

> Em termos gerais, a engenharia social projeta uma política educacional baseada em educação formal prolongada e altos níveis de investimento, e de retorno, e em sistemas informais e não-formais para aqueles setores da população destinados a ocupar as posições menos atraentes. (TORRES, 1992, p. 42).

No entanto, é preciso notar que, nestes vinte anos que nos separam da análise daquele autor, a demanda pela educação escolar aumentou consideravelmente e as taxas de matrícula alcançaram números expressivos, nunca antes registrados no Brasil, fatores que tenderiam a mudanças naquela "engenharia social". Hoje em dia, a forte massificação da escola pública é um fenômeno impossível de ser ignorado quando se quer examinar para além da superfície desta instituição (BEISIEGEL, 2006, p. 160).

---

[36] Trilla se utiliza dos três âmbitos de intervenção dos diplomados em educação social na Espanha: educação especializada, educação de pessoas adultas e animação sociocultural (TRILLA, 2003, p. 31).

A título de exemplo, Carvalho (1989) comenta sobre a necessidade de revisão dos conteúdos escolares, considerando o saber daqueles que estão “fora dela”, porém, enfatizando, ao mesmo tempo, seu aspecto intrinsecamente político:

> A massificação da escola pública tornou urgente a necessidade de recriar seus conteúdos, levando em conta tanto o saber historicamente acumulado nas escolas e livros, quanto o saber historicamente recriado na vivência e na luta da classe trabalhadora. Mas, para isso, é necessário aprender com as experiências educacionais desenvolvidas fora da escola, aprender com os alunos e suas famílias sua experiência social, seu saber, sua linguagem e sua consciência, dos quais o ensino escolar deve partir. (CARVALHO, 1989, p. 69).

São precisamente as camadas populares no interior da escola que tem visto esvaziar-se de sentido as propostas curriculares, diante da urgência das suas necessidades e interesses. Isto aponta para a necessidade de dar novos sentidos para a educação escolar. Não se trata, porém, de ceder aos apelos das lógicas neoliberais, mencionadas anteriormente, nem tão pouco de fazer frente às promessas aludidas pelas ONGs, mas é preciso discutir o tipo de cidadãs e cidadãos que queremos formar, o que invariavelmente coloca o currículo no centro do debate. Refletindo sobre a inadequação dos projetos educativos escolares, Giglio, Ghanem e Madeira (2004) avaliam que

> A escola pública básica (pré-escolar, primária e média), além de se ver afetada por orçamentos muito baixos, conserva rotinas construídas sobre a base de modelos esgotados, "tornando-se incapaz de responder às necessidades sociais e de saber específicas da população à qual presta seus serviços. Desse modo, não constrói uma alternativa válida para que a população se compreenda a si mesma, refaça seus modelos vinculares, influencie nos centros de poder, se integre à economia (especialmente ao mercado de trabalho), e formule alternativas de organização e mobilização social". (GIGLIO; GHANEM; MADEIRA, 2004, p. 178).

Aqueles autores concluem que a educação escolar não responde às necessidades culturais, políticas e econômicas, e acrescentam que tem como grande desafio reinventar-se, de modo que possa, a partir de uma nova perspectiva, praticar um modelo de educação que contemple e dê respostas às necessidades de uma imensa população de estudantes que a frequentam. Deste modo, dissipar-se-ia a idéia de que estariam vendo suas *vidas desperdiçadas* na escola.

2.2. Docentes e "educadores(as) sociais": um impasse?

No que diz respeito ao relacionamento entre ONGs e escolas, Guara (2003) – pesquisadora associada do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e membro do Conselho Consultivo da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente – defende uma proposta de complementaridade:

> A complementaridade entre os espaços educativos nas organizações sociais, nas diversas políticas sociais públicas e na escola será muito positiva se, em cada instância, novas e ricas oportunidades puderem ser oferecidas às crianças. As organizações sociais que trabalham com crianças e adolescentes em situação de pobreza oferecem um campo fecundo de experimentação metodológica, pois apresentam flexibilidade e liberdade curricular que permitem acompanhar e monitorar novas propostas. (GUARA, 2003, p. 40).

Esta autora parece concordar com uma idéia bastante difundida na área de "projetos sociais" e políticas públicas de educação, de que os programas educacionais na educação formal são considerados pré-estabelecidos, portanto, caracterizados como fechados e pouco flexíveis. Em contrapartida, os programas educacionais nas ONGs, principalmente se comparados com a escola, são qualificados, na maioria dos casos, como abertos e flexíveis. Outra noção presente no raciocínio de Guara (2003), muito recorrente na literatura sobre a educação não-formal, é o argumento de que esta poderia substituir a educação formal. No entanto, aquela autora reitera as especificidades e a autonomia de cada instância educativa.

> Nenhuma instituição pode ou consegue hoje, isoladamente responder por toda a formação da criança e do adolescente. Mas o fato de desenvolverem ações de natureza educativa segundo um conceito integrado de educação-proteção não autoriza essas organizações a pretender substituir a escola ou a sanar os problemas de aprendizagem escolar. Há uma especificidade educativa que compete à escola e que deve ser reconhecida e apoiada. (GUARA, 2003, p.39-40).

O problema colocado por esta pesquisa é a existência ou não de contribuição mútua entre os dois campos. Para tanto, pretendi observar exclusivamente o aspecto da definição de programas educacionais e, diante deste quadro, levantamos duas hipóteses.

Uma é a hipótese de que *não há contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas*. Para esta hipótese, pelo menos seis indícios podem ser considerados. O primeiro

é que docentes e “educadores(as) sociais” se encontram em situação de desconfiança mútua, sendo bastante difundida entre os docentes da rede pública de ensino uma noção de que os “projetos sociais” das ONGs, em sua maioria, possuem um viés muito assistencialista, priorizando outros aspectos em detrimento do processo educativo.

Docentes e “educadores(as) sociais”, no entendimento Torres (2000), participam de uma comunidade de aprendizagem, noção que implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação escolar, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas. Aquela autora, chama a atenção para um risco de generalizações quando dizemos, por exemplo, “as reformas, os docentes, as organizações docentes, os organismos internacionais”. No que se refere a comunidade educativa, Torres (2000) comenta sobre o relacionamento entre reformadores e docentes, e alerta para a existência de estereótipos que cada grupo constrói sobre o outro levando a inúmeros desentendimentos e até rupturas. Estas mesmas críticas podem igualmente ser atribuídas ao relacionamento entre docentes e “educadores(as) sociais”:

> A chamada *comunidade educativa* é, de fato, um sistema altamente complexo e heterogêneo, atravessado por inúmeros atores, com visões diferentes e até mesmo conflitantes entre si e dentro de cada um de seus grupos. Além disso, as percepções e posições de cada um destes grupos não são universais nem estáticas: adquirem especificidade em diferentes contextos e mudam ao longo do tempo. Apesar desta diversidade e dinamismo, o que prevalece – e parece mais acentuado – no campo da educação é o estereótipo, a dificuldade para "ver" o outro e dialogar com o diferente, a fragmentação, a falta de compreensão e cooperação, a intolerância, o belicismo, o confronto. (TORRES, 2000, p. 9).

Park (2005) exemplifica bem este verdadeiro impasse em que se encontram docentes que atuam em escolas e os(as) “educadores(as) sociais” nos “projetos socioeducativos”:[37]

> Dar limites, garantir refúgios na escola diante da violência social, trabalhar direitos e deveres, desmistificar interpretações tendenciosas dos estatutos. A progressão continuada, as classes de aceleração, tudo isso constitui o pano de fundo que, segundo alguns educadores, destituiu parte do poder do agente avaliador, afrouxando os liames que garantiam, minimamente, alguns comportamentos. Educadores clamam por limites, normas, regras que os deixem respirar de forma não tão sôfrega e aí... os projetos do entorno pregam a tolerância, a busca do prazer, do querer fazer, das não-imposições. Um verdadeiro acinte, uma desconexão. E o paradoxal é que ambos os espaços

[37] As ações socioeducativas surgiram de múltiplas iniciativas, estão instaladas no microterritório, são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude. Em muitas situações projetos socioeducativos se confundem com projetos sociais (CARVALHO; AZEVEDO, 2005. p. 27-28).

> educacionais pregam que há necessidade de seduzir as crianças e os jovens, os adultos para suas propostas. (PARK, 2005, p. 69).

Um segundo indício, apóia-se na minha observação como pesquisador, em conversas com colegas docentes sobre o grau de conhecimento que tinham a respeito do trabalho educacional realizado por ONGs. Alguns destes interlocutores definiam os "projetos socioeducativos", pejorativamente, como "espaços alternativos",[38] em virtude do excesso de tolerância, da busca de atividades por prazer, um verdadeiro *laissez-faire"*, no qual a educação, segundo eles, ficava em segundo plano. Para Michel Schoor, do Centro Cultural Mordechai Anilevitch, ONG sediada no município do Rio de Janeiro, nem todas as pessoas ligadas à educação "acreditam no potencial da educação não-formal, pois para muitos as atividades fora da sala de aula são vistas apenas como recreação e não como educação propriamente dita" (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007, p.17).

Como terceiro indício de que não se pode reconhecer que haja contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas, aponto certa disparidade de recursos, uma vez que os "projetos socioeducativos", por suas peculiaridades, podem oferecer bolsas, cestas básicas, locais seguros e outros benefícios para as famílias, enquanto a escola pública, especialmente aquelas localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, sofrem de enormes carências como a falta de materiais básicos para o trabalho dos docentes, dificultando sua atuação e contribuindo para que a escola não seja um lugar atrativo para as crianças e jovens que a frequentam. Que a escola tem sido considerada por agentes sociais como um lugar pouco atrativo se expressa, por exemplo, no depoimento de Flávio Pimenta, membro da ONG Associação Meninos do Morumbi:

> Estamos muito interessados na participação da comunidade na escola, já fomos fazer um contato com a Secretaria da Educação para tentar levar o nosso contexto para dentro da escola, nos horários que a escola permitir. E assim ajudar a transformar a escola em um ambiente mais sedutor e motivador. (CENPEC, 2001b, p. 41).

---

[38] Projeto, Ação Complementar, Contraturno Escolar, Núcleo, Jornada Ampliada, Espaço Gente Jovem, Clube da Turma, Contraturno Social, Centro da Juventude, PIÁ, Núcleos Socioeducativos constituem algumas das denominações de projetos socioeducativos utilizadas por crianças, famílias, educadores e organizações (Idem, Ibidem).

Um quarto indício pode ser verificado no relato de Brunstein (2003) acerca do encontro entre agentes sociais atuantes em ONGs, de um lado, e docentes da escola pública, de outro:

> Os agentes sociais das ONGs criticavam a escola, chamavam-na de instituição defasada e falida, e apontavam falhas, afirmavam que nas escolas ninguém conhecia um caminho, uma forma de aguçar o interesse da criança, de modo a fazê-la aprender, mas com prazer, com alegria, sentindo-se inserida, incluída num todo social. Por outro lado, os professores e outros trabalhadores da escola também se fechavam, dificultavam a entrada das ONGs no meio escolar, impedindo que estas pudessem colaborar, ajudá-la a desenvolver algum trabalho. Em suma, viam as ONGs como concorrentes, e, apontando o fato de os educadores não terem sido preparados para o magistério, questionavam a legitimidade desse trabalho alternativo. (BRUNSTEIN, 2003, p.101).

Naquele relato, fica patente a crítica feita pelos docentes de que os(as) "educadores(as) sociais" atuantes nos "projetos socioeducativos", não contavam com a certificação e nem a competência para o magistério. Questionavam também a legitimidade do trabalho alternativo. Por seu lado, os(as) "educadores(as) sociais" criticam a escola, afirmando que ela não consegue realizar minimamente a tarefa de alfabetização das crianças e jovens, que nela permanecem por longos anos. O que se verifica em muitas situações como esta é exatamente aquela apontada por Torres (2000), na qual entre reformadores e docentes o que prevalece é o estereótipo, uma imensa dificuldade de ver e dialogar com o diferente, "a fragmentação, a falta de compreensão e cooperação, a intolerância, o belicismo, o confronto", barreiras a serem superadas também quando da aproximação entre docentes e "educadores(as) sociais" (TORRES, 2000, p. 9).

Nos últimos 10 anos, trabalhei diretamente como professor de escola pública e, uma das queixas recorrentes que ouvi de muitos colegas é a de que "os(as) professores(as) não são consultados(as) quando se propõem mudanças ou inovações na área educacional". Entendo que as ONGs são passíveis desta mesma crítica, o que constitui o quinto indício em que se apóia a hipótese de que *não há contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas*. Alguns "projetos socioeducativos" sugeridos por ONGs para as escolas muitas vezes falham por se apresentarem como intervenções unilaterais, visto que já aparecem prontos, sem discussão prévia com a comunidade escolar.

O depoimento abaixo, extraído de Park e Fernandes (2005), apresenta o discurso da vice-diretora de uma unidade escolar, que corrobora aquela crítica:

> Trabalhar em parcerias com ONGs ou outras entidades é importante para um gestor educacional. Contudo, faço as seguintes ressalvas: − nossos parceiros só nos procuram quando necessitam de público ou assinaturas em convênios para aquisição de verbas; − por maiores tentativas que façamos para trabalhar em conjunto, só comparecem às nossas reuniões para demonstrarem os respectivos pontos de vista e jamais tendo tempo para discutir os nossos. A impressão que se dá é que estão nos informando de algo já anteriormente discutido e imutável. Conseguimos um "caminhar juntos" em algumas ações esporádicas e pontuais, mas um trabalho a longo e médio prazo é muito difícil. (PARK; FERNANDES, 2005. p.75).

Esta unilateralidade também foi verificada na conclusão do estudo realizado por Galini (2005) analisando parcerias entre escolas e empresas e entre escolas e ONGs, onde conclui:

> Nos casos das parcerias descritas observa-se a fragilidade do vínculo estabelecido entre empresas e organizações não governamentais (ativas, na medida em que delas depende a realização de projetos) e as escolas (em aparência, passivas, dado seu caráter de "beneficiárias" das iniciativas comuns). Não se reconhece a escola como um parceiro ativo na ação em curso, mas como mero local de implementação de projetos elaborados pelas equipes técnicas das ONGs e empresas, em virtude da disponibilidade de recursos financeiros existentes. Ela [a escola] entra de forma desigual na relação de parceria, agravado pela precariedade de recursos físicos e humanos, abalando sua autonomia. (GALINI, 2005, p. 114-115).

O sexto e último indício aponta para uma descrença em relação às iniciativas do chamado "terceiro setor", insinuando que sua atuação faz parte da grande estratégia neoliberal de minimização do Estado e ampliação de iniciativas privadas, que avançam cada vez mais sobre áreas que eram historicamente de intervenção do Estado, dentre as quais a educação.

O estudo de Teixeira (2000) define bem esta perspectiva do trabalho das ONGs:

> É importante destacar aqui como a visibilidade das ONGs está ligada não apenas a uma nova relação entre sociedade e Estado, no sentido de aumentar a proximidade entre ambos e tornar as ações estatais ações mais efetivamente públicas, mas também em novas visões sobre os papéis das ONGs, que implicam, por um lado, na máxima de que o Estado deve fazer o mínimo possível nas áreas sociais e, de outro lado, que o setor das organizações sociais deve ser permeado por critérios de pragmatismo e eficácia. (TEIXEIRA, 2000, p. 84).

Todavia, poderíamos ainda argumentar que parece demasiado frágil a pressuposição de que docentes e “educadores(as) sociais” inviabilizariam a existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas. Tomemos, então, como exemplo a situação interna em que se encontra o próprio sistema educacional escolar, composto pela educação básica e de nível superior. No que diz respeito a parcerias e colaboração entre esses níveis de educação no Brasil, Ghanem (2008) aponta que:

> Os três níveis de governo (municipal, estadual e federal) se relacionam tipicamente em torno da disputa dos recursos públicos para a escolarização, de modo que, mesmo tomando isoladamente a educação realizada nesse setor governamental, a cooperação só se dá eventual e acidentalmente, sobretudo quando é favorecida pela existência das mesmas coalizões partidárias nos diferentes níveis de governo. (GHANEM, 2008, p. 65).

Baseando-me nestas afirmações, podemos perguntar: se não existe colaboração sistemática e frequente entre os próprios mantenedores da educação oficial, como admitir a contribuição mútua entre esta e aquela denominada não-formal se o que se observa entre ambas, em nosso país, é uma clara separação e afastamento?

Se considerarmos que a educação integral é um objetivo desejado e uma meta a ser alcançada, é preciso concordar que, para a realização deste modelo de educação, requer-se aliança entre a educação escolar e a não-formal. A característica principal dos casos documentados de aliança entre os dois tipos de educação é a complementaridade. No entanto, é preciso entender esse caráter complementar como uma espécie de partilha de funções, conforme aponta Trilla (2008):

> Trata-se, não obstante, de diferenças de ênfase mais que excludentes: algumas instâncias atendem mais diretamente o lado intelectual, enquanto outras, mais o afetivo ou o social; algumas são concebidas para oferecer conteúdos gerais, enquanto outras, para desenvolver habilidades muito específicas; algumas pretendem capacitar para o trabalho, enquanto outras atuam no âmbito do lazer etc. (TRILLA, 2008, p. 46).

O fato de ser complementar não implica essencialmente que educação escolar e não-formal devam contribuir mutuamente, uma vez que cada uma pode ter a sua especialidade. O fato de termos como resultado final da educação de um indivíduo a soma das aprendizagens obtidas nos âmbitos formal e não-formal ao longo de sua vida não implica, necessariamente, que houve contribuição mútua, ainda que em pequena escala, entre estes dois campos educacionais.

Além dos indícios apresentados em relação à hipótese de que não há contribuição mútua entre escolas e ONGS, acrescento que:

> 1) Existe certa paralisia que se pode atribuir a muitas práticas realizadas nas escolas públicas básicas, explicado por um lado pela pressão institucional, manifestada pela hierarquia e pela rigidez dos programas. Por outro lado, certo imobilismo de alguns de seus profissionais, que parecem preferir o que existe, ainda que em mau funcionamento, do que arriscar alguma inovação.
>
> 2) A existência de um clima de conflito entre as escolas e os "projetos sociais". Dito de outra maneira, existe uma espécie de disputa entre estes dois trabalhos educativos, buscando quem tem a primazia sobre o processo de ensino e aprendizagem. E, embora ocorram casos de parcerias bem sucedidas entre escolas e ONGs, o que se observa é muito mais uma relação de "interferência e contradição" do que de "colaboração e complementaridade".[39]

Todos os indícios destacados nos induzem a negar a existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas. Entretanto, ainda que sejam verdadeiros, não impedem que ocorra a colaboração entre estas duas organizações educativas. Por esta razão, consideraremos também a hipótese de que *ocorre contribuição mútua entre a educação formal e não-formal, quanto à definição de programas educacionais.*

As razões apresentadas acima, embora não possam ser descartadas, não inviabilizam a existência de contribuição mútua entre os campos, uma vez que esta não depende única e exclusivamente do posicionamento de docentes ou de "educadores(as) sociais", pois existem outros agentes – diretores(as), supervisores(as), funcionários(as), além dos(as) próprios(as) estudantes –, tanto na comunidade escolar como nos quadros das ONGs. Não há motivos específicos para o afastamento institucional entre escolas e ONGs, exceto por um isolamento notável da escola. Isolamento que, segundo Cortella (2003), não seria intransponível:

---

[39] Utilizamos aqui as modalidades de relacionamento entre a educação formal, não-formal e informal apresentadas em: TRILLA, J. A. Educação não-formal. In: Arantes, Valéria Amorim (org). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 46.

> A escola ainda está isolada, mas é mito pensar que é a única instituição que pode lidar, de fato, com a educação. Por outro lado, sua desvalorização também é falsa. O alcance da escola no país é da ordem de 54 milhões de pessoas. A luta pelo fortalecimento da escola fortalece a ONG. (CORTELLA, 2003, p. 100).

Em virtude de uma variada gama de fatores – mudança na conjuntura, novas demandas sociais, crise da escola – aumentou-se a visibilidade de "projetos sociais" que promovem práticas educacionais não-formais no entorno da escola. O fato de terem objetivos e práticas distintas não é condição suficiente para que os campos da educação escolar e não-formal sejam estranhos entre si, de modo que não haja nenhuma contribuição entre ambos. Nem se trata aqui de instigarmos a oposição entre os dois, enaltecendo as qualidades de um e denunciando as mazelas do outro.

Segundo Guara (2003), docentes e "educadores(as) sociais" compartilham uma tarefa comum, que é de:

> (...) animar e orientar as escolhas, de ajudar crianças e adolescentes a processar informações e de ser uma referência humana exigente e compreensiva para tornar o aprendizado uma conquista prazerosa e desafiadora. A articulação de diferentes agências de produção de aprendizagens – família, comunidade, organizações da sociedade civil, programas de educação esportiva, cultural, ambiental e de saúde e, naturalmente, a escola – devem levar em conta as condições existenciais concretas da criança e do jovem e sintonizar-se com as novas necessidades da população. (GUARA, 2003, p. 44).

Contudo, tendo eu trabalhado em "projetos sociais" e em uma escola pública de nível básico, era bastante recorrente ouvir de estudantes que frequentavam os tais projetos, comentários do tipo: *lá no projeto, nós também lemos tal livro*. Ou observações do tipo: *os educadores do projeto também estão trabalhando sobre tal assunto*. Ou, ainda, informando: *tal dia, não frequentarei a escola porque tenho apresentação na mostra cultural do projeto em que participo*. Estes mesmos estudantes, quando indagados sobre a comparação entre "projetos sociais" e escola, na maioria dos seus comentários apresentavam uma conotação negativa em relação a esta última. Muitas destas vozes são endossadas por "educadores(as) sociais", referindo-se a um "ranço pedagógico e escolarizado", atitude que, mesmo involuntariamente, menospreza muitas práticas escolares.

Exemplos deste tipo tendem a provocar alterações no ambiente escolar e talvez, ainda que de modo incipiente, possibilitar mudanças.

Sobre as transformações trazidas para dentro do universo escolar, Brunstein (2003) constatou que

> Nem todos os professores apóiam o projeto. Em alguns casos, o professor até prejudica o aluno, quando se recusa a abonar-lhe as faltas. Na opinião das entrevistadas, nem sempre impera o senso de coletividade na escola, e vigora ainda uma perspectiva bastante individual. Outra questão abordada ainda é que o aluno que participa se torna mais crítico. Nem sempre os professores conseguem entender como saudável os questionamentos trazidos à tona pelos alunos que participam, que acabam compreendendo de forma diferenciada às questões sociais e raciais, que fazem parte de sua própria história. (BRUNSTEIN, 2003, p. 212).

Os "projetos sociais" das ONGs atraem muitas vezes crianças e jovens que não conseguiram manter-se ou serem aceitos na escola. É provável que, para alguns docentes, fique a curiosidade de saber o que foi feito para que "tal aluno" conseguisse produzir satisfatoriamente em um ambiente educacional diferente, uma vez que, na escola, era considerado como um "caso perdido".

O dilema ético que se coloca inevitavelmente aos "educadores e educadoras sociais" – e não menos aos docentes de escolas públicas – é escolher a que tipo de atitude vão vincular a sua prática educativa, pois a princípio oferecem-se dois caminhos possíveis: "ou como um instrumento de conformização ao serviço da adaptação passiva aos padrões sociais dominantes, ou como um meio de integração social ativa pela via da construção de identidade e da dignidade pessoais" (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 25).

O contato entre docentes e "educadores(as) sociais", seja de modo frequente e organizado,[40] seja de modo ocasional, aproxima essas duas dimensões da ação educacional e promove a inevitável conclusão de que os(as) docentes não estão sozinhos(as) na tarefa de educar. De fato, nunca estiveram: basta considerar a atuação da família e da comunidade (educação informal), muito embora possam atuar isolados, em virtude de certo "cordão de isolamento" que se construiu entre a escola e seu entorno (CARVALHO, 1989). Por isso, somos impelidos a acreditar na existência da contribuição mútua entre as práticas educativas escolares e não-escolares, ainda que de modo pouco expressivo e talvez difícil de constatar.

---

[40] Um exemplo de encontro organizado foi um curso de extensão universitária elaborado com o intuito de aproximar docentes e "educadores(as) sociais" realizado pela FEUSP no ano de 2002. No entanto, destacamos tratar-se de evento muito raro, principalmente no meio acadêmico (Cf. GRANDINO, 2004).

Sobre a contribuição possível entre ONGs e escolas, Sawaia (2003) sugere que:

> A escola e as ONGs devem procurar transformar a sala de aula ou de atividades em espaços de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e a aquisição de habilidades requeridas pelo desenvolvimento individual e também para expansão desse. A opção pelas relações, intersubjetividade e idéia de coletividade procura evitar que a criança e o jovem tornem-se insensíveis ao próprio sofrimento e ao do outro. (SAWAIA, 2003, p. 62).

Tornou-se um lugar comum atribuir-se à escola a característica de ser um espaço marcado pelo currículo formal (parecendo tratar-se muito mais de uma cultura escolar do que algo imposto por uma legislação específica), que lhe confere certa rigidez. Em contrapartida, os saberes que circulam nos "projetos sociais" das ONGs podem ser bem mais flexíveis e abertos, de modo que se aproximam dos interesses do público atendido, além de dar respostas aos problemas da vida cotidiana mais rapidamente do que a escola formal. Segundo Ventosa Pérez[41] (1999 apud SIMSON et al., 2007, p. 22), é precisamente por motivos de "saturação, rigidez ou excessivo formalismo" que a educação formal não é capaz de dar boas respostas às novas necessidades socioeducativas dos estudantes.

Em projetos e programas educacionais empreendidos por ONGs a ênfase em assuntos e questões que, nos currículos escolares, figuram timidamente apenas como temas transversais, tais como ética, saúde, sexualidade, diversidade cultural, ecologia, trabalho, consumo , tem sido cada vez mais recorrente (CARVALHO; BLANES, 2001, p. 141). As especificidades dos espaços de educação escolar e não-formal não são excludentes, nem fazem com que se invalide um ao outro:

> Apesar da fragilidade pedagógica de muitos projetos comunitários de complementação escolar, a valorização da aprendizagem de habilidades nem sempre presentes no currículo da escola acaba aproximando o conhecimento da ação e respondendo de modo mais personalizado e rápido às demandas da vida prática. As peculiaridades e as diferenças entre os espaços de educação formal na escola, nas secretarias de saúde, meio ambiente, esportes, cultura etc. e na educação sociocomunitária não justificam, entretanto, um afastamento institucional entre elas. (GUARA, 2003, p. 41).

Poderíamos falar que existe uma verdadeira "disputa" entre os projetos de educação escolar e a chamada educação não-formal. Entretanto, é preciso notar que posições de cada um dos grupos não são universais e nem tampouco estáticas e que, há muito

---

[41] VENTOSA PÉREZ, V. J. **Intervención socioeducativa**. Madrid: CCS, 1999.

dinamismo neste relacionamento, principalmente quando há oportunidade de aproximação entre estes dois universos, como observou Grandino (2004), ao propor um curso de formação envolvendo docentes e "educadores (as) sociais". Sobre estes últimos, Trilla afirmou que era possível ouvi-los

> dizer maldades sobre as escolas e os professores, até que chegou o dia em que um número significativo de escolas começou a fazer trabalhos manuais, excursões e, inclusive, acampamentos, insistia-se no trabalho em equipe e na aprendizagem cooperativa. A escola começava a deixar de ser aquela escola aborrecida. Então, as instituições de educação no tempo livre [não-formal] já não podiam legitimar-se mediante uma função de suplência, mas tinham de planejar a questão em termos de complementaridade. E, claro, uma coisa que se apresenta como complementar de outra coisa já não pode abominá-la, pois o desejável é que colaborem entre si. (TRILLA, 2003, p. 43).

2.3. Sobre "educadores e educadoras sociais"

A problemática do presente estudo situa-se nas relações entre o chamado "terceiro setor" e o setor público governamental, mais precisamente, entre as ONGs e as escolas públicas básicas. É neste contexto das parcerias que encontramos as ações denominadas como paralelas ou complementares à escola, desenvolvidas por ONGs. Aqui, destaca-se a relação entre a educação escolar e a não-formal, apresentada sob duas perspectivas: direta e indireta. Na primeira, trata-se das parcerias formalmente constituídas entre ONGs e escolas públicas básicas, nos aspectos de consultoria, formação continuada, colaboração de caráter institucional, ou seja, mediante acordos, contratos e outros instrumentos formalmente concebidos, que seguem a linha da prestação de serviços a órgãos públicos. Neste sentido, entendemos por parceria "uma relação firmada entre instituições distintas baseada numa proposta comum de trabalho, resultante da articulação entre concepções e interesses das partes envolvidas" (LACERDA, 2009, p.18). Esta forma, chamaremos de perspectiva direta.

Nesta perspectiva, no que tange à legislação federal há uma série de arranjos entre o setor governamental e o chamado "terceiro setor" para atuar no campo das políticas sociais. A Lei 9.637/1998 (sobre o Programa Nacional de Publicização, que dispõe sobre a organização de entidades como organizações sociais); a Lei 9.790/1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como

organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP); e a Lei 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. No campo específico da educação, não podemos deixar de mencionar o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação – MEC), regulamentado pelo Decreto 6094/2007, que propõe aos sistemas de ensino firmar "parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas". (Capítulo I, Art. 2º § XXVII do Plano de Metas – compromisso todos pela educação).

No Estado de São Paulo, no âmbito da legislação estadual, a Secretaria de Educação lançou documento (ANEXO E), que regulamenta as modalidades de parceria com as unidades escolares, trata-se da Resolução SE 24 de 05 de abril de 2005,[42] considerando "1) a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista e 2) a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local", resolve em seu Artigo 1º, que:

> A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, indústrias, empresas, comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004. (Resolução SE 24, SEESP).

Em âmbito municipal, destacamos a criação da Companhia São Paulo de Parcerias (SPP), através do Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas destinado a "promover, fomentar, coordenar, regular e fiscalizar a realização de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública Municipal Direta e Indireta" (Lei Municipal Nº 14.517, de 16/Out/2007, ANEXO E).

Numa segunda perspectiva, a que chamaremos de indireta, trata-se de observar este encontro (parceria), entre as ONGs e as escolas públicas básicas, a partir da ótica do agente que transita entre estes dois campos em virtude de seus vínculos profissionais: os(as) "educadores(as) sociais" – designação do profissional que geralmente atua em

[42] Em 2005, pela Resolução SE 24 de 05/abril/2005, o Projeto Empresa Educadora foi formalizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, abrangendo hoje todas as Diretorias de Ensino do Estado.

programas e projetos de ONGs, organizações pertencentes ao "terceiro setor" ou departamentos de ação social de empresas privadas – e atua simultaneamente junto às escolas de educação básica como professor(a), sendo educador(a) com dupla atuação. Privilegiando esta perspectiva indireta, eu me propus a investigar, a partir da visão destes profissionais que atuam em ambos os locais, como é percebido este encontro entre escolas públicas e ONGs.

No Brasil, pesquisas acadêmicas que tem o "educador social" como seu objeto[43] de pesquisa são muito recentes, embora se perceba, atualmente, uma maior visibilidade deste profissional nas organizações onde atua, são precários os dados disponíveis sobre seu perfil. Esta carência também motivou realizar a pesquisa aqui apresentada.

Outra constatação, que me impulsionou a orientar este trabalho nesta direção, foi a flagrante separação e alheamento entre os campos da educação formal e não-formal, inclusive do ponto de vista de seus profissionais, pois, ao nos aproximarmos do cotidiano das ONGs e das escolas, vamos percebendo o que se convencionou chamar de "cordão de isolamento", sustentado por uma sensação de desconfiança, e caracterizado pela ausência de diálogo entre as ONGs e as escolas (CARVALHO, 1989).

Brunstein (2003) tenta compreender aquele cordão de isolamento: ao comentar um encontro de profissionais dos dois campos promovido pelo CENPEC por ocasião do Premio Itaú UNICEF, observa como ficou patente o impasse instaurado entre eles. Professores da escola pública "viam as ONGs como concorrentes, e, apontando o fato de os educadores não terem sido preparados para o magistério, questionavam a legitimidade desse trabalho alternativo". No entanto, a autora acredita numa possível mudança desse panorama:

---

[43] Conferir o trabalho de SILVA, G. H. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. 167p. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Destacamos também o trabalho de GRANDINO, P. J. **A dimensão relacional na educação**: análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais. São Paulo, 2004. 277 p. (Tese Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

> Hoje é bem maior a abertura para a participação das ONGs, em algumas escolas, embora essa participação esteja bastante condicionada à figura do diretor, que permite ou não o desenvolvimento de projetos paralelos – e observa-se isto neste momento, em que tanto se difunde a idéia de "gestão democrática" da escola. (BRUNSTEIN, 2003, p. 101).

Destaco no comentário acima, a importância das pessoas dentro das organizações pois, cada vez mais tem ficado claro que "a instituição não é o edifício, nem a organização administrativa de serviços, mas a unidade humana que estrutura os espaços de mediação numa rede social com significado". Nesse sentido não são os muros que determinam a singularidade das instituições, mas as pessoas (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 82).

As práticas do profissional da educação que participa simultaneamente das duas áreas (ONGs e escolas públicas) contribuem para o melhor entendimento do relacionamento entre ambas. Vejo que este profissional se apresenta como um agente privilegiado por possuir esta característica de "dupla atuação", ao participar de perto das ações promovidas tanto pelos projetos das ONGs como pelas escolas públicas. Transitar entre estes diferentes mundos, requer uma "desenvoltura e propriedade", características necessárias aos profissionais que pretendem circular entre os campos da educação escolar e da educação não-formal (LORIERI, 2006, p.93).

Tão heterogêneos quanto às instituições onde atuam, os "educadores sociais" podem possuir várias outras denominações como formador, monitor, instrutor, facilitador, mediador, animador, educador não-formal, articulador comunitário, oficineiro, apoiador pedagógico, recreador, dentre outras (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007, p.24). Nesta pesquisa, utilizo a expressão "educador social" como sendo o(a) agente que realiza práticas de ensino e aprendizagem no interior dos programas e projetos educativos desenvolvidos pelas ONGs, ou seja, aquele que mantém contato direto com os beneficiários dos programas e projetos. Para Ribeiro (2006), trabalhar nesta modalidade de educação requer

> (...) um educador com uma formação em nível superior, porém mais ampla e diferenciada da que é oferecida aos professores que irão trabalhar com ensino regular. Não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social nem de perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar. O educador social subverte esta lógica. Não se trata, também, de uma educação vazia de conteúdos, porém estes não são os transmitidos pela escola e sim os deliberados coletivamente pelos

> educadores sociais, a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais. (RIBEIRO, 2006, 162).

Cientes da importância deste ator social, algumas instituições tem realizado estudos para melhor conhecer o perfil do "educador social". O que ele faz? Como realiza o seu trabalho dentro da organização? Este é o caso do programa Rumos: Educação, Cultura e Arte 2005-2006, que teve seus resultados divulgados em publicação sobre os universos da educação não-formal (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007). Naquele programa, realizado pelo Instituto Itaú Cultural com o apoio da UNESCO, foram mapeadas todas as organizações inscritas (sendo mais de 200 participantes de todo o país) e com o objetivo de premiar as melhores práticas em educação não-formal, foram aplicados questionários abrangentes sobre as instituições, seus programas e também sobre o perfil de "educadores e educadoras sociais". A análise e divulgação destes resultados tornaram públicas informações importantes referentes aos profissionais da educação não-formal e trouxeram muitos esclarecimentos (e também novos questionamentos) sobre a sua identidade, escolaridade, motivações, metodologias, campo de trabalho, dentre outros.

Comentando sobre o perfil do(a) educador(a) social, as autoras da pesquisa afirmam que:

> A predominância de experiência anterior no ensino formal (52,25% passaram por ela) é um dado relevante, pois denota aprendizagem de saberes anteriores a entrada no campo da educação não-formal. Verificamos ainda que essa experiência pode ter exercido um papel importante na sensibilização do educador para o trabalho na nova área. (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007, p.24).

Acrescentando a pergunta: como foi feita essa transição do campo formal para o não-formal? E levantando a hipótese da existência da "concomitância de trabalho nas duas áreas", justificada pelo voluntarismo que caracteriza o trabalho de muitas ONGs, ou pela baixa remuneração a que seus profissionais são submetidos, as autoras do levantamento revelam que há muito ainda por investigar à respeito de profissionais da educação não-formal.

As perguntas suscitadas naquele estudo nos instigaram a procurar mais informações sobre a identidade do "educador social" e sua prática, particularmente pela ocorrência de concomitância de atuação na educação escolar e não-formal.

Ghanem (2008), Brunstein (2003), Simson, Park e Fernandes (2001) concordam com a existência de uma manifesta desarticulação e alheamento entre a educação formal e não-formal. Particularmente em nosso país, encontrar um agente que transita entre os dois campos, se apresenta como uma oportunidade para investigar potenciais inter-relações e intercâmbios entre ambos, além de suscitar outras perguntas:

O fato de educadores atuarem em campos distintos (educação formal e não-formal) interfere em sua prática profissional?

Sob quais aspectos o trabalho do profissional da educação não-formal é afetado quando ele também atua na educação formal? Ou, de outro ponto de vista: sob quais aspectos o trabalho do profissional da educação formal é afetado quando este também atua na educação não-formal?

Este profissional contribui para um melhor relacionamento e colaboração entre ONGs e escolas públicas?

Fique estabelecido que esta opção é principalmente uma estratégia metodológica para coleta de informação necessária ao exame de nossa hipótese.

Admitindo, como hipótese inicial, que esta dupla experiência interfira, efetivamente, em seu trabalho, metodologia, postura, referenciais teóricos e diversos outros aspectos, escolhi um para investigar , dentre muitos possíveis, a saber: o currículo ou planos de estudo, que denomino, aqui, de programas educacionais.

É apropriado que se cogite da existência de contribuição mútua entre as escolas e as ONGs se considerarmos o grande número de estabelecimentos de educação básica na rede pública de ensino - são 5.273 escolas na rede estadual, das quais 1.108 localizadas na cidade de São Paulo e mais 1.417 mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo[44] – e o expressivo aumento da quantidade de ONGs que realizam atividades de caráter educacional (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007). Considere-se, ainda, que as ONGs atualmente buscam uma aproximação com escolas públicas básicas, inclusive amparadas por uma legislação que regulamenta as parcerias público-privadas.

[44] Dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (referente a fevereiro/2010) e da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo (censo escolar 2009).

Concordo em grande medida com Trilla (2003), para quem as “educações formais, não-formais e informais, o escolar e o social, estão cada vez mais entremeados, o que tem muito de positivo. Por isso já não valem certos maniqueísmos”, típicos de um outro momento histórico (TRILLA, 2003, p. 43). Porém, ainda que existam diferentes esforços, tanto para a compreensão do fenômeno das ONGs como das específicas contribuições destas organizações para o campo educacional, muito da produção atual, seja acadêmica, seja das próprias ONGs – que se especializaram no assessoramento e na avaliação de programas e projetos – apresenta mais conjecturas do que análises fundamentadas propriamente ditas. Exemplo disto é o trecho extraído de Cortella (2003), presente em publicação do Cenpec:

> Atualmente, tenta-se colocar ONGs de um lado e estruturas de educação escolar de outro, como se isso fosse possível. Sabe quem ganha com isso? Os inimigos, seja do Estado, seja do privado, que decidem esgotar a vida com a exploração econômica, com a hemorragia da capacidade vital, com a violência. Isso só pode ser combatido se percebermos a necessidade de trabalhar de forma articulada. Saber permutar nossas experiências, ser capaz de olhar o outro como outro, de ter humildade pedagógica, de aprender com o outro e ensinar com o outro. (CORTELLA, 2003, p. 101).

Discursos como este são muito mais exortação à parceria do que a constatação de fatos. No entanto, diferentes autores (Brunstein, 2003; Park e Fernandes, 2005; Simson et al., 2007; Trilla, 2003; 2008) concordam que as riquezas de espaços e tempos não-formais, flexibilidade que se faz visível na diversidade de currículos e novas abordagens testadas, são características das ONGs a serem aproveitadas positivamente pela organização escolar. Por outro lado, todo o saber acumulado e estabelecido pela escola no decorrer de sua história não é irrelevante e constitui uma *expertise* que não deve ser desprezada por dirigentes e educadores(as) sociais das ONGs.

Pelo exposto até aqui, somos inclinados a admitir que a segunda hipótese apresentada – que ONGs e escolas públicas contribuem mutuamente quanto à definição de programas educacionais – seja a mais plausível, levando em conta todos os indícios apontados.

Atualmente, a escola tem sido chamada a atender demandas próprias da “educação social”. Neste novo cenário, docentes que, antes, podiam dedicar-se exclusivamente à instrução, são chamados(as) a exercer funções muito próximas àquelas dos(as)

"educadores(as) sociais". Para Nóvoa (1991),[45] docentes tem sido chamados a rever suas práticas profissionais, ao comentar que:

> A imagem do docente "fonte e fornecedor de conhecimentos" torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. (NÓVOA, 1991 apud GRANDINO, 2004, p. 55).

Não é difícil notar que Nóvoa está afirmando que a função do docente se desloca em direção às práticas dos(as) "educadores(as) sociais". Trilla (2003) dá um passo além e comenta que docentes, "em certos casos, inclusive, sejam *fundamental* ou *previamente* educadores sociais". A antipatia em relação à escola, que subsiste em muitas instituições que praticam a educação não-formal, notadamente sustentada por "educadores sociais", perde cada vez mais o sentido, principalmente se admitimos a noção de comunidade de aprendizagem (TORRES, 2003, p. 84).

Trilla (2003) anuncia que a "antipatia que a família da educação social sentia pela escola hoje já não é muito funcional. As educações formais, não-formais e informais, o escolar e o social, estão cada vez mais entremeados, o que tem muito de positivo". Para ele, ao sustentar certos maniqueísmos e oposições do tipo educação formal e não-formal, corre-se o risco de cometer imprecisões, injustiças e anacronismos (TRILLA, 2003, p. 43).

Esta pesquisa se insere no esforço de compreensão do fenômeno das ONGs, mais precisamente das configurações possíveis de parcerias destas com as escolas públicas básicas. No entanto, meu trabalho se concentrou em verificar a existência de uma efetiva contribuição mútua entre a educação escolar e a educação não-formal. Esta contribuição pode se dar em grande ou pequena escala, os resultados obtidos neste trabalho, bem como a intensidade desta contribuição, serão apresentados no capítulo seguinte.

---

[45] NÓVOA, Antônio. (Org.). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & E*ducação***, Porto Alegre nº 4, 1991. p. 109-139.

CAPÍTULO 3 – OS RESULTADOS OBTIDOS

3.1. ONGs participantes da pesquisa

Após o levantamento preliminar das organizações cadastradas – realizado entre o período de outubro de 2009 e fevereiro de 2010 – junto à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo (SEADS), fiz um mapeamento situando aquelas sediadas no território da cidade de São Paulo (ANEXO C). Num universo de 234 organizações conveniadas, 218 foram localizadas; 16 não puderam ser situadas por insuficiência de dados. Em 37 organizações, não foi possível estabelecer contato telefônico,[46] representando índice de 17%. E 15, dentre as organizações identificadas, constavam números incorretos em seus cadastros, impossibilitando o contato, o que representou índice de 7% (ANEXO D).

Finalizada esta etapa preliminar, obtivemos informações referentes a 166 organizações, que forneceram dados imprescindíveis para a identificação das pessoas que seriam participantes da pesquisa. Doze organizações afirmaram ter em seus quadros "educadores(as) sociais" que atuavam também em escolas públicas (ANEXO G). Por esta razão, concentrei o trabalho de coleta detalhada de dados nestas organizações. A seguir, caracterizo as referidas organizações, a partir da análise de sua missão[47] e áreas de atuação.

Localização geográfica

Visualizando as 218 "organizações sociais"[48] representadas no mapa do município de São Paulo, foi possível inferir não haver uma proporcionalidade em relação à densidade demográfica, ou seja, a pesquisa revelou que não há um maior número de "organizações sociais" nas regiões com maior população[49] (ANEXO C).

---

[46] Adotei como critério um número de cinco tentativas de contato realizadas em dias e horários diferentes.

[47] A missão, bem como outras informações institucionais sobre cada uma das 12 ONGs que participaram desta pesquisa foram transcritas de suas respectivas páginas na internet. Como as suas identidades estão sendo preservadas, os endereços eletrônicos não serão aqui divulgados.

[48] 16 "organizações sociais" não foram localizadas, dentre as 234 identificadas.

[49] Dados obtidos no Atlas do Trabalho e Desenvolvimento Social – PMSP – 2004. Disponível em

O que se verificou foi uma proporcionalidade em relação ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)[50]. A partir de análise do mapa da vulnerabilidade social no município de São Paulo (ANEXO B), foi possível verificar que é nas regiões onde existe maior índice de vulnerabilidade social onde se concentra o maior número de "organizações sociais" conveniadas à SEADS. O que podemos concluir, aqui, é a presença da chamada exclusão geográfica:

> Exclusões toleradas são as que decorrem de marginalização por rejeição mais ou menos sutil e que nos levam a identificar, por exemplo, zonas e bairros das cidades com determinados grupos étnicos, com certos estratos sociais, mais ou menos favorecidos, tidos como mais ou menos perigosos. É a chamada exclusão geográfica. Em cada uma das cidades onde vivemos, todos nós a conhecemos e utilizamos dentro dos nossos esquemas de referência quotidianas, embora, também todos nós, ou quase todos, o digamos ou omitamos conforme as circunstâncias. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 27).

Assim, verifiquei que a área onde se concentra o maior número de organizações é a Zona Sul, com 76 organizações (35%); Zona Leste, com 47 organizações (21%); Zona Oeste, com 42 organizações (19%); Zona Central, com 34 organizações (16%) e a Zona Norte, com 19 organizações (9%). Uma ressalva é quanto à Zona Central, que, na análise do mapa da vulnerabilidade, deveria estar atrás da Zona Norte, seguindo uma proporcionalidade linear. Esta divergência pode ser explicada pela constatação de que a Zona Central é, geralmente, escolhida para a sede de algumas organizações que também mantêm "projetos sociais" em outras áreas da cidade. A título de exemplo três, dentre as doze organizações pesquisadas, apesar de possuírem sede na Zona Central, também mantém projetos em outras áreas da cidade consideradas de maior índice de vulnerabilidade (ONG C, ONG E e ONG L).

< http://atlasmunicipal.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 21/Maio/2010.

[50] Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) instrumento da Fundação SEADE, cujos indicadores seguem uma tipologia de situações de vulnerabilidade: variáveis de renda, educação e ciclo de vida familiar. O IPVS se baseia numa combinação entre as dimensões socioeconômicas e demográficas do município, classificando o índice em seis categorias, segundo o grau de vulnerabilidade à pobreza, com intervalo entre 1 (nenhuma vulnerabilidade social) até 6 (muito alta vulnerabilidade social).

Convênios

Um fator predominante do contato com as escolas, embora se trate de um fator indireto, é a exigência dos adolescentes e jovens estarem matriculados em alguma unidade escolar como condição para participarem nos programas e projetos oferecidos pelas "organizações sociais". Vinte ONGs declararam adotar este critério, exigência aplicada apenas àqueles adolescentes e jovens em idade escolar.

Outra informação relevante é que, dentre as 218 ONGs conveniadas junto à SEADS, 90 também mantêm convênio com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo (SMADS)[51]. Dentre o conjunto das 12 organizações investigadas, 10 também mantinham algum tipo de convênio com a SMADS.

Missão

Apenas 1, dentre as 12 organizações pesquisadas, não faz menção à sua atuação na área educacional, na descrição de sua missão institucional. Os discursos das demais "organizações sociais" contemplam, direta ou indiretamente, a dimensão educativa de seu trabalho, exemplificados nos trechos a seguir, extraídos dos documentos[52] a que tivemos acesso: "assistências social e educativa"; "tendo como base uma formação sadia, com saúde, alimentação e muito carinho"; "visando à diminuição da pobreza, da violência, do analfabetismo"; "formação do cidadão planetário"; "educar, formando cérebro e coração"; "Promover a formação e inserção social e profissional", "visando (...) a permanência e êxito escolar dos assistidos"; "contribuir para formação e desenvolvimento social"; "o desenvolvimento do indivíduo, através de projetos socioeducativos"; "mediante a formação educacional"; "promover o fortalecimento de uma comunidade educativa"; "ser uma unidade de ensino profissionalizante".

---

[51] A SMADS mantêm convênio com 370 "Organizações sociais" (dados relativos a abril de 2010).

[52] Predominantemente os documentos consultados sobre as "organizações sociais" foram recolhidos junto às respectivas páginas institucionais, disponíveis na internet.

Enfatizo que apenas um, dentre os enunciados acima, referente à missão das organizações, faz menção direta ao trabalho com as escolas: “visando (...) a permanência e êxito escolar dos assistidos”.

Público beneficiário

A partir da análise dos campos de atuação das “organizações sociais” investigadas, foi possível constatar que o público predominante dos programas e projetos, são adolescentes e jovens, que constam do plano de atuação das 12 organizações. Quanto ao tipo de programas que são oferecidos a jovens e adolescentes, 75% (nove) das organizações mencionaram possuir algum tipo de programa ou projeto de qualificação profissional, curso profissionalizante ou projeto de geração de renda.

Programas ou projetos destinados a “crianças” ou “público infantil” foram mencionados por 10, dentre as 12 organizações. E 5 fizeram referência a programas ou projetos destinados a “pessoas adultas”, ou “familiares”, sendo mais recorrente o programa de educação de jovens e adultos (EJA), citado por três organizações.

Educadores(as) entrevistados(as)

Embora todas as 12 organizações tenham declarado contar com educadores(as) em dupla atuação, nem todas indicaram profissionais para a participação na pesquisa. Outras, apesar de indicarem profissionais, não forneceram informações e condições necessárias que possibilitassem o seu contato e posterior entrevista. Portanto, os(as) educadores(as) participantes da pesquisa procederam de 5 das 12 “organizações sociais” selecionadas.

Concepção da parceria

Para uma primeira análise dos dados referentes à parceria entre ONG e escola, e como um caso paradigmático, destaco argumento retirado do relatório anual de atividades referente ao ano de 2008 da ONG J, versando sobre o trabalho da organização: “A ONG J

é bastante respeitada junto à coordenadoria de educação de Santo Amaro pela qualidade dos seus projetos realizados, contudo, o serviço executado depende das escolas, fato que provoca algumas limitações na ação educativa". Neste trecho, entende-se que a ação educativa da ONG só não é melhor porque sua atuação depende das escolas e estas dificultam a ação da ONG, o que ocasionaria as limitações.

De acordo com as opiniões expressas pelos(as) educadores(as) entrevistados(as), percebi uma relação assimétrica: de modo geral, todos(as) reconheceram a contribuição das ONGs para com as escolas, mas não se constatou uma reciprocidade institucional neste relacionamento.

3.2. Pessoas participantes da pesquisa

A fim de verificar a contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas, do ponto de vista dos educadores e educadoras com dupla atuação, elaborei um instrumento de coleta de dados constituído por três grupos de questões que orientaram as entrevistas.[53] Concordo com Colombo (2005), para quem

> (...) as escolhas das perguntas que movem a pesquisa, os métodos que a tornam possível e as modalidades de expressão dos resultados se tornam partes inseparáveis do processo de produção de uma definição particular de realidade. Descrever – escrever uma experiência particular de observação – não aparece mais como um ato transparente, mas comporta sempre o *trans-crever* – interpretar um sistema simbólico dentro de outro sistema simbólico – e o *re-escrever* – interpretar um texto com um outro texto. (COLOMBO, 2005, p. 268).

O início do questionário contém perguntas sobre sua identidade, dados pessoais, renda familiar, formação, vínculos profissionais e os locais de trabalho. No segundo grupo de questões, abordei dimensões relacionadas à sua trajetória profissional, ao grau de satisfação com o seu trabalho, sua remuneração, seu cotidiano e suas escolhas profissionais. No último grupo, estão as questões relacionadas diretamente ao aspecto de sua dupla atuação e seus desdobramentos, enfatizando, principalmente, a descrição de suas práticas profissionais. Somente nesta última parte são abordadas abertamente as questões referentes ao seu discernimento quanto à contribuição mútua entre ONGs e escolas.

Ao elaborar este instrumento de coleta de informações, meu objetivo foi justamente não abordar o tema da contribuição mútua diretamente, mas, principalmente recolher informações sobre as práticas dos educadores e educadoras com dupla atuação, tanto nas ONGs como nas escolas, a fim de poder identificar, a partir dos relatos, as possíveis contribuições entre ambas.

---

[53] Este mesmo conjunto de questões foi enviado, por correio eletrônico, aos(às) educadores(as) que não puderam ser entrevistados(as) pessoalmente (ANEXO A).

Natureza dos(as) profissionais focalizados pela pesquisa

Renomeamos as pessoas entrevistadas nesta pesquisa, a fim de manter resguardada a sua identidade e privacidade, inspirado em renomados escritores e escritoras brasileiros(as), conforme apresentado no anexo (vide ANEXO F).

Para uma melhor visualização, elaborei, na forma de tabela, as informações recolhidas nas entrevistas (incluí também aquelas obtidas nos questionários). As tabelas possibilitam a visão simultânea dos dados e facilita eventuais comparações.

Tabela 1 – Educadores(as) com dupla atuação

Tabela 1	Educadores(as) com dupla atuação								
Pseudônimo / Característica	**Cecília**	**Raquel**	**Guimarães**	**Mário**	**Ruth**	**Hilda**	**Lygia**	**Clarice**	**Adélia**
Idade	35	35	33	39	22	64	53	34	41
Estado civil	Divorciada	Viúva	Solteiro	Casado	Solteira	Divorciada	Casada	Casada	Casada
Renda familiar	Até R$ 1000,00	Até R$ 1000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00	Até R$ 1000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00	R$2001,00 a R$ 3000,00
Quantos moram na casa?	07	03	01	Não informou	Não informou	04	05	04	04
Formação Superior/Universidade	Pedagogia/privada	Pedagogia/privada	filosofia/privada	Filosofia/privada	Matemática/privada	Pedagogia/privada	Curso Normal	Letras/Pública	Pedagogia/privada
Ano de Formação	(em andamento)	(em andamento)	2006	2004	2008	Não informou	2000	1996	2004
Organização onde trabalha:	ONG (Zona Leste)	ONG (Zona Leste)	ONG (Zona Oeste)	ONG (Zona Central)	ONG (Zona Oeste)	ONG (Zona Oeste)	ONG (Zona Leste)	ONG (Zona Oeste)	ONG (Zona Leste)
Vinculo empregatício - ONG	Voluntário	CLT	CLT	CLT	CLT	CLT	Voluntário	Contratado	CLT
Escola onde trabalha	Escola pública municipal (Zona leste)	Escola pública municipal (Zona leste)	Escola pública estadual (Zona Oeste)	Escola pública estadual (Zona Central)	Escola pública estadual (Taboão da Serra)	Professora aposentada	Escola pública estadual (Zona Leste)	Escola pública estadual (Zona Sul)	Escola pública estadual (Zona Leste)
Vinculo empregatício - escola	temporário	Estágio TOF (Toda Força ao 1º ano)	OFA[54]	OFA	Eventual	Efetiva	OFA	OFA	eventual
Total de carga horária semanal	29 horas/semanais	45 horas/semanais	60 horas/semanais	60 horas/semanais	58 horas/semanais	20 horas/semanais	18 horas/semanais	19 horas/semanais	15 horas/semanais
Satisfação com o salário na ONG?	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Satisfação com o salário na escola?	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Percepção de contribuição da ONG para com a escola	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Percepção de contribuição da escola para com a ONG	Não	Sim/Não	Não	Não	Sim	(Não respondeu)	Sim	Sim	Sim
Meio de participação	Questionário	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Questionário	Questionário	Questionário	Questionário

[54] Professor admitido em caráter temporário de acordo com a LEI 500, de 13/Nov/1974 (OFA - Ocupante de Função Atividade). Atualmente com a LEI 1093/2009 e as novas regras para contratação adotadas em 2010 pela SEESP, estes professores subdividem-se, ainda, nas categorias “F”, “L” ou “O”.

3.3. Características dos(as) “educadores(as) sociais” com dupla atuação

Os(as) nove educadores(as) entrevistados(as) possuem idades entre 22 e 64 anos. Sete pertencem ao sexo feminino e dois ao sexo masculino. Quanto ao estado civil, entre as mulheres temos três que declararam ser casadas; uma solteira; duas divorciadas e uma viúva. Entre os homens, um é casado e o outro solteiro.

Quanto à renda familiar, todos(as) estão entre a faixa de R$ 1000,00 a R$ 3000,00, estando seis na faixa de R$ 2001 a R$ 3000,00 e três na faixa de até R$ 1000,00. Seis educadores(as) declararam morar com mais de uma pessoa, um mora sozinho e dois não informaram. Quanto à sua formação, sete frequentaram faculdade privada, uma formou-se em faculdade pública e uma educadora frequentou a escola normal. Em relação aos cursos, quatro cursaram Pedagogia, dois cursaram Filosofia, uma cursou Letras, uma formou-se em Matemática e uma cursou Magistério (escola normal). Em relação ao ano de formação, os(as) educadores(as) formaram-se entre os anos de 1996 e 2008, estando duas delas com o curso em andamento e uma delas não informou.

Em relação à área da cidade em que trabalham, quatro trabalham na Zona Leste, três na Zona Oeste, um na Zona Sul e um na Zona Central. Em relação ao vínculo empregatício com as “organizações sociais”: seis são celetistas (CLT), duas são voluntárias e uma é contratada. Quanto ao vínculo de trabalho com a escola pública: quatro são OFAs[55], duas são eventuais; uma é temporária, uma é estagiária e uma é professora aposentada.

Em relação ao tempo dedicado às aulas, os números variam entre 15 horas de aula por semana e 60 horas de aula por semana (carga horária considerando sua dupla jornada na ONG e na escola).

No que diz respeito à satisfação salarial, apenas três (1/3) dentre nove educadores(as) afirmaram estar satisfeitos com a remuneração recebida na ONG. Em relação à satisfação com o salário recebido nas escolas públicas, oito afirmaram estar insatisfeitos e apenas uma (a estagiária) afirmou estar satisfeita.

Perguntados(as) sobre sua percepção quanto à contribuição da ONG para com a escola, todos(as) os(as) nove educadores(as) afirmaram existir contribuição. Em seguida,

[55] Vide nota anterior.

perguntados(as) sobre a sua percepção quanto à ocorrência de alguma contribuição da escola pública onde lecionam para com a ONG, três educadores(as) responderam não haver contribuição, quatro responderam que há contribuição, uma respondeu simultaneamente sim e não e a professora aposentada não respondeu a esta questão.

Entre os(as) "educadores(as) sociais" formados(as) nas diferentes áreas (pedagogia, filosofia, matemática, letras), dois atuavam como coordenadores nas "organizações sociais" (Mário e Guimarães). Mário, além de coordenador pedagógico da ONG, na ocasião da pesquisa, também atuava como vice-diretor em uma escola pública da rede estadual.[56]

Do ponto de vista das práticas cotidianas

A remuneração na ONG

Verificando as opiniões dos(as) educadores(as) em relação ao item salário, embora haja uma insatisfação generalizada entre trabalhadores(as) brasileiros(as) sobre isto a maioria das pessoas que participaram desta pesquisa trabalha junto a uma população que sobrevive "com salários muito baixos ou até mesmo, com a falta dele" (SILVA, 2008, p. 81).

Dentre os(as) três educadores(as) que afirmaram satisfação com a remuneração recebida na ONG, Adélia justificou: "Faço o que gosto e recebo apenas uma ajuda de custo". Mario e Guimarães não justificaram. A justificativa apresentada por Adélia remete a uma vocação e ao voluntariado. Portanto, uma "ajuda de custo" já seria o suficiente. A justificativa que corrobora a afirmação feita por Merege (2009, p.25), que vincula a atuação de quem trabalha no "terceiro setor", "ao desejo do ser humano de colocar em prática princípios e valores humanitários, o que só seria possível em um tipo de organização que apresenta características completamente distintas das organizações capitalistas típicas".

[56] Dentre as nove pessoas consideradas para esta pesquisa, estão dois educadores e sete educadoras. Embora saibamos que o setor educacional no Brasil conheceu um forte impulso à feminização, o fato de serem exatamente os dois educadores de sexo masculino a exercerem funções de supervisão e coordenação não parece ser um dado irrelevante, remetendo-nos a uma questão de gênero. A título de exemplo, citamos os dados referentes a "educadores sociais" provenientes de mais de 200 ONGs pesquisadas, 72,53% eram mulheres (GOHN; SIMSON; FERNANDES, 2007, p. 20).

Seis educadores(as) ou 2/3 do total se declararam insatisfeitos com a remuneração recebida na ONG. Dentre as justificativas, destaco:

> Deveria ser mais valorizado o nosso trabalho. (Cecília);
>
> Porque o tipo de trabalho realizado exige muito de mim, uma estrutura física e psíquica, e é impossível não levar relatórios de reflexões para casa. E o desgaste emocional é muito grande porque é difícil não se envolver emocionalmente com os educandos (Raquel);
>
> Porque a remuneração não chega a um salário mínimo (Lygia);
>
> Não pagava auxílio transporte e alimentação (Clarice);
>
> Devido à baixa remuneração, acumulo horas excessivas de trabalho por estar atendendo a escolas diferentes, o que acaba minando o tempo e a disposição para me dedicar mais à ONG (Ruth);
>
> Poderia ser mais adequado (Hilda).

Nos depoimentos das educadoras Raquel e Ruth, é possível perceber claramente o desconforto em relação à dupla jornada, ao excesso de trabalho, ao desgaste que isto representa no físico e no psíquico. Assim, o que poderia parecer uma vantagem, ter dois empregos, ou, numa outra perspectiva, trabalhar em duas áreas distintas que possibilitaria melhorar o desempenho profissional, também representa perdas consideráveis, que acabam comprometendo a expectativa positiva inicial.

Quanto a esta predominância da insatisfação em relação à remuneração recebida, SILVA (2008), analisando o perfil de quinze “educadores sociais”, chegou às mesmas conclusões: “quanto à satisfação em relação aos salários recebidos, doze “educadores sociais” disseram estar insatisfeitos e apenas três manifestaram satisfação” (SILVA, 2008, p. 80).

Para Lygia, sua insatisfação é “Porque a remuneração não chega a um salário mínimo”. E para Clarice, “Não pagava auxílio transporte e alimentação”. Estes depoimentos apontam para as situações precárias em que alguns(mas) “educadores(as) sociais” desempenham o seu trabalho. Situação que ratifica as críticas de meras agências de terceirização que as ONGs têm recebido. A este respeito, Montaño (2007) critica a atuação de empresas na área social, que, em sua visão, também se estenderia às ONGs:

> (...) a intervenção empresarial na área social, pouco tem a ver com uma mudança de perfil na diminuição da exploração capitalista – muito pelo contrário, vai da mão (sic) da precarização do contrato de trabalho e aumento do desemprego –; sendo antes uma forma de reduzir os impostos, de aumentar a aceitação pelo seu produto, ampliando as vendas da sua mercadoria, e incrementando assim o lucro, de engajar o trabalhador com a firma, de obter apoios e vantagens, inclusive financeiros, do Estado. (MONTAÑO, 2007, p. 6)

Para muitos dos(as) "educadores(as) sociais" aqui representados(as), a dupla atuação não se configura como uma livre opção, mas como uma estratégia para aumentar suas rendas, do mesmo modo como vemos professores e professoras da rede pública, ou privada, que são obrigados(as) a enfrentar exaustivas jornadas de trabalho, muitas delas desenvolvidas em mais de uma unidade escolar.

Se considerarmos que o que se espera de um(a) "educador(a) social" vai muito além de um trabalho em sala de aula, as insatisfações expressas pela maioria dos(as) educadores(as) quanto à remuneração não são infundadas. A este respeito, apresento abaixo uma lista das funções esperadas de um(a) "educador(a) social" elencadas por Romans (2003):

1. Função detectora e de análise dos problemas sociais e suas causas.
2. Função de orientação e de relação institucional.
3. Função relacionante e dialogante com os educandos.
4. Função reeducativa em seu sentido mais amplo, mas nunca reeducativa clínica.
5. Função organizativa e participativa da vida cotidiana e comunitária.
6. Função de animação grupal e comunitária.
7. Função promotora de atividades socioculturais.
8. Função formativa, informativa e orientadora.
9. Função docente social.
10. Função econômica/profissional. (ROMANS, 2003, p. 115).

Para além destas atribuições, e baseando-se em outros autores, Romans (2003) enfoca o estudo das funções dos "educadores sociais" por meio de uma variável: o meio onde o educador e a educadora social desenvolvem o seu trabalho. Para isto, identificou as atribuições de educadores e educadoras a partir do "meio externo" e do "meio interno". Se considerarmos apenas este último, entendido como o trabalho ou serviço desenvolvido

dentro de uma instituição, como é o caso dos educadores e educadoras sociais em questão, aquela autora estruturou a seguinte lista de funções comuns atribuídas a este(a) profissional:

> – *Elaborar* projetos educativos adaptados a cada pessoa ou grupo com o qual se trabalha.
> – *Promover* atividades co-participadas com os usuários desses serviços.
> – *Estudar* programas educativos de integração social.
> – *Envolver* também as famílias das pessoas atendidas.
> – *Supervisionar* e avaliar os objetivos alcançados.
> – *Trabalhar* com a equipe da própria instituição e integrar-se com equipes externas e multidisciplinares.
> – *Coordenar* atividades com outras instituições que ofereçam serviços similares.
> – *Participar* em projetos comunitários locais (...). (ROMANS, 2003, p. 119).

Aquela autora também aponta uma série de fatores que incidem sobre o trabalho social e, enfatizando os problemas próprios de uma nova profissão ainda não regulamentada em nosso país, menciona também a precariedade profissional e o que isto tem acarretado. Para agravar ainda mais o quadro pouco alentador, cita a imprevisibilidade dos orçamentos destinados à área social:

> Estas constatações nos fazem pensar sobre a situação de precariedade dos serviços sociais, que se manifesta nas contratações dos educadores sociais, por tarefa ou por serviço, e nos flutuantes orçamentos oficiais que ano após ano os responsáveis pelos programas devem "conquistar" para cumprir os compromissos previstos. (ROMANS, 2003, p. 132).

A remuneração na escola pública

A maioria dos(as) entrevistados(as) revela insatisfação com a remuneração recebida nas escolas e apenas uma (a estagiária) afirmou estar satisfeita com a remuneração. Dentre as justificativas dos(as) educadores(as), destaco:

> fazendo o mesmo trabalho de muitos colegas e eles ganham mais e ainda é muita exigência e pressão (Cecília)
>
> O salário de professor está muito baixo. (Guimarães)
>
> Porque o educador OFA não tem salário fixo e não tem certeza de horas/aulas.(Lygia)

> O professor é mal remunerado e o governo não dá o suporte necessário para desenvolver um bom trabalho pedagógico. (Clarice)
>
> O salário no Estado de São Paulo dentro da educação (Secretaria da Educação) é uma piada. (Ruth)
>
> Não tinha uma remuneração fixa, só entrava em sala de aula quando havia falta de professores. (Adélia)
>
> A aposentadoria deixa a desejar. (Hilda).

Questões referentes ao salário do magistério tem monopolizado a pauta de reivindicações dos sindicatos da categoria. As duas últimas mobilizações[57] de docentes da rede pública no Estado de São Paulo tinham como principal reivindicação o reajuste salarial. Destaco, aqui, os debates em torno da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Esta lei regulamentou o piso salarial profissional nacional do magistério público na educação básica em R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, – para a formação em nível médio, na modalidade normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – e foi discutida recentemente por várias instâncias de representação do professorado no Brasil.

Na lista das pesquisas empreendidas enfocando a profissão docente, as que contempla o aspecto da sua "precarização e proletarização" são inúmeras. Dentre as quais, merecem destaque os reconhecidos trabalhos de Arroyo (1980) e Nóvoa (1995).

Para Oliveira (2004), é preciso não perder de vista uma diferenciação primordial ao se abordarem questões profissionais como a diferenciação entre as "relações de trabalho" e as "relações de emprego", estando atento às suas mudanças, às quais a categoria do magistério não está imune:

> As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

---

[57] Refiro-me às campanhas salariais que desencadearam paralisações em 2008 e recentemente em março de 2010, convocadas pela APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Nota-se que as falas dos(as) educadores(as), inconformados(as) com os salários recebidos na escola pública, enfocavam, ainda, e, sobretudo, as condições de trabalho, revelando o excesso de tarefas, a falta de apoio por parte da administração e a instabilidade: "(...) é muita exigência e pressão"; "(...) o governo não dá o suporte necessário para desenvolver um bom trabalho pedagógico"; "(...) só entrava em sala de aula quando havia falta de professores"; "(...) não tem salário fixo e não tem certeza de horas/aulas".

A precarização do trabalho de docentes não é uma constatação apenas deste início de século; sua percepção e crítica há muito vem sendo apresentada. Os depoimentos destacados acima reproduzem e confirmam o que diversos trabalhos sublinharam sobre a situação do magistério. Repetidas vezes, o panorama sobre o oficio dos professores apontado por Arroyo (2000), tem sido reproduzido, principalmente por resgatar a dimensão humana do trabalho de professores e professoras:

> A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas (...) para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (ARROYO, 2000, p. 64).

Não existe um consenso, seja entre os pesquisadores, seja na opinião pública, quanto à existência de uma relação direta entre a melhoria dos salários dos(as) professores(as) e a melhoria da qualidade da educação, independente do sentido que se dê a esta última expressão.[58] O que podemos constatar é a existência de argumentos muito consistentes que explicam a pouca atração que os cursos de licenciaturas tem exercido atualmente na juventude, percebidas, por exemplo, em discursos como o de Mozart Neves Ramos, presidente-executivo do Todos Pela Educação: "É difícil imaginar um aluno, especialmente da área de exatas, após um árduo trajeto bem sucedido de cinco anos numa licenciatura de química, física ou matemática, que queira ir para o mercado de trabalho para ganhar esse salário", referindo-se aos baixos salários de docentes de escola pública.

[58] Cf. GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Ramos complementa que “é muito melhor seguir numa pós-graduação”, cujo valor das bolsas oferecidas supera os salários-base da categoria do magistério.[59]

Na mesma linha de raciocínio, situam-se os argumentos de Rosa María Torres, ao comentar que “as pesquisas e avaliações vêm nos mostrando, há vários anos, que não existe uma relação direta entre qualidade de ensino e anos de estudo, cursos feitos ou diplomas obtidos por parte daquele que ensina”. Respondendo a pergunta sobre o que faz o “profissionalismo” de professores e professoras, Torres (2009) acrescentou que “o profissionalismo não reside só no profissional, mas no contexto que o valoriza e o incorpora” enquanto profissional. Dito de outra maneira, “um docente profissional requer um trato profissional, um salário profissional, uma estima profissional” (TORRES, 2009, p. 11).

No que diz respeito à instabilidade, os depoimentos das educadoras Lygia e Adélia refletem o movimento de precarização das relações de emprego que particularmente a categoria do magistério vem sofrendo. Pois é fato que o “aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, (...), o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias”, tem sido as faces visíveis das reformas empreendidas pelas instâncias superiores no setor da educação, especialmente no Estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2004, p. 14).

Raquel, a educadora que se considera satisfeita com a remuneração recebida na escola pública, justifica: “Já que eu sou estagiária, a sala não é de minha total responsabilidade; portanto, é justo”. A razão aqui declarada remete justamente ao caráter profissional, uma vez que ela não é a responsável, sozinha, pelo trabalho. É preciso acrescentar que esta opinião é de uma das educadoras que ainda não completou sua formação em pedagogia. O que se pode concluir de sua fala é que seu “não profissionalismo” não a autoriza a fazer reclamações.

---

[59] Depoimento: Todos Pela Educação: **Inovação exige bons docentes.** Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/Comunicacao.aspx?action=2&aID=417. Acesso em: 01 /Jun/ 2010.

Trajetória profissional e razões que levam a optar por ser "educador(a) social"[60]

Em resposta à pergunta sobre o que o leva as pessoas a se tornar um(a) "educador(a) social", destaco as seguintes respostas:

> O amor e a solidariedade. (Cecília)
>
> Eu já estava na faculdade quando fui convidada para assumir uma turma e aceitei porque eu precisava começar a trabalhar na área educacional para adquirir experiência. Inicialmente, foi por isso. (Raquel)
>
> Estava no seminário e, quando saí, em 2002, comecei a trabalhar como educador [da ONG], pois é um trabalho com o qual eu me identifico: trabalhar com a população mais carente. (Guimarães)
>
> A satisfação de saber que estou fazendo algo para a melhoria do meu bairro e das pessoas. (Lygia)
>
> Sempre gostei de trabalhar em projetos sociais; ajudar o próximo é muito gratificante. (Clarice)
>
> Eu estava à procura de um novo espaço para dar aulas, ensinar e aprender com prazer e condições dignas de trabalho, além de valorização profissional, que foi algo que não obtive pelo Estado, na educação pública. (Ruth)
>
> A vontade de ajudar o próximo. Quando apareceu essa oportunidade, procurei fazer o melhor, porque sabia que aqueles que nos procuravam queriam realmente aprender. O amor pelo meu trabalho foi aumentando: sentia-me recompensada pelo carinho que os alunos transmitiam. (Adélia)
>
> Aposentadoria. (Hilda)

As ideias de "ajudar o próximo"; "melhoria do meu bairro e das pessoas"; "trabalhar com a população mais carente"; "O amor e a solidariedade", remetem-nos àquela explicação de "espírito de solidariedade" que motivaria as pessoas a atuarem no "terceiro setor" (MEREGE, 2009, p.25); (GOLDSTEIN, 2007, p. 64).

O depoimento da educadora Ruth se destaca dos demais por conter um elemento comparativo entre os dois campos de trabalho: "(...) ensinar e aprender com prazer e condições dignas de trabalho, além de valorização profissional" é sua justificativa para procurar um trabalho na "área social", afirmando que não encontrou essas condições ao trabalhar na escola pública: "(...) foi algo que não obtive pelo Estado, na educação pública".

---

[60] Assinale-se que a atividade de "educador social" ainda não é uma profissão regulamentada no Brasil.

Além da justificativa da solidariedade, enquadramos a resposta da educadora Raquel na necessidade de trabalho, ganhar experiência profissional:

> Eu já estava na faculdade quando fui convidada para assumir uma turma e aceitei porque eu precisava começar a trabalhar na área educacional para adquirir experiência. Inicialmente, foi por isso.

As respostas à pergunta sobre o que leva as pessoas se tornar um(a) professor(a) de escola pública foram:

> O amor à profissão. (Cecília)
>
> Meu filho mais velho! Eu sentia grande dificuldade de entender as dificuldades que meu filho vivia no cotidiano escolar. Isso me levou para o curso de pedagogia e, consequentemente, para a escola. Hoje, tenho alunos com as mesmas dificuldades e posso ajudá-los melhor. (Raquel)
>
> Comecei a dar aula na escola pública em 2005 por gostar de ser professor. (Guimarães)
>
> Gosto de crianças; portanto sou professora porque gosto. (Lygia)
>
> Em primeiro momento, foi a opção de trabalho que surgiu. Hoje, redescobri o prazer de trabalhar com crianças e poder ajudá-las no seu desenvolvimento educacional e social. (Clarice)
>
> Necessidades financeiras. Realmente foi a última opção. (Ruth)
>
> Tornei-me uma professora de escola pública porque queria ser para meus alunos não só uma professora e sim alguém em quem eles pudessem confiar. Com pouco tempo que trabalhei com eles estava conseguindo transmitir aquilo que desejava. Passei seriedade com afeto. Esse método estava dando certo. Foi quando fiquei fora da sala de aula e não pude dar continuidade nas salas que trabalhava. (Adélia)
>
> Influência familiar. (Hilda)

Obs.: Educador Mário não respondeu[61] esta questão.

Identifico, aqui, três tipos de justificativas para a escolha do trabalho no magistério: *o amor à profissão*: escolhi ser professor por gostar, *a influência familiar*: alguém de minha família motivou minha escolha pelo magistério e a *necessidade*: escolhi esta profissão por falta de opção (melhor).

---

[61] Mário é o único dentre todos os educadores com dupla atuação que, na ocasião da entrevista, coordenava o trabalho na ONG e, na escola pública, estava afastado da sala de aula por desempenhar as funções de vice-diretor. Por esta razão, julgou pertinente responder apenas aquelas questões que se aplicavam à sua condição atual.

No primeiro bloco de justificativas, enquadram-se os depoimentos de três educadoras e um educador: Cecília: “O amor à profissão”; Lygia: “(...) sou professora porque gosto”; Adélia: “Tornei-me uma professora de escola pública porque queria ser para meus alunos não só uma professora e sim alguém em quem eles pudessem confiar (...)”, “Passei seriedade com afeto (...)”; Guimarães: “Comecei a dar aula (...) por gostar de ser professor”.

No segundo bloco, inserimos os posicionamentos das educadoras Raquel e Hilda. A primeira menciona as dificuldades do filho na escola, como a grande justificativa para sua incursão pelo magistério: “Meu filho mais velho! Eu senti grande dificuldade de entender as dificuldades que meu filho vivia no cotidiano escolar, isso me levou para o curso de pedagogia (...)”. Hilda afirma ter recebido a influência de algum membro da família (não identificado por ela) que a teria incentivado a seguir a carreira do magistério. Ela diz apenas: “Influência familiar”.

No terceiro e último bloco, situamos, respectivamente, as respostas dadas pelas educadoras Clarice e Ruth, que apontaram a necessidade (financeira, falta de opção) como elemento motivador de suas escolhas: “Em primeiro momento, foi a opção de trabalho que surgiu” e “Necessidades financeiras. Realmente foi a última opção”.

A julgar, exclusivamente, pelo número de pessoas associadas às justificativas, conclui-se que prevaleceu, como motivo principal da escolha da profissão, o argumento que evoca o “amor à profissão”.

Quanto à percepção sobre a satisfação com o trabalho, obtivemos as seguintes respostas à pergunta: pensando em sua prática cotidiana, o que o(a) faz sentir-se satisfeito(a) com o seu trabalho na Organização / ONG?

> O retorno, o aprendizado de cada aluno e o laço familiar que é criado em sala de aula. Agradeço a Deus esta oportunidade. Amo o que faço. (Cecília)
>
> Na verdade, não me sinto tão satisfeita assim. Ser educador social, na minha opinião, é bastante complexo. É preciso ensinar a criança a socializar-se sem se envolver emocionalmente com ela, o que é difícil porque o educador quer ver o resultado e quer que esse seja positivo e isso são projetos a longo prazo. (Raquel)
>
> O que me dá satisfação é poder ajudar as pessoas a mudar e melhorar a sua qualidade de vida. (Guimarães)

> Ver as pessoas evoluindo no conhecimento, aprendendo o abc e a ser cidadão, voltando a ter esperança de um futuro melhor e se entrosando com a sociedade. (Lygia)
>
> A ONG abrange as crianças menos favorecidas da sociedade, dá oportunidade para essas crianças terem acesso à cultura, lazer e educação. (Clarice)
>
> Uma série de condições, tais como: qualidade dos recursos didáticos existentes, presença de um profissional preparado para o acompanhamento e apoio da prática educativa. (Ruth)
>
> A maior satisfação é quando vejo que meu trabalho está dando resultado e os alunos com vontade de aprender mais e mais. Para mim, não existe gratificação maior que essa. (Adélia)
>
> A organização e o interesse dos alunos. (Hilda)

Obs.: Educador Mário não respondeu esta questão.

O comentário da educadora Raquel, "(...) É preciso ensinar a criança a socializar-se sem se envolver emocionalmente com ela, o que é difícil", remete-nos a algo de extrema relevância nas relações educativas em geral. Estamos falando da impossibilidade de não se envolver: esta verdadeira impossibilidade da neutralidade inerente ao trabalho do(a) educador(a) social, por sua dimensão de assistência, que sempre se revelará muito tênue, porque carregada de subjetividade:

> É na situação de assistência instalada (...) que estes riscos são maiores, designadamente quando, uma vez acordado o contrato entre o profissional e aquele que é alvo de uma intervenção, se institui uma correspondência e até uma identificação entre o papel social e o projeto social deste com as perspectivas e expectativas daquele. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 49).

Considerando as concepções tradicionais de assistência dispensadas às crianças e adolescentes, sobretudo no que diz respeito ao tratamento impessoal e distante, a atuação do(a) educador(a) social se constitui e se caracteriza principalmente pela disposição de romper com estas concepções e construir relações com o público assistido. É justamente por estabelecer relações que o(a) educador(a) social tem condições de assumir ações transformadoras. No entanto, a proximidade com o público assistido que é exigida do(a) profissional, por vezes, pode colocá-lo(a) em situações conflitantes, como esta apresentada por Rodrigues (2005):

> Na micropolítica do educador em questão, uma particularidade é a dificuldade em manter a postura exigida de um trabalhador social, que tem em princípio e como condição de funcionalidade o interesse pelo discurso do outro a ser atendido. Em contrapartida, as exigências políticas presentes nas regras

> institucionais solicitam um distanciamento do outro e o educador fica numa 'encruzilhada política e micropolítica' (Guattari e Rolnik, 1999, p. 29), entre a criação de processos de singularização e a manutenção e reprodução de modelos sociais. (RODRIGUES, 2005 p. 273).

Para Carvalho e Batista (2004),

> Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está diretamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da ação. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da *distância ótima*. Ou seja, numa distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 93).

Como manter uma "distância ótima" entre o público-alvo, de modo a realizar um trabalho com qualidade, sem se misturar às condições daqueles que atendem e, ao mesmo tempo, sem tornar-se impessoal e alheio aos seus problemas, torna-se uma preocupação constante dos(as) profissionais que tem o contato direto com crianças e jovens, seja nas escolas ou nos "projetos sociais".

A educadora Ruth, que afirmou sentir satisfação no trabalho desenvolvido na ONG em função da "(...) presença de um profissional preparado para o acompanhamento e apoio da prática educativa", aproxima-se daquilo que Carvalho e Baptista (2004) qualificaram de mentor, isto é, alguém que "desempenharia, sobretudo, as funções de um ouvinte e de um autêntico conselheiro, disponível para escutar, dialogar e aconselhar a partir de sua experiência e com um conhecimento quase quotidiano das dificuldades e sucessos". Este profissional teria a função de acompanhar os(as) "educadores(as) sociais" iniciantes, a fim de garantir-lhe o apoio necessário no exercício de suas funções (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 87).

Os depoimentos das educadoras Cecília, Lygia e Adélia guardam em comum a referência ao aprendizado dos alunos como motivo de satisfação pelo trabalho na ONG:

> O retorno, o *aprendizado* de cada aluno e o laço familiar que é criado em sala de aula. Agradeço a Deus esta oportunidade. Amo o que faço. (Cecília)

> Ver as pessoas evoluindo no conhecimento, *aprendendo o abc* e a ser cidadão, voltando a ter esperança de um futuro melhor e se entrosando com a sociedade. (Lygia)

> A maior satisfação é quando vejo que meu trabalho está dando resultado e os alunos *com vontade de aprender* mais e mais. Para mim não existe gratificação maior que essa. (Adélia)

Muitos autores tem enfatizado que, dentre as características principais da educação não-formal, está a sua não obrigatoriedade:

> De modo geral, para a educação não-formal a transmissão do conhecimento acontece de maneira não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de o aprendizado não ocorrer, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino/aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender. (SIMSON et. al., 2007, p. 22).

A construção de um ambiente propício à aprendizagem, sem a obrigatoriedade e sem punições prescritas, são características desejáveis na prática educativa e exercem uma grande influência no desempenho dos indivíduos que dela participam. O motivo da satisfação declarada por educadores e educadoras sociais, destacado acima, sugere um nexo entre o bom desempenho na aprendizagem com esta dimensão da educação não-formal proporcionada por uma "relação prazerosa com o aprender".

As falas do educadore Guimarães e da educadora Clarice remetem à dimensão da assistência aos menos favorecidos, à oportunidade de ajudá-los, por acreditarem que a participação nos "projetos socioeducativos" possa desempenhar um verdadeiro diferencial em suas vidas

> O que me dá satisfação é poder *ajudar as pessoas* a mudarem e melhorar a sua qualidade de vida. (Guimarães)

> A ONG abrange as crianças menos favorecidas da sociedade, *dá oportunidade* para essas crianças terem acesso a cultura lazer e educação. (Clarice)

A fala da educadora Clarice alinha-se perfeitamente ao discurso corrente entre os gestores e educadores(as) que atuam nas ONGs ao identificarem o público beneficiário prioritário dos projetos como "estudantes em situação de risco". No entanto, Caro (2009) adverte que a chamada "educação social" vem deixando de ser "exclusiva da marginalização, do conflito social e do risco social para nos amparar nos diversos ambientes educacionais, como um apoio às possibilidades de relações que podemos desenvolver e propiciar aos educandos" (CARO, 2009, p. 156).

O depoimento da educadora Hilda, que afirma que o que lhe dá satisfação no trabalho na ONG é "A organização e o interesse dos alunos", ainda que involuntariamente, evoca a

comparação entre a educação escolar e não-formal, no que se refere às atuais queixas de que os alunos na escola estariam cada vez mais indisciplinados e desinteressados, características que os “projetos socioeducativos” de ONGs procuram reverter.

A partir destes relatos, é possível perceber que os educadores não apenas ajudam seus educandos como também se beneficiam de sua intervenção. O que pode ser exemplificado pelo depoimento de Cecília quando afirma: “(...) agradeço a Deus esta oportunidade. Amo o que faço”. E também no relato da educadora Adélia: “para mim, não existe gratificação maior que essa”.

Obtivemos as seguintes respostas à pergunta: pensando em sua prática cotidiana o que o faz sentir-se satisfeito(a) com o seu trabalho na escola?

> O retorno de cada criança. (Cecília)
>
> Na escola, eu posso ver o resultado mais rápido, à medida em que os alunos vão sendo alfabetizados e se desenvolvendo no mundo da leitura e escrita e esse é o principal objetivo numa sala de 1ª série. (Raquel)
>
> Na escola pública o que me deixa satisfeito é trabalhar com os alunos do EJA (educação de jovens e adultos), pois mostram a vontade e o desejo de estudar e aprender. (Guimarães)
>
> Ver as crianças evoluindo em conhecimento e como cidadãs. (Lygia)
>
> Na alfabetização, o prazer e a descoberta da leitura dos alunos. Depois, a descoberta de um mundo cheio de possibilidades e sem limites para a escrita. (Clarice)
>
> Saber que eu não tenho uma atitude passiva frente a tudo o que acontece bem na frente de nossos olhos. Contribuir para a construção de um cidadão crítico. (Ruth)
>
> Gostaria de me sentir mais satisfeita e mais útil, só que trabalhava como professora eventual, não conseguia aplicar projetos, me sentia menos favorecida, mas mesmo nessa situação era satisfeita, pois conseguia passar um pouco da minha atenção para os alunos. (Adélia)

Obs.: O educador Mário e a educadora Hilda não responderam a esta questão.

A satisfação dos educadores na escola, a partir dos depoimentos acima, está mais relacionada ao desempenho dos alunos. Eles afirmaram satisfação com a efetiva aprendizagem e alfabetização quando os alunos estão evoluindo, em resumo, quando o seu trabalho dá resultados. Este é o caso das educadoras Cecília, Raquel, Lygia, Clarice e do educador Guimarães.

Diferente da opinião do grupo acima é o caso da educadora Ruth que, em seu relato, revela uma atitude de crítica e de transformação social: “Saber que eu não tenho uma atitude passiva frente a tudo o que acontece bem na frente de nossos olhos. Contribuir para a construção de um cidadão crítico”.

O posicionamento da educadora Ruth nos remete à dimensão política, intrínseca à educação, e que adquire características muito particulares no âmbito da educação não-formal. Sua ação engajada permite negar certo determinismo que a visão histórica oficial, de longa data, vem sugerindo. Sua atitude crítica pressupõe que “os grupos dominados não são passivos, mas sim capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de resistência inteligente” (SIMSON et. al., 2007, p. 37).

A educadora Adélia ressalta que, apesar das situações adversas enfrentadas como professora eventual (sem turmas fixas), ainda assim conseguia alguma satisfação do seu trabalho na escola. Adélia afirmou que gostaria de se sentir mais satisfeita e mais útil, pois o trabalho como professora eventual, a impedia de aplicar projetos mais duradouros e, por esta razão se sentia “menos favorecida”, mas mesmo nesta situação declarou sentir-se satisfeita com o resultado obtido junto aos estudantes.

Questões que versam sobre as atividades na ONG e na escola

O que você faz? Que tipo de trabalho você realiza/desenvolve na organização/ONG?

Os respectivos depoimentos das educadoras Cecília e Adélia revelam o cotidiano e as preocupações próprias dos educadores de EJA. Seu foco incide sobre o incentivo e a organização do trabalho que a todo instante volta-se para a motivação dos estudantes, a fim de que não abandonem os estudos, preocupações claramente percebidas em trechos como: “incentivo para que não haja desistência” e “para que eles não se sintam incapazes e não abandonem as aulas mais uma vez”.

As educadoras Raquel e Clarice tem em comum a ênfase no trabalho com artes, características muito presentes em práticas de educação não-formal: “(...) por fim, as oficinas de música, hip-hop, ballet, grafite, informática e artes: a última realizada por mim” e “Trabalhava como professora de artes (sucata, material reciclável, dobraduras)”.

No depoimento da educadora Raquel, no entanto, depreende-se, também, as múltiplas funções desempenhadas pelos "educadores sociais": "Na ONG eu trabalho com *rodas de conversa* diária; (...) Trabalho também com *jogos*, aliás muitos (...) E por fim as *oficinas* (...) realizada por mim, as outras com apoio de outros profissionais, mas com *meu acompanhamento*. Ainda *preparo plano de aula*, *relatório de classe* e individual da minha turma" (Raquel*)*.

O depoimento do educador Guimarães exprime a flexibilidade do currículo nas práticas de educação não-formal e sua predisposição de colocar os estudantes como o centro de interesses do projeto: "(...) dou aulas e principalmente na parte de formação humana: trabalho com temas transversais como cidadania, elaboração de projeto de vida, dinâmicas de grupo". Estas estratégias do educador mostram sua preocupação em explorar as diversas "maneiras de reelaborar a valorização e a auto-estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim abrindo "canais" para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos" dos educandos (SIMSON et al., 2007, p. 29).

As práticas descritas pela educadora Clarice também contemplam essas características: "Trabalhava como professora de artes (sucata, material reciclável,dobraduras) durante as aulas desenvolvia varias atividades de sensibilização antes de realizar a tarefa propriamente dita".

A "fronteira entre um professor e um educador social é uma questão de território". Nesta perspectiva, o trabalho de "educadores e educadoras sociais" fundam-se "em princípios que vêem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios" (RIBEIRO, 2006, p.162).

O relato da educadora Ruth mostra, claramente, a sua inserção num projeto de qualificação profissional mantido pela ONG onde trabalha. Para a educadora, no entanto, seu trabalho precisa revelar-se mais do que um mero "reforço escolar". Por isso, faz questão de investir para que seus alunos e alunas assumam uma postura crítica frente aos conhecimentos aprendidos, de maneira que a qualificação recebida não seja apenas uma "inculcação de destrezas para o exercício de funções específicas", impossibilitando o protagonismo dos sujeitos aprendizes (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 88).

> Trabalho com jovens revendo conceitos que podem ser aplicados, ou não, no mundo do trabalho, com enfoque matemático, mas sempre *estimulando os jovens a avançarem em sua autonomia* e orientando-os sobre os possíveis desafios que eles terão como aprendizes". (Ruth)

A pergunta seguinte, versou sobre a atuação na escola pública: O que você faz? Que tipo de trabalho você realiza/desenvolve na escola?

No discurso sobre suas práticas, os educadores e educadoras polarizaram seus depoimentos em dois grupos: o dos contratados como professores OFA (Cecília, Guimarães, Lygia e Clarice) e aqueles contratados em caráter eventual (Ruth e Adélia). Respectivamente, os primeiros limitaram-se a relatar o tipo de estudantes com quem trabalham ou a disciplina que ministram: "Dou aulas no ensino fundamental"; "(...) trabalho como professor de filosofia e sociologia"; "trabalho com crianças do EF1. Dou aulas expositivas"; "Sou professora de Educação Fundamental I. No momento trabalho com alunos do 5º ano".

Já os professores eventuais, além de comentarem sobre o seu trabalho, frisaram a sua condição de realizador de trabalho ocasional, esporádico, denunciando a não continuidade das atividades e também a necessidade de cumprimento do programa:

> Nos últimos 3 anos eu apenas trabalhava no período noturno como professora eventual do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu tinha alguns projetos, como pequenos cursos de estatística, matemática financeira e geometria *pois não entrava com muita frequência em todas as salas*. (Ruth)

> O trabalho na escola é realizado de acordo com as séries. Assim, ***o** planejamento deve ser seguido, mesmo, pelos professores eventuais.* Como substituía professores de várias disciplinas, entrava em várias classes. (Adélia)

A necessidade de cumprir o programa, seguindo o planejamento elaborado pelo professor efetivo, presente no discurso da educadora Adélia, é um indício do entendimento do currículo escolar como algo fixo e que não pode ser alterado.

O que se pode apreender dos relatos sobre as atividades realizadas na ONG e na escola, sinteticamente é que a educadora Cecília trabalha com públicos com idades diferentes, jovens e adultos na ONG e crianças na escola pública.

A educadora Raquel trabalha com públicos bem parecidos, com pequena diferença de idade. Ela informou que realiza grande variedade de atividades na ONG onde trabalha.

Guimarães, que trabalha em uma ONG que oferece cursos de qualificação profissional, é coordenador e trabalha com a formação humana. Na escola pública, leciona filosofia e sociologia para estudantes do ensino médio, trabalha portanto com públicos com idades bem próximas.

A educadora Lygia trabalha com públicos com idades diferentes: jovens e adultos na ONG e crianças na escola pública.

A educadora Clarice trabalha como professora de artes na ONG com alunos do 5º ano do ensino fundamental na escola pública. Ela informou que não havia grande diferença de idade entre os dois públicos.

A educadora Ruth trabalha com matemática nas duas instituições, jovens e adolescentes na ONG (curso de qualificação profissional) e jovens e adultos na escola pública (EJA).

A educadora Adélia trabalha com jovens e adultos na ONG (EJA) e com público diversificado de crianças e jovens na escola pública.

Depois de perguntar sobre as suas atividades cotidianas (na ONG e na escola), formulei aos educadores(as) a seguinte questão: quais destas atividades que você realiza na Organização / ONG são também realizadas na Escola? Em seguida, formulei uma pergunta complementar à anterior: quais destas atividades que você realiza na escola são também realizadas na Organização / ONG?

A educadora Cecília respondeu “o lado afetivo, inovador e motivador”. Ela deu as mesmas respostas, para as duas perguntas, indicando que trabalha com estas mesmas posturas tanto na ONG como na escola pública.

A educadora Raquel respondeu que “O cuidado com os educandos em vários aspectos: respeito educação, saúde, alimentação. A aplicação de atividades que propõem o desenvolvimento cognitivo e motor”, são atividades da ONG que também são realizadas na escola pública. Já “algumas atividades de leitura e escrita, jogos, brincadeiras de roda” são atividades da escola que ela realiza também na ONG, ressalvando que “por conta da diferença de idade, muitas delas são necessárias adequações e/ou modificações”.

Guimarães informou que trabalha “os temas transversais e a formação humana, tanto na ONG como na escola pública”. O educador acrescentou que não identifica nenhuma atividade da escola que realiza na ONG.

A educadora Lygia comentou que não faz uso de nenhuma atividade comum entre os dois campos. Já a educadora Clarice, deu as mesmas respostas às questões formuladas, indicando que trabalha com as mesmas posturas na ONG e na escola: “trabalho a consciência, a importância de reciclar e a responsabilidade que cada um tem que ter para melhorar a vida no planeta”.

A educadora Ruth, assim como Clarice, deu as mesmas respostas às questões formuladas, indicando que trabalha com os mesmos conteúdos na ONG e na escola e acrescentou: “*o* que muda é o foco como são apresentados: na escola o foco é a cidadania, enquanto que na ONG o foco é o mercado de trabalho”

A educadora Adélia respondeu que “algumas atividades da ONG podem ser realizadas com algumas modificações na escola pública” ela ponderou que “os adultos precisam de matéria mais específica”. Quanto as atividades da escola que podem ser realizadas na ONG ela respondeu: “Algumas adaptações são necessárias, pois temos que tomar cuidado ao passar atividades elaboradas na escola, visto que a realidade dos adultos é outra”.

As questões formuladas a seguir, neste último grupo, são aquelas relacionadas, diretamente, ao aspecto de sua dupla atuação, enfatizando, principalmente, o intercâmbio de práticas. Tratam-se de questões chaves para a identificação da existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas no aspecto dos programas educacionais.

Formulei a seguinte pergunta: você realiza alguma alteração/adequação de seu trabalho na Organização / ONG para ser reaproveitado na escola? E em seguida apresentei a questão: você realiza alguma alteração/adequação de seu trabalho na escola para ser reaproveitado na organização / ONG?

A educadora Cecília respondeu a ambas as questões nos mesmos termos: “não, atividades não, mas o respeito, a solidariedade, o social, a interação e o incentivo, sim”. A partir de sua resposta verifico que ela não faz adequação das atividades, no entanto, utiliza as “mesmas posturas” tanto na ONG como na escola.

A educadora Raquel questionada sobre a realização de adaptações no trabalho da ONG para ser realizado na escola pública respondeu: “Com certeza, principalmente por conta da diferença de idade”. Quanto a adaptação de atividades da escola pública para ser utilizada na ONG ela respondeu que realizava e ponderou: “porque na escola eu trabalho com a faixa etária de 6 e 7 anos e na ONG, de 10 a 14 anos. A adaptação é necessária”.

O educador Guimarães respondeu que na ONG “A metodologia/didática é pensada para um número de alunos nas turmas menor do que na escola” por essa razão a adaptação é necessária. Quanto a adaptação de atividades da escola pública para ser utilizada na ONG ele respondeu que aproveitava “a forma de trabalhar com seminários”.

A educadora Lygia respondeu que não realiza nenhuma alteração do trabalho da ONG para ser utilizado na escola pública e também não realiza nenhuma alteração do trabalho na escola pública para ser reutilizado na ONG.

A educadora Clarice respondeu que “às vezes dá para adequar alguma atividade comum entre ambas. (ex.: na confecção de um brinquedo de sucata). Em contrapartida, questionada se realizava alguma alteração do trabalho na escola para ser reutilizado na ONG, ela respondeu que não realizava.

A educadora Ruth, em relação à primeira pergunta respondeu:

> Sim. Mas nada muito drástico; na ONG trabalhamos o conteúdo num ritmo bem mais acelerado e na escola, quando atuo, o mesmo conteúdo normalmente é em passos mais lentos para garantir o aprendizado. Na ONG o conteúdo é revisão (de conteúdos), pois os alunos já tiveram os assuntos abordados na escola, e isso torna a aula mais dinâmica.

Por outro lado, questionada se realizava alguma alteração do trabalho na escola para ser reutilizado na ONG, Ruth respondeu que sim, “fazia alteração nas atividades”.

A educadora Adélia informou que faz adaptações das atividades na ONG para serem utilizadas na escola e também faz adaptações das atividades da escola para serem utilizadas na ONG em função da diferença de idade entre os públicos.

A pergunta formulada a seguir versava sobre o desempenho dos(as) profissionais: na sua opinião, trabalhar simultaneamente nestas duas organizações (Organização / ONG e escola) melhora ou atrapalha o seu desempenho como profissional?

Todos(as) os(as) educadores(as) entenderam que a sua dupla atuação melhorava o seu desempenho enquanto profissional, uma vez que, para eles(as) trabalhar em uma ONG e também na escola pública: “me torna mais responsável, com visão ampla”; “enriquece o meu repertório de atividades e me permite uma versatilidade”; “consigo fazer um paralelo entre a escola e a ONG”; “me deixa com mais experiência nas duas áreas”. A única exceção é o depoimento da educadora Ruth, que, embora reconheça que melhore a sua atuação, afirma também que “mais atrapalha, pois acaba sendo uma jornada muito longa e desgastante”.

As duas perguntas formuladas a seguir, solicitam abertamente a opinião dos(as) educadores(as) sobre a existência de contribuição entre as instituições em questão.

Você percebe alguma contribuição da organização / ONG em que atua para a escola pública? E complementarmente: você percebe alguma contribuição da escola pública em que atua para a organização / ONG?

Em relação a primeira pergunta, os educadores e educadoras foram unânimes em afirmar que a ONG contribui com a escola pública. Em contrapartida, não existe um consenso na opinião dos educadores e educadoras sobre a contribuição da escola pública para a ONG.

A seguir apresento e analiso as respostas dos educadores e educadoras dispondo as suas opiniões em uma tabela, de modo a facilitar a comparação.

Tabela 2 – Contribuição mútua entre ONG e escola

Educadores(as)	A ONG contribui com a escola?	A escola contribui com a ONG?	Coerências e contradições percebidas a partir das respostas
Cecília	Sim, percebo que o trabalho feito na ONG trabalha mais o lado de resolver problemas e humanizar cada um.	Não.	*Não há contribuição mútua.* A educadora utiliza as mesmas posturas tanto na ONG como na escola. Mas não identifica contribuição da escola para com a ONG.
Raquel	Na ONG minha atuação é direcionada principalmente para o cognitivo. Isso me ajuda na escola porque me possibilita diagnosticar situações, problemas, com mais agilidade e a intervenção é mais imediata, me proporciona um resultado mais eficaz. Na visão da ONG acredito que sim, pois a ONG trabalha bastante com o social e o cultural. As crianças vão á escola mais informadas, mais sociáveis. Acredito que isso Contribui.	Sim: a organização e a metodologia me ajudam com meu trabalho na ONG. Não: enquanto instituição, nunca percebi alguma contribuição. Não existe elo entre as duas... ainda mais partindo da escola.	*Há contribuição mútua*. No entanto, a educadora pondera que a contribuição é percebida por ela e não institucionalmente na escola: "*não existe elo entre as duas...ainda mais partindo da escola*". Faz adequações de atividades da ONG para a escola e vice-versa em virtude da diferença de idade dos públicos.
Guimarães	Sim, porque o trabalho desenvolvido na ONG incentiva o aluno a valorizar a educação formal. A elaboração do "projeto de vida" dá mais sentido ao trabalho na escola.	Não. Contribui na alfabetização, no conhecimento básico.	*Não há contribuição mútua*. O educador afirma não haver contribuição da escola para a ONG, pois o trabalho da escola resume-se em fornecer o *conhecimento básico* **.** Faz adequações na metodologia e didática da ONG para ser utilizada na escola, e trabalha com seminários tanto na escola como na ONG.
Lygia	Sim, contribui, pela comunicação: professores formadores são professores da rede publica.	Sim, cedendo espaços, troca de informações - pois o supletivo oferecido pela própria escola é pouco procurado pelos alunos.	*Há contribuição mútua*. A ONG contribui no aspecto da *formação*: professores da rede dão formação aos educadores sociais na ONG. Na escola existe contribuição institucional: "cedendo espaços, troca de

			informações”.
Educadores(as)	**A ONG contribui com a escola?**	**A escola contribui com a ONG?**	**Coerências e contradições percebidas a partir das respostas**
Clarice	Sim. Percebi que a criança na ONG tem mais oportunidades que a criança na escola pública (mais acesso à cultura e ao lazer)”.	Sim. Os educadores que atuam na escola pública têm mais experiência didática que alguns “oficineiros” que atuam na ONG”.	*Há contribuição mútua*. Embora a educadora não faça referência a contribuição direta. A ONG complementaria a formação das crianças, dando acesso a mais cultura. Menciona a melhor preparação dos professores da escola em relação aos profissionais da ONG. Faz apenas adequações de atividades da ONG para serem utilizadas na escola.
Ruth	Com certeza. Os próprios alunos nos trazem o retorno afirmando que melhoraram muito o desempenho na escola. Além disso, para estar na ONG (...) - frequentar os cursos - é pré-requisito que o aluno esteja estudando e não reprove de série na escola”.	Sim. O aprendizado adquirido na escola torna-se essencial para o andamento do curso na ONG, (...) dentro do cronograma estipulado.	*Há contribuição mútua*. A contribuição é percebida principalmente por atitudes ou falas dos estudantes. Faz uso de atividades adaptadas da ONG na escola e também de atividades da escola na ONG. Realiza o intercâmbio entre as instituições por meio de seu trabalho.
Adélia	Sim, a contribuição é muito útil, pois aprendemos a lidar com as dificuldades dos alunos, e a troca de conhecimento traz um conforto a mais para aqueles que procuram novos saberes. Tudo que aprendemos só faz enriquecer nossos conhecimentos para transmitir aos alunos, tanto da ONG, quanto da escola pública.	Sim, nos HTPCs aprendemos e passamos as nossas dificuldades encontradas em sala de aula. É uma troca de conhecimentos, em que a contribuição é muito útil, uma para com a outra.	*Há contribuição mútua*. A educadora enfatiza a troca de experiências entre ela e os professores da escola. Faz adaptações das atividades aplicadas na ONG para serem utilizadas na escola e também faz adaptações das atividades da escola para serem utilizadas na ONG.
Mário	Sim, ouço dos professores que principalmente a postura, a disciplina, o comportamento dos estudantes que participam do projeto da ONG melhoram sensivelmente na escola.	Não. Apenas para participarem do projeto os alunos necessitam frequentar a escola. A matrícula é obrigatória.	*Não há contribuição mútua.* Sua percepção é indireta. O educador nota contribuição pelas atitudes dos estudantes manifestadas por outros professores. Por outro lado, a única relação que identifica da escola para com a ONG é a

			necessidade da frequência escolar dos estudantes para participarem na ONG.
Hilda	Sim, O retorno é trazido [pelos estudantes]: as aulas beneficiam o rendimento escolar.	(não respondeu)	*Não há contribuição mútua*. Identificou a contribuição da ONG para com a escola por meio dos relatos dos estudantes.

Se excluirmos as opiniões da educadora Raquel, que dá uma dupla resposta à pergunta sobre a contribuição da escola para com a ONG, e da educadora Hilda, que não respondeu a esta última questão, restarão sete opiniões a serem verificadas. Destas, quatro considero que concordam com a existência de uma contribuição mútua entre ONGs e escolas e três consideram não existir tal contribuição. No entanto, a questão colocada por este trabalho não pode ser compreendida em termos de uma contagem de freqüência de opiniões.

A educadora Cecília considera uma contribuição da ONG para a escola o fato de que o(a) educador(a) social na ONG "trabalha mais o lado de resolver problemas e humanizar cada um". Ela não identifica nenhuma contribuição da escola para com a ONG. Portanto, a partir de seu depoimento, não é possível afirmar a existência de contribuição mútua entre as duas instituições.

A educadora Raquel, estagiária em uma sala de primeira série, identifica a contribuição da ONG para com a escola por sua prática cotidiana e também institucionalmente: "Na visão da ONG acredito que sim, pois a ONG trabalha bastante com o social e cultural, as crianças vão á escola mais informadas mais sociáveis acredito que isso contribui". Por outro lado, também identifica contribuição da escola para a ONG exclusivamente por suas práticas educativas, pois, para esta educadora institucionalmente não existe contribuição da escola pública para com a ONG: "(...) Enquanto instituição nunca percebi alguma contribuição, não existe elo entre as duas... *ainda mais partindo da escola*". Como explicado anteriormente, no capítulo I, interessa-nos verificar a existência de uma contribuição através da perspectiva indireta,[62] por isto, considerei a opinião da educadora

[62] Sobre a perspectiva indireta ver capítulo 1.

que afirma existir a contribuição da escola para a ONG, o que confirma a existência de contribuição mútua entre as duas instituições.

Para o educador Guimarães, não existe contribuição mútua entre ONG e escola. Em sua opinião, somente a ONG contribui com a escola: “o trabalho desenvolvido na ONG incentiva o aluno a valorizar a educação formal”. O contrário não é verdadeiro, o trabalho desenvolvido na escola, para este educador, é muito precário, resume-se “na alfabetização, no conhecimento básico”. “Na escola, um fator muito negativo é a progressão continuada, que, como resultado, nos envia jovens muito defasados”, explicou o educador. Entretanto, Guimarães revela que faz adequações na metodologia e na didática da ONG, para ser utilizada na escola, e trabalha com seminários, tanto na escola como na ONG.

O posicionamento da educadora Lygia permite afirmar que existe uma contribuição mútua entre ONG e escola. Para aquela educadora, a ONG contribui no aspecto da formação: professores da rede dão formação aos “educadores sociais” na ONG. Na escola existe contribuição apenas institucional: “cedendo espaços, troca de informações”.

A partir dos relatos da educadora Clarice, pode-se concluir que há contribuição mútua entre ONG e escola. Embora a educadora não faça referência a contribuição direta. A ONG complementaria a formação das crianças dando acesso a “mais cultura”. Em relação à escola, compara a melhor preparação dos docentes frente aos “oficineiros”, que trabalham na ONG. Em sua prática cotidiana, afirmou fazer apenas adequações de atividades da ONG para ser utilizadas na escola, não ocorrendo o contrário.

Na opinião da educadora Ruth, existe contribuição mútua entre ONG e escola. Segundo ela, “os próprios alunos nos trazem o retorno, afirmando que melhoraram muito o desempenho na escola” depois que passaram a frequentar o curso na ONG. Por seu turno, na escola, afirma que o aprendizado adquirido pelos estudantes “torna-se essencial para o andamento do curso na ONG”, complementando-se, portanto. Ruth revelou que faz uso de atividades adaptadas da ONG na escola e também de atividades da escola na ONG.

A educadora Adélia enfatizou que a troca de conhecimentos e experiências foi fundamental para melhorar o seu trabalho, tanto na ONG como na escola. Para ela, existe uma contribuição mútua entre ONG e escola, confirmada por sua prática educativa, pois costuma lançar mão de atividades adaptadas da ONG para serem utilizadas na escola e

também adaptar atividades da escola para serem utilizadas na ONG em virtude, principalmente, da diferença de públicos.

O educador Mário fala a partir da posição de um observador indireto, pois participa da gestão da ONG e também da escola (não atua diretamente em sala de aula). Pela sua opinião, não existe contribuição mútua entre ONG e escola. Ele nos informa que pode constatar junto à equipe de professores da escola pública que "a postura, a disciplina, o comportamento dos estudantes que participam do projeto da ONG melhoram sensivelmente na escola". Sobre a relação da escola com a ONG, comentou que esta resume-se à matrícula: "apenas para participarem do projeto os alunos necessitam frequentar a escola. A matrícula é obrigatória."

Para a educadora Hilda, única professora aposentada do grupo, existe contribuição da ONG para com a escola, informada pelos próprios estudantes que lhe afirmaram: "as aulas [na ONG] beneficiam o rendimento escolar". Uma vez que esta educadora não deu sua opinião quanto à contribuição da escola para com a ONG, considerei que ela não reconhece a existência de contribuição mútua entre ONG e escola.

3.4. Contribuição mútua quanto aos programas educacionais

A educadora Raquel ao afirmar que "na ONG minha atuação é direcionada principalmente para o cognitivo. Isso me ajuda na escola porque me possibilita diagnosticar situações, problemas, com mais agilidade e a intervenção é mais imediata, me proporciona um resultado mais eficaz", contempla um aspecto dos programas educacionais. Por outro lado, afirma que percebe contribuição da escola em relação a ONG pois: "a organização e a metodologia me ajudam com meu trabalho na ONG". Neste caso, também está contemplado o aspecto dos programas educacionais.
A partir do depoimento desta educadora, é possível afirmar que existe a contribuição mútua no aspecto dos programas educacionais, pois ela se utiliza da metodologia e dos materiais de ensino em ambos os campos.

O depoimento da educadora Lygia, embora endosse a existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas, trata-se de aspectos distintos e que não contemplam os programas educacionais. Sobre a contribuição da ONG para com a escola a educadora

afirmou, “sim contribui, pela comunicação: professores formadores são professores da rede publica”. E sobre a contribuição da escola para com a ONG, acrescentou: “Sim, *cedendo espaços, troca de informações* pois, o supletivo oferecido pela própria escola é pouco procurado pelos alunos”.

A educadora Clarice forneceu opinião sobre as contribuições entre ONG e escola que nos permitiu concluir a existência de contribuição mútua. “Sim. Percebi que *a criança na ONG tem mais oportunidades que a criança na escola pública* (mais acesso à cultura e ao lazer)”. E completa, “Sim. *Os educadores que atuam na escola pública têm mais experiência didática que alguns “oficineiros”* que atuam na ONG”. Entretanto, os termos da contribuição percebida por ela são de natureza diversa e não contemplam os programas educacionais. Ela revelou que faz adaptações de atividades da ONG para ser realizada na escola, mas o contrário não acontece.

No depoimento da educadora Ruth, foi possível constatar a existência de contribuição mútua entre ONG e escola. “Com certeza. Os próprios *alunos nos trazem o retorno afirmando que melhoraram muito o desempenho na escola*. Além disso, para estar na ONG (...) – frequentar os cursos – é pré-requisito que o aluno esteja estudando e não reprove de série na escola”. E acrescentou: “sim. *O aprendizado adquirido na escola torna-se essencial para o andamento do curso na ONG*, (...) dentro do cronograma estipulado”. Esta educadora afirmou que a contribuição é percebida principalmente por atitudes ou falas dos(as) estudantes. Ela ainda faz uso de atividades adaptadas da ONG na escola e também de atividades da escola na ONG. Considerando que esta educadora realiza o intercâmbio entre as instituições por meio de seu trabalho, utilizando da metodologia e de atividades adaptadas, pode-se concluir que neste caso, há uma contribuição mútua que contempla também os programas educacionais.

Para a educadora Adélia, assim como para a educadora Ruth, há contribuição mútua entre ONG e escola no aspecto dos programas educacionais, pois segundo a educadora, a troca de experiências entre ela e os professores da escola é fundamental para o seu crescimento profissional. Esta educadora também informou que faz adaptações das atividades aplicadas na ONG para serem utilizadas na escola e também faz adaptações das atividades da escola para serem utilizadas na ONG em virtude da diferença de públicos.

CAPÍTULO 4 - CONTRIBUIÇÃO OU CONTRADIÇÃO?

4.1. O relacionamento entre ONGs e as Secretarias Municipais de Educação

4.1.1. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo

Em consulta à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP, referente aos dados das parcerias de escolas públicas com o "terceiro setor", especialmente as organizações não-governamentais (ONGs) – através de contatos telefônicos, mensagem enviada ao setor de projetos especiais e postagem de mensagem no portal da SME-SP – não logramos sucesso em qualquer dessas tentativas, o que me levou a concluir que estão indisponíveis ou, simplesmente, não existem informações oficiais a esse respeito.

Outro fator que reforçou nossas suspeitas, foi o exame da publicação[63] "Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo", livro que se apresenta como um histórico das iniciativas da SME-SP no período de 2005-2008. Trata-se de uma bem cuidada publicação, realizada pela Fundação Padre Anchieta, que, nas palavras do secretário de educação, tem o propósito de ser "o verdadeiro currículo de aprendizagem dos professores da Rede Municipal de Ensino". Renomados pesquisadores e especialistas enriquecem o texto com artigos que versam sobre a educação infantil, o ensino de matemática, a educação de jovens e adultos, a educação inclusiva, diversidade cultural e também sobre os sistemas de avaliação.

Contudo, a única menção à participação do "terceiro setor" junto à SME-SP ocorre na seção intitulada formação, currículo e avaliação, mais precisamente na categoria "projetos especiais: construindo uma cidade educadora". Nessa seção, encontro que os projetos e programas "visam oferecer propostas que articulem as áreas do conhecimento com várias manifestações culturais, que se utilizam de diferentes linguagens", de forma a enriquecer o currículo, subsidiando o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de educação, "com atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula e da própria escola, promovendo uma educação integral" (SÃO PAULO, 2008, p. 101).

---

[63] SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educação**, **fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

O documento menciona a contribuição de pesquisadores que apontam para a necessidade de articulação entre políticas educacionais e culturais como forma de potencializar a formação e, nessa direção, acrescenta que a SME-SP

> (...) procurou incrementar o uso dos CEUs, incentivar iniciativas locais das unidades educacionais de fomento a atividades culturais, promover ações articuladas com outras secretarias e equipamentos públicos, parcerias com o terceiro setor e a iniciativa privada. (SÃO PAULO, 2008, p. 102).

Não é por acaso que ao abordar a articulação entre políticas educacionais e culturais, o texto remeta ao uso do Centro Educacional Unificado (CEU). O CEU[64] é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo vinculado a Secretaria Municipal de Educação. A cidade de São Paulo conta hoje com 44 CEUs onde estudam mais de 120 mil alunos.

Os CEUs contam com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro a seis anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, Telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos à comunidade, inclusive nos finais de semana.

Ao longo do texto, são elencadas as atividades em parceria com os CEUs, evidenciando os programas em conjunto com outras secretarias (municipais e estaduais) e equipamentos públicos. Somente ocorre rápida menção aos projetos desenvolvidos em parceria com algumas fundações e institutos, citando também algumas "organizações sociais" parceiras. Embora elas se constituam formalmente como organizações não-governamentais, o termo "ONG" parece ser evitado, não sendo mencionado em nenhum momento do referido texto.

As evidências acima, me levaram a concluir que, do ponto de vista das iniciativas consideradas importantes e estratégicas para a reorientação das ações da SME-SP, sob essa gestão 2005-2008, a parceria com o "terceiro setor", em especial com as ONGs, ou é pouco expressiva, ou não constitui prioridade e, por essa razão, tem pouca visibilidade naquele documento.

---

[64] Sobre os endereços e a programação dos CEUs, consulte http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx. Acesso em 22/Jun/10.

4.1.2. Secretaria Municipal de Educação - Rio de Janeiro

Muito diverso, foi o contato com a experiência da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ, em relação à visibilidade das parcerias entre escolas públicas e as ONGs. Em evento[65] promovido pela SME-RJ, foi lançada a publicação "Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009" [66]. O livro aborda

> (...) os limites e as potencialidades das parcerias público-privadas, em um cenário extremamente favorável às alianças institucionais em prol da educação no país, e, em especial, no Rio de Janeiro. A prática de projetos em parcerias com a sociedade civil nas escolas públicas não é uma novidade, mas é nova a prioridade dada ao tema por parte dos gestores públicos, tanto no nível federal, quanto nos níveis estadual e municipal. (LACERDA, 2009, p.9).

Beatriz Azeredo, diretora do Instituto Desiderata – que, aliás, é uma ONG – conclui a apresentação da pesquisa afirmando que, "ao disseminar o conhecimento sobre as parcerias na rede municipal de educação, (...) pretende oferecer subsídios para o debate e a definição de políticas públicas". Assim, refere-se à possibilidade de aproveitamento potencial de práticas consideradas exemplares e replicáveis.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro – que já foi considerada a maior da América Latina – possui no Ensino Fundamental cerca de 560.000 alunos, 36.000 professores e 986 escolas. O relatório da pesquisa menciona a existência, no cenário do país, em especial no Rio de Janeiro, de condições que favorecem as alianças intersetoriais em prol da educação. Nesse sentido, enuncia a pergunta norteadora daquela pesquisa: "As parcerias público-privadas em curso no Rio de Janeiro contribuem para a melhoria efetiva da qualidade da educação pública no município? Em que medida e de que forma?" (LACERDA, 2009, p.11).

Frente a algumas semelhanças e aproximações que faço das redes municipais de educação nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro, apresento, resumidamente, alguns achados e conclusões da referida pesquisa, a título de comparação:

---

[65] Trata-se do **I Seminário de Educação**, ocorrido em 03/Set/2009 no CCBB - Rio de Janeiro, promovido pelo Instituto Desiderata em parceria com o Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social. O evento contou com a presença da secretária de educação do município do Rio de Janeiro e de representante do Ministério de Educação e Cultura – MEC.

[66] LACERDA, P. M. (org). **Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009**. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2009. 84 p.

Contando com o apoio da estrutura da SME-RJ, o Instituto Desiderata mapeou toda a rede municipal através de duas frentes: a rede de organizações sociais apoiadas pelo instituto e as CREs – Coordenadorias Regionais de Ensino.[67] Deste modo, segundo os autores da pesquisa, foi possível organizar um banco de dados bastante fidedigno e consistente acerca das parcerias em curso nas escolas municipais cariocas.

Sinteticamente: 9 dentre as 10 CREs e 8 dentre as 14 organizações sociais da rede do Instituto Desiderata indicaram 39 projetos, realizados em 54 escolas. Partindo desse universo, os pesquisadores obtiveram informações, detalhadas em questionários, sobre 26 projetos desenvolvidos em 43 escolas, somando 25 organizações sociais parceiras. Dentre as 7 escolas visitadas, foram selecionadas 4 para a realização de estudos de caso.

Dentre as conclusões obtidas na pesquisa, chamou-me especial atenção que, em 81% das parcerias, havia um projeto escrito, "porém em 60% dos casos, a escola não teve participação na sua elaboração". Em 54% das escolas, onde os projetos de parceria realizam atividades com alunos, "era destinado a apenas um grupo restrito de alunos". Em 81% das escolas pesquisadas existia algum tipo de monitoramento registrado e 88% já tiveram alguma avaliação sistematizada sobre o projeto de parceria. Foi verificado que, "na maioria das vezes, esse monitoramento se resumia a uma contagem de frequência dos participantes". Nenhuma correlação significativa foi notada "entre a existência de parcerias e a melhoria dos indicadores educacionais tais como Prova Brasil e Ideb".

Os autores daquela pesquisa constataram que "parcerias construídas em conjunto, que atendem às demandas locais, são encampadas pela equipe, alunos, professores e gestores, melhorando o clima escolar". E afirmaram que, de modo geral, "o programa que chega pronto e se mantém sob controle dos parceiros, dificilmente envolve a escola". Para algumas escolas, verificou-se que há necessidade de a equipe escolar saber o que deseja da parceria antes de começá-la, "tendo em vista os diferentes interesses e a lógica de funcionamento que movem a escola e a organização não-governamental".

---

[67] As CREs são instâncias administrativas responsáveis pelo apoio descentralizado às escolas vinculadas à SME-RJ.

As escolas estudadas, que abrigam parcerias, geralmente têm um bom contato tanto com o nível central da SME, bem como com a CRE. Chamou a atenção dos pesquisadores o fato de que "muitos diretores moram nas próprias comunidades do entorno da escola ou foram alunos da escola". Essa constatação reforça uma "idéia de que a primeira relação de parceria tem que ser com professores, alunos e seus familiares, funcionários e comunidade do entorno" da escola.

As conclusões gerais daquela pesquisa destacaram o tamanho da rede municipal de ensino e a ação das "organizações privadas com fins públicos no Rio de Janeiro" frente ao "baixo número de parcerias apontadas pelas CREs". Acrescentaram, ainda, haver certa "discrepância" entre as parcerias que foram citadas pelas organizações sociais ou institutos e aquelas reconhecidas oficialmente pelas CREs (LACERDA, 2009, p. 14).

Houve concepções de parcerias expressas em três tipos de justificativas, revelando diferentes expectativas das escolas em relação à parceria: a) diante da carência da rede de ensino, tudo o que for ofertado é bem-vindo; b) a parceria pode dar visibilidade ao trabalho da escola dentro da rede e c) a proposta deve se adequar ao projeto da escola e somar esforços. De modo geral, afirmam os autores, "são os parceiros privados que procuram as CREs ou as próprias unidades escolares". Por esta razão, inclusive pela co-relação de forças, "as propostas acabam refletindo, (...) o perfil e os interesses do financiador ou executor privado".[68]

Diretrizes municipais em relação às parcerias

Os autores destacaram não existir, no momento da realização da pesquisa, uma diretriz municipal com critérios claros para a aprovação dos projetos de parceria. Segundo eles, "isso sinaliza que as gestões anteriores provavelmente não trataram esta questão como prioridade educacional." (LACERDA, 2009, 15).

[68] Essa constatação coincide com as conclusões apresentadas por Galini (2005, p. 114-115) em seu estudo sobre as parcerias na educação em São Paulo.

Neste ponto, os pesquisadores insinuam uma comparação em relação às gestões anterior e atual, ressaltando os avanços percebidos no governo municipal (em 2009), referindo-se, por exemplo, ao projeto de lei (02/2009), que "prevê a contratação pela prefeitura de "organizações sociais" (OSs) sem fins lucrativos, para gerir unidades de saúde, educação, cultura, meio ambiente, esporte, ciência e tecnologia – aprovado em primeira votação" (LACERDA, 2009, p. 21).

Uma última conclusão trazida pelos pesquisadores, e que merece destaque, diz respeito ao acompanhamento das parcerias por parte da SME-RJ:

> O nível de conhecimento das CREs sobre as parcerias em curso é muitas vezes superficial e baseia-se em relatos espontâneos da equipe escolar, colhidos pela Divisão de Educação de cada coordenadoria, cujos supervisores pedagógicos visitam as escolas regularmente. Sobre os projetos que passam pela aprovação da CREs, de maneira geral, não há estrutura para acompanhamento e avaliação dessas ações. (LACERDA, 2009, p. 15).

A respeito do monitoramento e avaliação dos órgãos superiores junto aos programas desenvolvidos nas unidades escolares, o comentário acima se assemelha às conclusões – também auferidas por Camba (2004) – das relações de ONGs com escolas públicas na cidade de São Paulo, nas quais abordando os canais de planejamento e avaliação conjuntos, comenta,

> (...) constatamos que, para 99% das ONGs entrevistadas, eles não existem e que para 1%, se dão pelo envio de relatórios, planilhas e informações gerais, constatamos que o órgão responsável pela educação pública não acompanha, não constrói e não avalia o que desenvolvem as ONGs nos espaços escolares e não tem conhecimento do objetivo de cada uma delas com suas atividades e projetos. (CAMBA, 2004, p. 61).

Na apresentação dos estudos de casos realizados por ocasião da pesquisa no município do Rio de Janeiro, um dentre os quatro casos escolhidos, era de uma parceria entre uma escola da rede pública e uma ONG. Dentre as características que contribuíram para o sucesso desta parceria em particular, diferenciando a ação desta ONG das demais "é que os profissionais responsáveis pelos projetos nas escolas trabalharam ou ainda trabalham como professores na rede pública ou privada – portanto conhecem de perto o cotidiano escolar". Esta característica facilitou a definição de ações vinculadas às necessidades da escola, completaram os pesquisadores (LACERDA, 2009, p. 76).

Para concluir, naquela pesquisa realizada no Rio de Janeiro, verificou-se que “boa parte das experiências identificadas ainda é incipiente e descolada das necessidades do sistema público de ensino, indicando um longo caminho a percorrer para que as parcerias público-privadas possam de fato contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município” (LACERDA, 2009, p.87).

4.2. Contribuição mútua e seus desdobramentos

Retomando a hipótese inicial da existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas, acreditei que o(a) educador(a) social com dupla atuação, por suas características específicas, teria condições de superar o isolamento da escola, por conhecer seus mecanismos de funcionamento por dentro, o que possibilitaria a este profissional motivar um intercâmbio entre estas duas instituições. Do mesmo modo como foi verificado em estudo de caso de parceria entre uma escola da rede pública e uma ONG no município do Rio de Janeiro, onde um profissional com dupla atuação fez a diferença no programa (LACERDA, 2009, p. 76).

O profissional com dupla atuação conta – pelo menos teoricamente – também com uma dupla formação: como educador(a) social, em grande parte adquirida na prática cotidiana nas organizações sociais e/ou através de cursos, oficinas e laboratórios, possui experiência e participação nas regiões onde desenvolve sua intervenção educativa, move-se com relativa facilidade na comunicação com as famílias, é capaz de criar redes de apoio com outras instituições visando melhor atender as distintas demandas dos adolescentes e jovens, bem como dos variados grupos com quem trabalha, utiliza-se de várias dinâmicas de grupo, valoriza a dimensão lúdica do trabalho educativo e sabe imprimir uma temporalidade à sua prática, que o aproxima do tempo próprio dos adolescentes e jovens que frequentam os espaços da educação não-formal. (SIMSON et. al., 2007; BRUNSTEIN, 2003; TRILLA, 1985).

Como professor(a), sua formação para a docência, aliada à sua atuação em escolas públicas básicas, fundamenta-se num determinado campo do saber – pedagogia, filosofia, matemática, letras – e compartilha da lógica e da experiência de um sistema que conta com mais de um século em nosso país e que, com todas as suas limitações, tem possibilitado o contato do saber acumulado da humanidade com mentes de muitas jovens gerações.

Entretanto, o que se observou a partir dos depoimentos dos educadores e educadoras sociais, foi um(a) profissional sobrecarregado de tarefas, que queixa-se pela falta de tempo para se dedicar melhor em uma e outra instituição, e mostra-se insatisfeito com seu salário.

A pesquisa de campo, revelou profissionais que escolheram trabalhar na área social, como educadores e educadoras pela vontade de "ajudar o próximo"; por almejar a "melhoria de seu bairro e das pessoas"; por gostar de "trabalhar com a população mais carente" e principalmente motivados pelo "amor e a solidariedade".

Dentre os motivos que foram decisivos para sua opção no trabalho como docentes em escolas públicas, destaco o amor à profissão, a influência familiar e a necessidade.

De todo modo, os(as) profissionais entrevistados(as) revelaram satisfação com o seu trabalho junto a populações carentes, por poderem ajudar essas pessoas – acreditando fazer alguma diferença na vida da população assistida – com o seu trabalho e, principalmente, diante do aprendizado dos estudantes. Verifiquei ser um motivo de satisfação para esses profissionais, a possibilidade de trabalhar em melhores condições do que aquelas em que se encontra a escola pública.

> Mesmo com a desvalorização e crescente precariedade da profissão no decorrer dos anos, tanto em termos de *status* social como de remuneração salarial – seja para a educação formal, seja para a não-formal –, os educadores ainda insistem em atuar nesse campo complexo das relações sociais e culturais, que exige deles um investimento em sua formação pessoal e uma reflexão constante de suas ações e expectativas de alcance e interferência no coletivo. (SIMSON et. al., 2007, p. 30).

Já em seu trabalho no ensino público, revelaram ser um motivo de satisfação o resultado de seus esforços, ao constatarem que os seus alunos e alunas estavam evoluindo, que existia efetiva alfabetização e aprendizagem.

Embora o objetivo principal deste trabalho não tenha sido a elaboração de um mapa completo das parcerias público-privadas entre as ONGs e as escolas públicas básicas na cidade de São Paulo e, por esta razão, enfatizei no capítulo 1 que abordaria as parcerias numa perspectiva indireta, o fato de realizar um levantamento preliminar,[69] permitiu traçar um quadro bastante significativo da situação do relacionamento entre ONGs e escolas públicas.

Do ponto de vista de educadores e educadoras com dupla atuação, embora haja contribuição mútua, esta revelou-se tênue e indireta, uma vez que não se refere aos mesmos aspectos e frequentemente não ocorra institucionalmente. Situação encontrada em um universo doze ONGs, selecionadas a partir de um conjunto 234 cadastradas junto à SEADS. Este número representa um percentual de pouco mais de 5% e pode ser considerado pouco expressivo diante do tamanho das redes municipal e estadual de educação escolar e considerando também o contexto favorável às parcerias público-privadas, tanto no município quanto no Estado de São Paulo (conferir ANEXO E).

Os dados obtidos indicam que haja baixa incidência de parcerias, também numa perspectiva direta,[70] entre ONGs e escolas públicas básicas na cidade de São Paulo, o que se assemelha à realidade encontrada no município do Rio de Janeiro (LACERDA, 2009, p. 14). Este fenômeno explicaria a invisibilidade das ONGs em publicação oficial da SME-SP.[71]

A baixa incidência de parcerias (direta e indireta) nos remete à noção de cordão de isolamento, formulada por Carvalho (1989) e que parece ainda persistir, pois o isolamento de cada escola adquire sentido,

> (...) não como gestos individuais, mas, como parte dessa estratégia de luta, em que as classes dominantes precisam reprimir, constantemente, o projeto –

---

[69] Um número significativo de organizações não-governamentais se declararam atuantes da área educacional (36%, o que representa 79 ONGs, conferir ANEXO D) e dentre estas, constatamos que apenas um pequeno percentual se relaciona com as unidades escolares (20 ONGs declararam que o único relacionamento com a escola é pela matrícula dos estudantes e que realizam algum contato com os docentes apenas esporadicamente, em casos muito específicos).

[70] Parcerias formalmente constituídas entre ONGs e escolas públicas básicas, nos aspectos de consultoria, formação continuada, colaboração de caráter institucional, ou seja, mediante acordos, contratos e outros instrumentos formalmente concebidos.

[71] Trata-se da publicação: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educação**, **fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008, comentada na seção anterior.

> constantemente retomado e organizado – das classes dominadas. A fragmentação do trabalho escolar; a centralização das decisões; a predominância na escola dos aspectos gerenciais, de controle, dentre todos os aspectos da administração capitalista; o desprezo pelo saber popular; o reforço ao corporativismo; o apelo a neutralidade política do educador; a papelada burocrática inútil; o verdadeiro cordão sanitário que se ergueu entre a escola pública e a população, tudo isso faz parte de um projeto político, o projeto das classes dominantes para a escola pública. (CARVALHO, 1989, p. 72).

A análise dos depoimentos realizada no capítulo 3 permite afirmar que todos(as) os(as) participantes da pesquisa admitiram a existência de contribuição da ONG onde trabalhavam para com a escola pública. Por outro lado, quando questionados(as) sobre as contribuições da escola para com a ONG, houve muitas divergências. Fato que precisa ser associado às condições de funcionamento do sistema escolar e às representações que educadores e educadoras sociais fazem deste.

CONCLUSÃO

Qual é a contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas quanto à definição de programas educacionais? A resposta à pergunta formulada na origem deste trabalho pode ser dada nos seguintes termos: a hipótese inicial foi confirmada, pois foi verificada a contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas sobre alguns aspectos, incluindo-se os programas educacionais.

Entretanto, constatou-se que esta contribuição mútua é bastante restrita, na opinião dos educadores e educadoras consultados(as), considerando o tamanho da rede pública de ensino, o crescente número de ONGs atuantes na área educacional na cidade de São Paulo e considerando também o cenário favorável às parcerias público-privadas assinalado anteriormente.

Aponto a relevância que a educação não-formal representa enquanto possibilidade de aprendizagem, por oferecer um ambiente alternativo à escola tradicional. Pode ser enriquecedora e, de fato, contribuir para os processos de aprendizagem, uma vez que busca oferecer, conforme observado nas ONGs pesquisadas, além de um espaço diferenciado, propostas pedagógicas que complementam o currículo escolar.

O estudo teórico nos permitiu elucidar algumas questões apresentadas inicialmente, como, por exemplo, a visão negativa, sustentada por algumas ONGs em relação à instituição escolar e as atitudes dos estudantes frente às propostas educativas das ONGs em comparação à recepção dada aos currículos escolares.

A visão negativa, sustentada institucionalmente por algumas ONGs em relação à escola, é explicada como um resquício de uma época em que as ONGs, para construírem sua identidade, mantiveram uma posição de crítica e desprezo às instituições escolares, apartando-se delas. Contudo, mudada a conjuntura, algumas ONGs ainda persistem até hoje, naquela mesma postura (TRILLA, 2003).

No caso das atitudes dos estudantes, elas estariam, de certo modo, legitimadas, pois a apatia, a desmotivação e a extrema aversão às atividades escolares, estariam justificadas pela distância e pelo verdadeiro conflito de interesses entre os(as) estudantes e a escola. Por outro lado, o interesse, o comprometimento e o engajamento que demonstravam os(as) estudantes ao participarem dos “projetos sociais” oferecidos pelas ONGs,

ancoravam-se nas promessas – mais diálogo, interesse por seus projetos de vida, garantia do primeiro emprego – com as quais acenavam aquelas organizações, e vinham ao encontro de suas expectativas.

Do campo empírico, emergiram valiosas informações, recolhidas a partir das opiniões de educadores e educadoras sociais com dupla atuação. O desenho da pesquisa focou no ponto de vistas daqueles profissionais, por entender que são observadores(as) privilegiados(as). Portanto, a estratégia utilizada na pesquisa de campo buscou identificar a existência de contribuição mútua entre ONGs e escolas por meio destes(as) profissionais com atuação em escolas e ONGs. Seus depoimentos nos forneceram pistas, que nos permitem afirmar o quão tênue e indireta se encontra a contribuição entre ONGs e escolas públicas básicas no universo pesquisado.

A contribuição mútua observada revelou-se tênue, porque não se refere aos mesmos aspectos, e indireta, na medida em que, na maioria dos casos, é o(a) educador(a) com dupla atuação que percebe e realiza a contribuição propriamente dita e não as instituições, como bem assinalou uma das educadoras entrevistadas: “enquanto instituição, nunca percebi alguma contribuição. Não existe elo entre as duas... ainda mais partindo da escola”.

Do ponto de vista das ONGs, em relação às parcerias, ainda persiste certa visão negativa, que muitas delas sustentam em relação à instituição escolar. Um caso paradigmático foi o constatado em documento da ONG “J” onde pode-se verificar o seguinte argumento em seu relatório de atividades sobre as parcerias com as escolas: “A [ONG] é bastante respeitada junto à coordenadoria de educação de Santo Amaro pela qualidade dos seus projetos realizados, contudo, o serviço executado depende das escolas, fato que provoca algumas limitações na ação educativa”. Aqui, segundo os dirigentes da ONG, as escolas parecem atrapalhar o seu trabalho educativo.

Podemos, ainda, enfatizar o aspecto indireto da contribuição mútua, pois, verificou-se que os esforços das ONGs em contribuírem para com as escolas dirigem-se muito mais aos estudantes do que à própria instituição. Isto indica que a relação entre ONGs e escolas públicas tem sido frágil e em busca da definição do papel que cabe a cada uma quando atuam em conjunto.

Se considerarmos que a atuação das ONGs junto às escolas públicas pode assumir duas modalidades, uma definida como ação conjunta “em que a instituição atua diretamente no espaço escolar e tem por finalidade transformá-lo” e outra definida como ação paralela, isto é, sua atuação acontece à margem dos problemas enfrentados pela instituição escolar, com a qual não mantém vínculo direto (BRUNSTEIN, 2003, p. 89). Os resultados desta pesquisa indicam que as atuações de caráter paralelo são muito mais frequentes do que aquelas em conjunto com a escola.

As atuações paralelas à escola realizadas pelas ONGs não visam efetivamente um relacionamento com a escola, a fim de propor inovações curriculares, intercâmbio de práticas, ou mesmo a troca de informações entre os profissionais de ambos os campos. Miram muito mais nos alunos e alunas, ignorando, por assim dizer, os gestores, docentes e a própria instituição.

Em relação às escolas, não observamos nenhum indício significativo que modifica sua postura de isolamento, pois se existe alguma aproximação, ela ainda acontece muito mais por iniciativa exclusiva das ONGs.

A julgar pelos casos investigados, a presença do profissional com dupla atuação pouco interferiu na lógica inerente dos relacionamentos entre as duas instituições.

A educação escolar se difunde em diversos países, inclusive no Brasil, a partir de um modelo deliberadamente de isolamento das unidades escolares em relação ao meio onde estão inseridas. Há muitos motivos para crer que esta característica intrínseca a este modelo de escola está na base da chamada crise da educação.

Tem-se multiplicado – e esta pesquisa é um exemplo – estabelecimentos e iniciativas criativas e relevantes, cujo objetivo é estimular a colaboração entre as escolas e os demais agentes sociais. A Declaração Mundial de Educação para Todos é o documento de maior visibilidade nesta direção, pois contempla em seu artigo sétimo o fortalecimento de alianças “com amplos setores da sociedade, na busca de novas e crescentes articulações e alianças em benefício da educação, incluindo-se as organizações governamentais e não-governamentais, o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos, e também as famílias”.

A quebra do isolamento da escola é uma consequência desejada pelo esforço de muitos para a redefinição de sua função, de modo que ela se reconheça como membro de uma comunidade de aprendizagem mais ampla, e não como uma instituição separada, única protagonista do cenário educativo, opinião, aliás, hegemônica, durante muito tempo, inclusive entre alguns profissionais de educação. Entretanto, inúmeros esforços na intenção de mudança deste quadro tem se mostrado tímidos e frustrados.

O persistente isolamento da instituição escolar nos remete ao modelo iluminista de educação, do qual somos todos herdeiros, e parece indicar que ele não se emancipou completamente de resquícios do modelo anterior. Identificar qual é a contribuição mútua entre ONGs e escolas públicas básicas constitui um esforço para a compreensão tanto do seu surgimento como da sua ausência.

Concluo que a finalidade das ações das ONGs está muito mais direcionada à pessoa do estudante como indivíduo do que propriamente à instituição escolar, ainda que o impacto nesta seja indiscutível. Embora se proponham a trabalhar com educação, são poucas as ONGs que estão dispostas a atuar em conjunto com as escolas, fato corroborado pelos documentos analisados. Neles, no aspecto referente à sua missão, apenas uma, dentre doze ONGs investigadas, faz menção direta ao trabalho com as escolas.

Por fim, posso afirmar, a partir do que foi possível avaliar neste trabalho, que existem profissionais – os(as) educadores(as) sociais com dupla atuação – engajados(as) em sua ação educativa, mas cujas experiências, apesar de criativas, não são suficientes para aproximar as ONGs das escolas. Institucionalmente, por diferentes motivos, há projetos distintos e separados. Os “projetos sociais” de caráter educativo, empreendidos por ONGs, acontecem, na maioria dos casos, sem conexão com as reais necessidades da instituição escolar.

A situação encontrada no universo coberto por este estudo deparou-se muito mais com um ambiente propício à disputa ou concorrência do que à colaboração ou parceria. Nesta medida, os conhecidos discursos de que as atuações das ONGs colaboram para a implementação ou melhoria das políticas públicas, diante das experiências encontradas, ainda tem pouca efetividade.

REFERÊNCIAS

ABONG. **Um novo marco legal para as ONGs no Brasil**: fortalecendo a cidadania e a participação democrática. São Paulo: ABONG, 2007. 80 p.

ABONG. **O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas**. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2004. 86 p.

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. p. 29-38

_____. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES; A. J. (Org.). **A sociologia na escola**: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96

ALBUQUERQUE, A. C. C. **Terceiro setor**: história de gestão de organizações. São Paulo: Summus, 2006. 151 p.

AOYAMA, A. L. F. **O papel do terceiro setor em ações de educação não-formal a partir da década de 1990 no Brasil**. São Paulo, 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARMANI, D. **Como elaborar projetos**: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo, 2004. 96 p. (Coleção Amencar)

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUC/SP, 1998. p. 41-73.

ARROYO, M. G. **Oficio de mestre**: Imagens e Auto-Imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2005. 171 p.

BEISIEGEL. C. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. 168 p.

BORGES, C. **O debate internacional sobre competências**: explorando novas possibilidades educativas. São Paulo, 2010. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRASIL. IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005**. Rio de Janeiro: IBGE/IPEA, 2008. 162 p.

BRUNSTEIN, J. **ONGs e educação**: novas possibilidades educativas? São Paulo, 2003. 235 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CAMBA, S. V. **ONGs e escolas públicas**: uma relação em construção. São Paulo, 2004. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 149-158

CARVALHO, A. D.; BAPTISTA, I. **Educação social**: fundamentos e estratégias. Coleção educação e trabalho social. Portugal, Porto: Porto, 2004. 110 p.

CARVALHO, M. C. B.; AZEVEDO, M. J. Ações socioducativas no âmbito das políticas públicas. In: CARVALHO, M. C. B. (org). **Avaliação: construindo parâmetros das ações socioducativas**. São Paulo: Cenpec, 2005. p. 25-34

CARVALHO, M. C. B.; BLANES, D. Sistema de monitoramento e avaliação implementado por uma organização do terceiro setor: o caso da Ação Comunitária do Brasil. In: BARREIRA, M. C. R. N., CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 127-162

CARVALHO, M. P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. **Cadernos de Pesquisa**. FCC, SP. (70) Agosto, 1989. p. 65-73

CASTELLS, M. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALCANTI, P. A. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: uma contribuição para a área educacional. Campinas, 2002. 200 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

CENPEC. **ONG**: parceira da escola. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2001ª. 111 p. (coleção educação e participação)

_____.**ONG**: a arte ampliando possibilidades. 2. ed. São Paulo: Cenpec, 2001b. 59 p. (coleção educação e participação)

_____.**Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. 147 p.

_____.**Avaliação em educação**. São Paulo: Cenpec, 2007. 167 p. (Cadernos Cenpec, n. 3)

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 312 p.

COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. 376 p.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1998. p. 75-123.

CORDEIRO, M. S. **Política educacional**: elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da capital de São Paulo. São Paulo, 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CORTELLA, M. S. Aprendendo na escola e na ONG. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 91-104

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 113 p.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar. 2002, p 139-154.

FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor**: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. São Paulo, CEATS - FEA/USP, 1999a. 23 p.

FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor**: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. São Paulo, 1999b. 164 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 156 p.

FREIRE, P. **À sombra de uma mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2005. 120 p.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007. 224 p.

GALINI, M. E. **Parceria na educação**: iniciativa dos governos do Estado de São Paulo de incentivo à parceria com escolas públicas, a partir de 1987. São Paulo, 2005. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não formal:** contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Setembro, 2005. p. 19-43

GHANEM, E. (Org). **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais**: experiências a partir da sociedade civil brasileira. São Paulo: Ashoka; Avina; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 232 p.

GHANEM, E. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-89

GIGLIO, C. M.; GHANEM, E.; MADEIRA, V. L. S. Integrar por la educación. In: **Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local:** aprendiendo juntos en el proceso de eutoevaluación. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2004. p. 177-207

GIL VILLA, F. **Crise do professorado:** uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998. 151 p.

GOHN, M. G.; SIMSON, O. R. M.; FERNANDES, R. S. **Não-fronteiras**: universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p. (Rumos Educação Cultura e Arte, 2)

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005a. 120 p.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005b. 120 p.

GOLDSTEIN, I. S. **Responsabilidade social**: das grandes corporações ao terceiro setor. São Paulo: Ática, 2007. 152 p.

GRANDINO, P. J. **A dimensão relacional na educação**: análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais. São Paulo, 2004. 277 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GUARA, I. M. F. R. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 31-45

_____. Educação Integral: Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. **Revista Integração**, v.5, n. 18, Setembro/2002. CETS - Centro de Estudos do Terceiro Setor – FGV. Disponível em:
< http://integracao.fgvsp.br/ano5/18/opiniao.htm> acesso em: 15 / Jun / 2010.

HADDAD, S. As ONGs e a educação. **Revista Integração**., v. 5, n. 18, Setembro/2002. CETS - Centro de Estudos do Terceiro Setor – FGV. Disponível em
< http://integracao.fgvsp.br/ano5/18/administrando.htm> acesso em: 10 / Mai / 2010.

LACERDA, P. M. (org). **Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009**. Rio de Janeiro : Instituto Desiderata, 2009. 84 p.

LANDIM, L. **Notas para um perfil das ONGs** – As pertencentes à Associação Brasileira de ONGs. Rio de Janeiro, ISER, 1995.

_____. **Para além do mercado e do estado?** Filantropia e cidadania no Brasil. Rio de Janeiro: Núcleo de Pesquisa/ISER, 1993.

LORIERI, M. A. Escola e cidade que se educam. In: CENPEC**. Educação e cidade**. São Paulo: Cenpec, 2006. 167 p.(Cadernos Cenpec, n.1)

MARCUSE, H. **A Ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 238 p.

MARINO, E. **Diretrizes para avaliação de projetos e programas de investimento social privado**. São Paulo, 2003. 197 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.

MEIRELES. C. **Alianças e parcerias:** mapeamento das publicações brasileiras sobre alianças e parcerias entre organizações da sociedade civil e empresas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Aliança Capoava, 2005. 109 p.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. 376 p.

MEREGE, L. C. **Terceiro setor:** a arte de administrar sonhos. São Paulo: Plêiade, 2009. 194 p.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do "terceiro setor". In : ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49

_____.**Contraponto**. Jan. 2007. Disponível em: <http://www.uerj.br/arq_comuns/Contraponto_2007.1.pdf >. Acesso em 08 maio 2010.

_____.**Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

MONTEIRO, R. A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998. 413 p.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal, Porto: Porto, 1995. 191 p.

_____. (org.). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre nº 4, 1991. p. 109-139.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização **Revista Educação & Sociedade**, vol.25, no. 89, Campinas, Set./Dez. 2004. p. 1127-1144

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 02/jan/2009.

PARK, H. K. Projetos sociais. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra (SP): Setembro, 2007. p. 239-240

PARK, M. B. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, M. B. ; FERNANDES, R. S. (orgs). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. p. 67-90

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In**:** Interfaces entre o público e privado para a oferta educacional: desafios contemporâneos. **Educação & Sociedade**, vol. 30, no.108 Campinas Out. 2009. p. 761-778

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In : ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000. 192 p.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1999. 207 p.

PETRUS, A. Novos âmbitos da educação social. In: ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 51-109

PINTO, C. R. J. As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 2006. Vol. 49, n. 3, p. 651-670

PIRES, V. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005. 142 p.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social conceitos em superfície e fundo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 94 Campinas Jan./abr.: 2006. p. 155-178

RODRIGUES, L. A. O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas. In: PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Setembro, 2005. p. 269-287

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educação**, **fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. 240 p.

SAWAIA, B. Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 53-64

SILVA, G. H. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. São Paulo, 2008. 167 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SIMSON, O. R. M. et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural. 2007. 112 p. (Rumos Educação Cultura e Arte, 3)

SIMSON, O. R. M., PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp/CMU, 2001. 315 p.

SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324 p.

SOUZA, P. S. B. et al. **Eficácia no terceiro setor**: 40 anos de Ação Comunitária. São Paulo: Saint Paul, 2008. 196 p.

STEPHANOU, L.; MÜLLER, L. H.; CARVALHO, I. C. M. **Guia para elaboração de projetos sociais**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Porto Alegre/RS: Fundação Luterana de Diaconia, 2003. 96 p.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

TEIXEIRA, A. C. C. **Identidades em construção**: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização. Campinas, 2000. 166 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

TELLES, V. Direitos sociais: afinal do que se trata?. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 65-73

TOMMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1998. 279 p.

TORRES, C. A. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 264 p.

TORRES, Rosa María. Sobre educadores, buenos educadores y profesionalización. **Revista Novamérica**: La revista de la pátria grande. n. 122. Rio de Janeiro: Junho 2009. p. 6-23

_____. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 81-89

_____. **Educação para todos**: a tarefa por fazer, Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CARDENAS, A. L., RODRIGUEZ CESPEDES, A., TORRES, R. M. **El maestro, protagonista del cambio educativo**. Bogote: CAB; Magisterio Nacional, 2000.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1998. p. 125-193.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan/abr, 1997. p. 5-26

TOURAINE, A. **Podremos vivir juntos?** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997. 387 p.

TRILLA, J. A Educação não-formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58

_____. O universo da educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-47

_____. **La educación fuera de la escuela**: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales. Barcelona: Planeta, 1985. 179 p.

ZAN, D. D. P. Currículo por projetos. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra (SP): Setembro, 2007. p. 111-112

ANEXOS

ANEXO A

Instrumento de coleta de informações

PESQUISA: ONGs e escolas

O presente instrumento é parte fundamental para a realização da pesquisa de ***Mestrado em Sociologia da Educação***, que está sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por Daniel Monteiro da Silva, sob a orientação do Prof. Elie Ghanem, cujo objetivo é verificar a ***contribuição mútua entre ONGs e escolas Públicas Básicas***.

Sua participação é de extrema importância. Ao responder este instrumento, você estará colaborando com um estudo que poderá gerar subsídios para o entendimento do fenômeno das parcerias público privadas em curso na cidade de São Paulo. Conhecimento que poderá beneficiar tanto as ONGs como as escolas.

Importante salientar que o conteúdo deste instrumento será analisado e poderá constar do relatório final de nossa pesquisa de mestrado. Em momento algum, no entanto, seu nome será divulgado ou exposto. Há, desde já, o compromisso assumido de resguardar sua privacidade. Solicitamos seus dados pessoais (nome, telefone e endereço eletrônico) exclusivamente para garantirmos, caso seja necessário, contato posterior.
Antecipadamente agradecemos sua participação,

Atenciosamente,

Daniel Monteiro da Silva
Mestrando do Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

Nome do Professor(a): _____

Ciente e de acordo, _____
assinatura

1) INFORMAÇÕES SOBRE O(A) EDUCADOR(A) / PROFESSOR(A)

Nome:_____

Sexo: _____Estado civil:_____

Bairro onde mora: _____residência ( )própria ( )alugada

Idade:_____

Possui filhos _____Nº filhos_____

Contatos: Fone: _____celular:_____

Renda familiar (quantos moram com você:_____)

( ) Voluntário
( ) até R$ 1000,00 ( ) R$1001,00 a R$ 2000,00
( ) R$2001,00 a R$ 3000,00 ( ) R$3001,00 a R$ 5000,00
( ) Acima de R$ 5000,00

2) FORMAÇÃO:

Ensino fundamental: ( ) Escola Pública ou ( ) Escola Privada
Ensino Médio ( ) Escola Pública ou ( ) Escola Privada
Superior Faculdade/Universidade ( ) pública ou ( ) Privada
Qual?_____

Curso:_____ano de Conclusão:_____

3) ATIVIDADE PROFISSIONAL

ORGANIZAÇÃO (ONG)

Nome:_____

Endereço:_____

Tempo de Trabalho

Dedicação: _____horas/aula OBS: _____

Vínculo ( ) voluntário ( ) CLT ( ) temporário ( ) contratado ( ) outros

ESCOLA

Nome:_____

Endereço:_____

Tempo de Trabalho

Dedicação: _____horas/aula OBS: _____

Vínculo ( ) voluntário ( ) Efetivo ( ) temporário ( ) OFA ( ) outros

3.1 Local de realização das atividades educacionais

_____
_____

4. GRAU DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO (REMUNERAÇÃO)

Organização / ONG ( ) Sim ( ) Não Justifique:

_____
_____

Escola ( ) Sim ( ) Não Justifique:

_____
_____

5. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O que o levou a se tornar um(a) educador(a) social?

_____
_____
_____
_____

O que o levou a se tornar um(a) Professor(a) de escola pública?

_____
_____
_____
_____

6. PRÁTICA COTIDIANA

6 A) Pensando em sua prática cotidiana o que o(a) faz sentir-se satisfeito(a) com o seu trabalho na organização / ONG?

_____
_____
_____
_____

6 B) Pensando em sua prática cotidiana o que o(a) faz sentir-se satisfeito(a) com o seu trabalho na escola?

_____
_____
_____

7. INTERSECÇÕES

A) O que você faz? Que tipo de trabalho você realiza/desenvolve na Organização / ONG?

B) O que você faz? Que tipo de trabalho você realiza/desenvolve na escola?

C) Quais destas atividades que você realiza na Organização / ONG são também realizadas na escola?

D) Quais destas atividades que você realiza na escola são também realizadas na Organização / ONG?

E) Você realiza alguma alteração/adequação de seu trabalho na Organização / ONG para ser reaproveitado na escola?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

F) Você realiza alguma alteração/adequação de seu trabalho na escola para ser reaproveitado na Organização / ONG?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

G) Em sua opinião, trabalhar simultaneamente nestas duas organizações (Organização / ONG e escola) melhora ou atrapalha o seu desempenho como profissional?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8 A) Você percebe alguma contribuição da Organização / ONG em que atua para a escola pública?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8 B) Você percebe alguma contribuição da escola pública em que atua para a Organização / ONG?

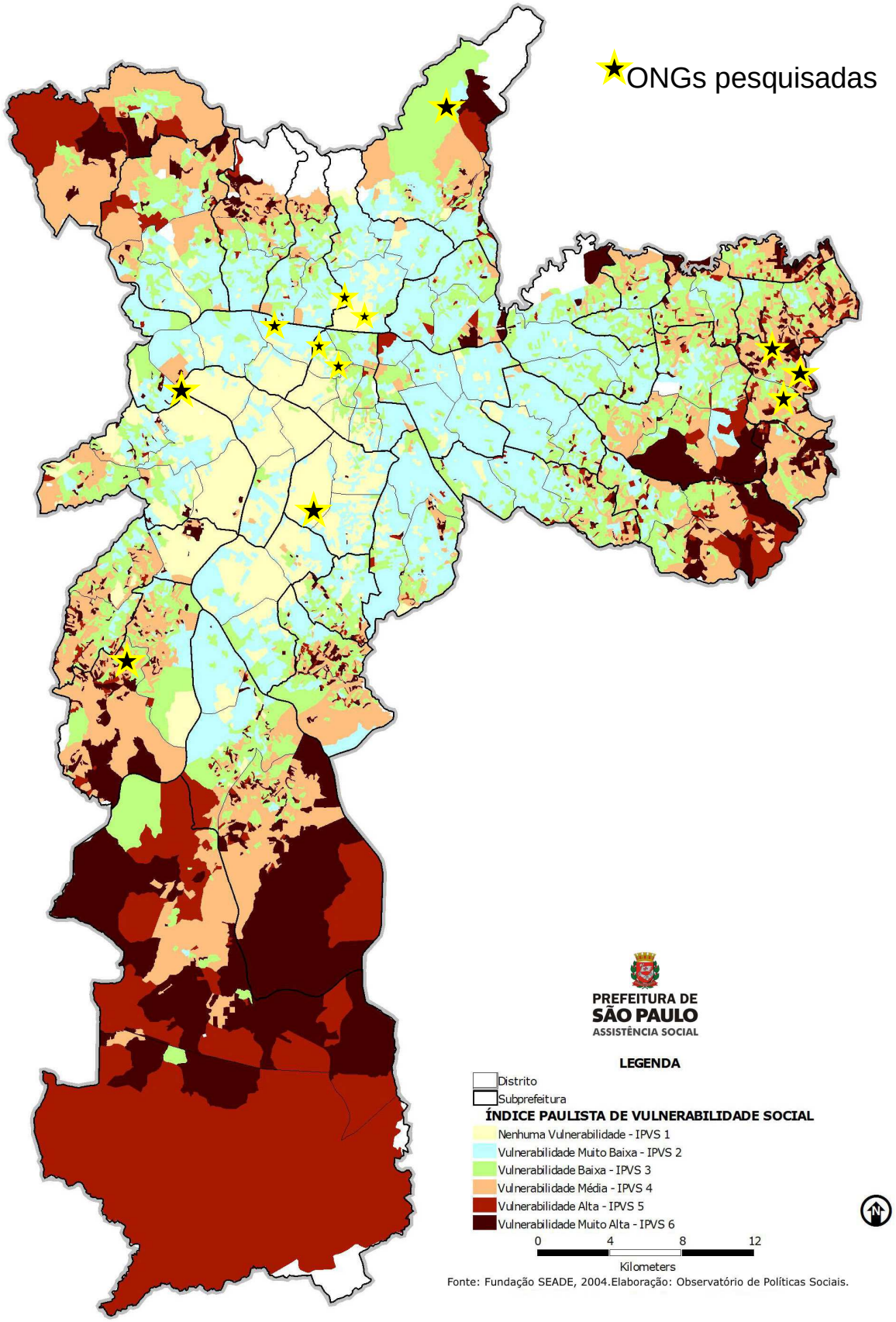
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO B

Mapa da vulnerabilidade social

MAPA DA VULNERABILIDADE SOCIAL

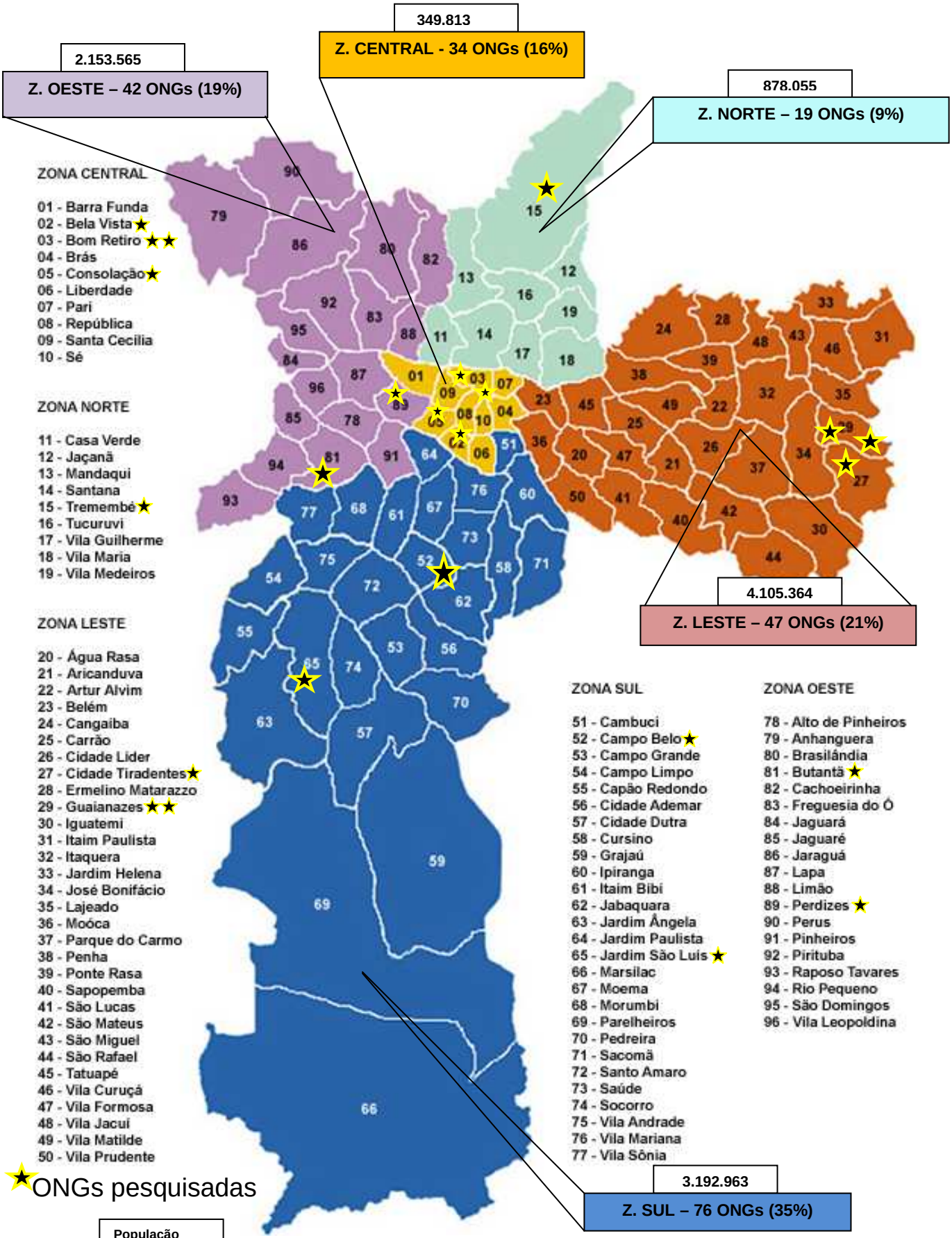
ÍNDICE PAULISTA DE VULNERABILIDADE SOCIAL
IPVS



ANEXO C

Distribuição das ONGs na cidade de São Paulo

Distribuição das ONGs pesquisadas por área da cidade de São Paulo*



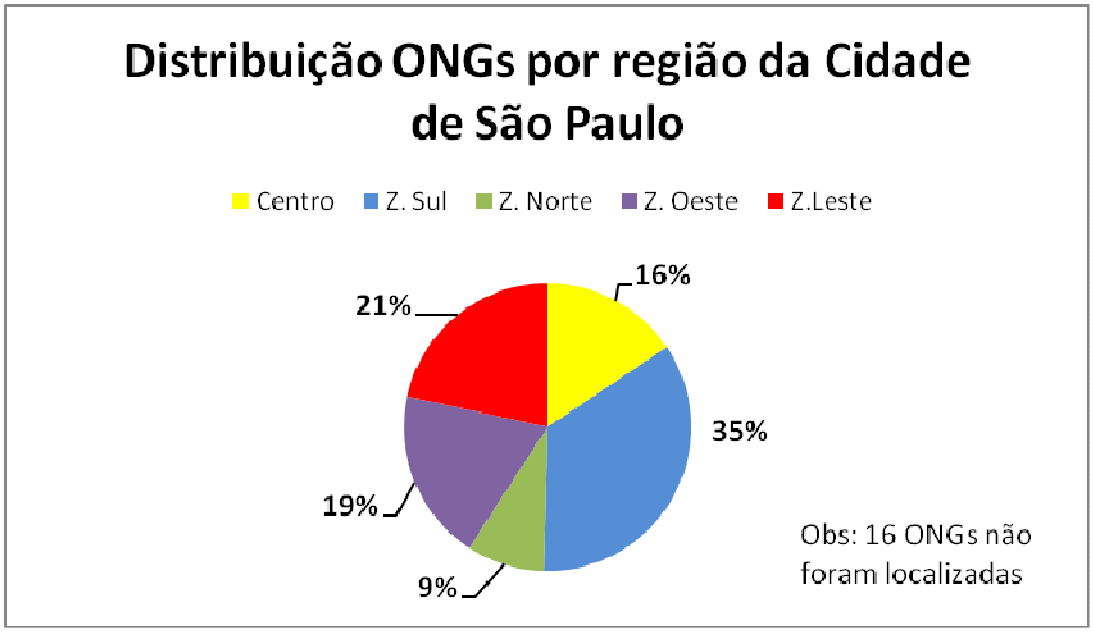
*Considerando, uma população estimada de **10.679.760 habitantes** (segundo Atlas do Trabalho e Desenvolvimento Social – PMSP – 2004)

e dentre um universo de **218 Organizações sociais** cadastradas junto a SEADS

ANEXO D
Gráficos

234 Organizações cadastradas junto à
SEADS Secretaria Estadual de Assistência e
Desenvolvimento Social do Governo do Estado de São Paulo
—
Sediadas na cidade de São Paulo

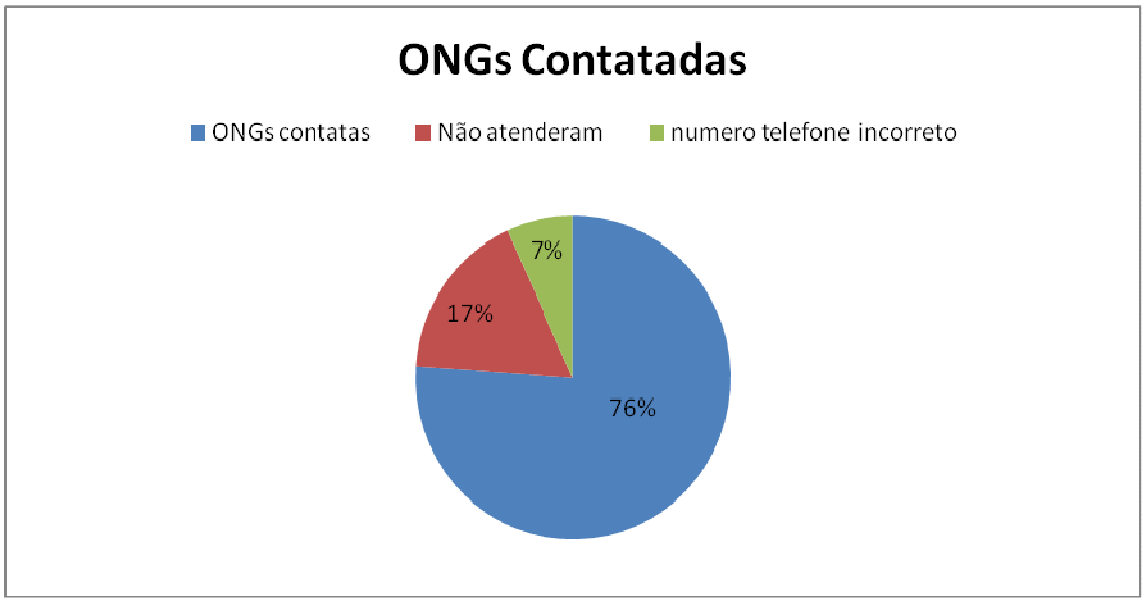
Centro	Z. Sul	Z. Norte	Z. Oeste	Z.Leste
34	76	19	42	47



Dados relativos a junho/2009

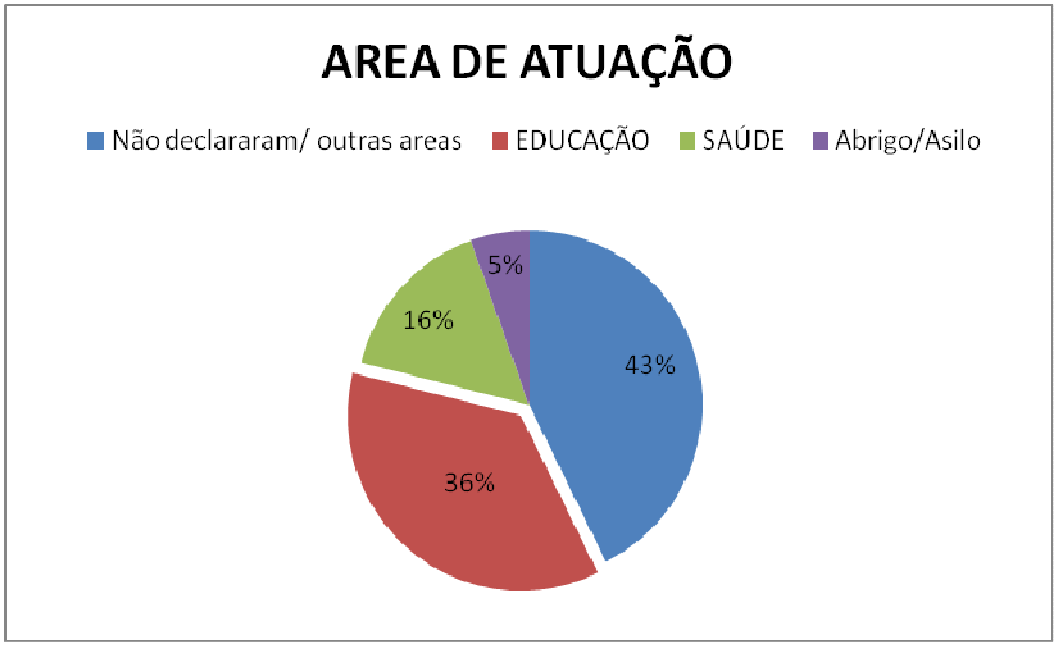
ONGs Contatadas

Total	ONGs contatadas	Não atenderam	número telefone incorreto
218	166	37	15



Área predominante de atuação das ONGs investigadas

Não declararam / outras áreas	EDUCAÇÃO	SAÚDE	Abrigo / Asilo
93	79	34	12



ANEXO E

Legislação sobre as Parcerias Público-Privadas

D.O.E. DE 20/05/04 - PAG. 01/05 - PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 11.688, DE 19 DE MAIO DE 2004

Institui o Programa de Parcerias Público-privadas PPP, e dá outras providências

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
Do Programa de Parcerias Público-Privadas

Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito do Governo do Estado e de sua Administração Pública direta e indireta, o Programa de Parcerias Público-Privadas - PPP, destinado a fomentar, coordenar, regular e fiscalizar a atividade de agentes do setor privado que, na condição de colaboradores, atuem na implementação das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do Estado e ao bem-estar coletivo.

Parágrafo único - O PPP observará as seguintes diretrizes:

1 - eficiência no cumprimento das finalidades do Programa, com estímulo à competitividade na prestação de serviços e à sustentabilidade econômica de cada empreendimento;

2 - respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos agentes privados incumbidos de sua execução;

3 - indisponibilidade das funções política, normativa, policial, reguladora, controladora e fiscalizadora do Estado;

4 - universalização do acesso a bens e serviços essenciais;

5 - transparência dos procedimentos e decisões;

6 - responsabilidade fiscal na celebração e execução dos contratos;

7 - responsabilidade social;

8 - responsabilidade ambiental.

Artigo 2º - O PPP será desenvolvido por meio de adequado planejamento, que definirá as prioridades quanto à implantação, expansão, melhoria, gestão ou exploração de bens, serviços, atividades, infra-estruturas, estabelecimentos ou empreendimentos públicos.

Parágrafo único - A execução dos projetos de parcerias público-privadas
deverá ser acompanhada permanentemente para avaliação de sua eficiência, por meio de critérios objetivos previamente definidos.

Artigo 3º - Fica criado o Conselho Gestor do PPP, vinculado ao Gabinete

do Governador, integrado pelos seguintes membros:
I - o Secretário-Chefe da Casa Civil;
II - o Secretário de Economia e Planejamento;
III - o Secretário da Fazenda;
IV - o Secretário da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo;
V - o Procurador Geral do Estado;
VI - até 3 (três) membros de livre escolha do Governador do Estado.
§1º- Caberá ao Governador indicar, dentre os membros do Conselho, o Presidente e quem, nas suas ausências ou impedimentos, deverá substituí-lo.
§2º- Poderão substituir os membros a que se referem os incisos I a V deste artigo representantes que venham a ser por eles indicados.
§3º- Participarão das reuniões do Conselho, com direito a voz, os demais titulares de Secretarias de Estado que tiverem interesse direto em determinada parceria, em razão de vínculo temático entre o objeto desta e o respectivo campo funcional.
§4º- O Conselho deliberará mediante voto da maioria de seus membros,
tendo o Presidente direito ao voto de qualidade.
§5º- Caberá ao Conselho Gestor:
1 - aprovar projetos de parceria público-privadas, observadas as condições estabelecidas no artigo 4º;
2 - recomendar ao Governador do Estado a inclusão no PPP de projeto aprovado na forma do item 1;
3 - fiscalizar a execução das parcerias público-privadas;
4 - opinar sobre alteração, revisão, rescisão, prorrogação ou renovação dos contratos de parceria público-privadas;
5 - fixar diretrizes para a atuação dos representantes do Estado nos órgãos de administração da Companhia Paulista de Parcerias - CPP;
6 - fazer publicar no Diário Oficial de Estado de São Paulo, as atas de suas reuniões.
§6º- Ao membro do Conselho é vedado:
1 - exercer o direito de voz e voto em qualquer ato ou matéria objeto do
PPP em que tiver interesse pessoal conflitante, cumprindo-lhe cientificar os demais
membros do Conselho de seu impedimento e fazer constar em ata a natureza e extensão do conflito de seu interesse;
2 - valer-se de informação sobre processo de parceria ainda não divulgado para obter vantagem, para si ou para terceiros.
§7º- A participação no Conselho não será remunerada, sendo considerada serviço público relevante.
§8º- Caberá à Secretaria de Economia e Planejamento, através de unidade específica, executar as atividades operacionais e de coordenação de parcerias público-privadas, assessorar o Conselho Gestor do PPP e divulgar os conceitos e metodologias próprios dos contratos de parceria, apoiada por equipe técnica.

§9º- O Conselho Gestor remeterá para a Assembléia Legislativa, semestralmente, relatório detalhado das atividades desenvolvidas no período e de desempenho dos contratos de parceria público-privadas.
§10- O Presidente do Conselho Gestor e o Secretário de Economia e Planejamento comparecerão, semestralmente, à Assembléia Legislativa, para, em reunião conjunta das Comissões de Economia e Planejamento, de Serviços e Obras Públicas e de Fiscalização e Controle, prestar esclarecimentos sobre as atividades do órgão e apresentar
os resultados de parcerias auferidos no semestre.
Artigo 4º - São condições para a inclusão de projetos no PPP:
I - efetivo interesse público, considerando a natureza, relevância e valor
de seu objeto, bem como o caráter prioritário da respectiva execução, observadas as diretrizes governamentais;
II - estudo técnico de sua viabilidade, mediante demonstração das metas e resultados a serem atingidos, prazos de execução e de amortização do capital investido, bem como a indicação dos critérios de avaliação ou desempenho a serem utilizados;
III - a viabilidade dos indicadores de resultado a serem adotados, em função de sua capacidade de aferir, de modo permanente e objetivo, o desempenho do ente privado em termos qualitativos e quantitativos, bem como de parâmetros que vinculem o montante da remuneração aos resultados atingidos;
IV - a forma e os prazos de amortização do capital investido pelo contratado;
V - a necessidade, a importância e o valor do serviço ou da obra em relação ao objeto a ser executado.
Parágrafo único - A aprovação do projeto fica condicionada ainda ao seguinte:
1 - elaboração de estimativa do impacto orçamentário-financeiro;
2 - demonstração da origem dos recursos para seu custeio;
3 - comprovação de compatibilidade com a lei orçamentária anual, a lei de diretrizes orçamentárias e o plano plurianual.

CAPÍTULO II
Das Parcerias Público-Privadas
Artigo 5º - Parcerias público-privadas são mecanismos de colaboração entre o Estado e agentes do setor privado, remunerados segundo critérios de desempenho, em prazo compatível com a amortização dos investimentos realizados, podendo ter por
objeto:
I - a implantação, ampliação, melhoramento, reforma, manutenção ou gestão de infra-estrutura pública;
II - a prestação de serviço público;
III - a exploração de bem público;
IV - a exploração de direitos de natureza imaterial de titularidade do

Estado, tais como marcas, patentes, bancos de dados, métodos e técnicas de gerenciamento e gestão, resguardada a privacidade de informações sigilosas disponíveis para o Estado.
§1º- Não serão objeto de parcerias público-privadas a mera terceirização de mão-de-obra e as prestações singelas ou isoladas.
§2º- Os contratos de parceria público-privada deverão prever que, no caso de seu objeto reportar-se a setores regulados, as regras de desempenho das atividades e serviços deverão ficar submetidas àquelas determinadas pela agência reguladora correspondente.
Artigo 6º - Poderão figurar como contratantes nas parcerias público-privadas os entes estatais a quem a lei, o regulamento ou o estatuto confiram a titularidade dos bens ou serviços objeto da contratação, incluindo autarquias, fundações instituídas ou mantidas pelo Estado, empresas públicas e sociedades de economia mista.

Artigo 7º - As parcerias público-privadas determinam para os agentes do setor privado:
I - a assunção de obrigações de resultado definidas pelo Poder Público, com liberdade para a escolha dos meios para sua implementação, nos limites previstos no
instrumento;
II - a submissão a controle estatal permanente dos resultados;
III - o dever de submeter-se à fiscalização do Poder Público, permitindo o acesso de seus agentes às instalações, informações e documentos inerentes ao contrato,
inclusive seus registros contábeis;
IV - a incumbência de promover as desapropriações decretadas pelo Poder Público, quando prevista no contrato.
Parágrafo único - Vetado.

CAPÍTULO III
Dos Contratos de Parcerias Público-Privadas
Artigo 8º - Os contratos de parceria público-privada reger-se-ão pelo disposto nesta lei, na lei federal correspondente, pelas normas gerais do regime de concessão e permissão de serviços públicos, de licitações e contratos administrativos e deverão estabelecer:
I - as metas e os resultados a serem atingidos, cronograma de execução
e prazos estimados para seu alcance, bem como os critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante adoção de indicadores capazes de aferir o resultado;
II - a remuneração pelos bens ou serviços disponibilizados e, observada a natureza do instituto escolhido para viabilizar a parceria, o prazo necessário à amortização dos investimentos;
III - cláusulas que, dependendo da modalidade escolhida, prevejam:
a) a obrigação do contratado de obter recursos financeiros necessários à

execução do objeto e de sujeitar-se aos riscos do negócio, bem como as hipóteses de exclusão de sua responsabilidade;
b) possibilidade de término do contrato não só pelo tempo decorrido ou pelo prazo estabelecido, mas também pelo montante financeiro retornado ao contratado em função do investimento realizado;
IV - identificação dos gestores responsáveis pela execução e fiscalização.
§1º- Compete ao Poder Público declarar de utilidade pública os bens que, por suas características, sejam apropriados ao desenvolvimento de atividades inerentes, acessórias ou complementares ao objeto do contrato, bem como à implementação de projetos associados, podendo promover as requisições e as desapropriações diretamente ou mediante outorga de poderes ao contratado.
§2º- Não serão objeto de repactuação as parcerias estabelecidas anteriormente a esta lei.
Artigo 9º - A remuneração do contratado, observada a natureza jurídica do instituto escolhido para viabilizar a parceria, poderá ser feita mediante a utilização isolada ou combinada das seguintes alternativas:
I - tarifas cobradas dos usuários;
II - pagamento com recursos orçamentários;
III - cessão de créditos do Estado, excetuados os relativos a impostos, e
das entidades da Administração Estadual;
IV - cessão de direitos relativos à exploração comercial de bens públicos
materiais ou imateriais;
V - transferência de bens móveis e imóveis;
VI - títulos da dívida pública, emitidos com observância da legislação aplicável; e
VII - outras receitas alternativas, complementares, acessórias, ou de projetos associados.
Artigo 10 - Sem prejuízo das sanções previstas na legislação pertinente,
o contrato poderá prever, para a hipótese de inadimplemento da obrigação pecuniária a cargo do contratante, o acréscimo de multa de 2% (dois por cento) e juros segundo a taxa que estiver em vigor para a mora no pagamento de impostos devidos à Fazenda Estadual.
Artigo 11 - Os instrumentos de parceria público-privada poderão prever mecanismos amigáveis de solução das divergências contratuais, inclusive por meio de arbitragem, nos termos da legislação em vigor.
Parágrafo único - Na hipótese de arbitramento, os árbitros deverão ser escolhidos dentre os vinculados a instituições especializadas na matéria e de reconhecida idoneidade.

CAPÍTULO IV
Da Companhia Paulista de Parcerias
Artigo 12 - Fica o Poder Executivo autorizado a constituir pessoa

jurídica, sob a forma de sociedade por ações, denominada Companhia Paulista de Parcerias - CPP, para o fim específico de:
I - colaborar, apoiar e viabilizar a implementação do Programa de Parcerias Público-Privadas;
II - disponibilizar bens, equipamentos e utilidades para a Administração Estadual, mediante pagamento de adequada contrapartida financeira;
III - gerir os ativos patrimoniais a ela transferidos pelo Estado ou por entidades da administração indireta, ou que tenham sido adquiridos a qualquer título.
Parágrafo único - Vetado.
Artigo 13 - A CPP terá sede e foro no Município de São Paulo.
Artigo 14 - A CPP operará mediante o regime de capital social autorizado, que será composto por ações ordinárias ou preferenciais nominativas, sem valor
nominal, podendo o Estado integralizá-lo em dinheiro, ou em bens e direitos avaliados na
forma da legislação pertinente.
§1º- Poderão participar do capital da CPP outras entidades da Administração Estadual, desde que o Estado mantenha, no mínimo, a titularidade direta da
maioria das ações com direito a voto.
§2º- Fica o Poder Executivo autorizado a subscrever e integralizar o capital da CPP com os seguintes bens e direitos, na forma do "caput" deste artigo:
1 - imóveis, relacionados nos Anexos I e II a que se referem os artigos 19 e 20 desta lei;
2 - ações ordinárias ou preferenciais de titularidade do Estado e de suas
autarquias, no capital de sociedades anônimas, que não sejam necessárias para assegurar o
exercício do respectivo poder de controle em caráter incondicional;
3 - títulos da dívida pública, emitidos na forma da legislação aplicável;
4 - outros bens e direitos de titularidade direta ou indireta do Estado, inclusive recursos federais cuja transferência independa de autorização legislativa específica.
§3º- Para a subscrição e integralização de outros imóveis ao capital da CPP será necessária a prévia autorização legislativa.
Artigo 15 - Para a consecução de seus objetivos, a CPP poderá:
I - celebrar, de forma isolada ou em conjunto com a Administração direta e indireta do Estado, os contratos que tenham por objeto:
a) a elaboração dos estudos técnicos a que se refere o artigo 4º, inciso II, desta lei;
b) a instituição de parcerias público-privadas;
c) a locação ou promessa de locação, arrendamento, cessão de uso ou outra modalidade onerosa, de instalações e equipamentos ou outros bens, vinculados a projetos de PPP.
II - assumir, total ou parcialmente, direitos e obrigações decorrentes dos contratos de que trata o inciso I deste artigo;

III - contratar a aquisição de instalações e equipamentos, bem como a sua construção ou reforma, pelo regime de empreitada, para pagamento a prazo, que poderá ter início após a conclusão das obras, observada a legislação pertinente;
IV - contratar com a Administração direta e indireta do Estado locação ou promessa de locação, arrendamento, cessão de uso ou outra modalidade onerosa, de
instalações e equipamentos ou outros bens integrantes de seu patrimônio;
V - contrair empréstimos e emitir títulos, nos termos da legislação em vigor;
VI - prestar garantias reais, fidejussórias e contratar seguros;
VII - explorar, gravar e alienar onerosamente os bens integrantes de seu patrimônio;
VIII - participar do capital de outras empresas controladas por ente público ou privado.
§1º- O negócio poderá ficar condicionado à constituição de sociedade de
propósito específico, coincidente com o objeto do contrato, sem prejuízo da
responsabilidade solidária do contratado pelo cumprimento integral das obrigações que a
essa sociedade couberem.
§2º- É facultativo a CPP constituir Fundo Fiduciário, cujo agente terá poderes para administrar recursos financeiros, por meio de conta vinculada ou, para promover a alienação de bens gravados, segundo condições previamente acordadas, aplicando tais recursos no pagamento de obrigações contratadas ou garantidas a que se refere o "caput" deste artigo, diretamente ao beneficiário da garantia ou a favor de quem financiar o projeto de parceria.
Artigo 16 - A CPP não poderá receber do Estado transferências Voluntárias de recursos para o custeio de despesas operacionais.
Artigo 17 - A CPP não disporá de quadro próprio de pessoal, podendo, para a consecução de seus objetivos, celebrar convênios com órgãos e entidades da
Administração Estadual e contratar, observada a legislação pertinente, serviços especializados de terceiros.

Artigo 18 - A sociedade será administrada por uma Diretoria, composta de até 3 (três) membros, e por um Conselho de Administração, composto de até 5 (cinco) membros, e terá, em caráter permanente, um Conselho Fiscal.
§1°- Os membros da Diretoria e do Conselho de Administração serão indicados pelo Governador do Estado.
§2º- Além dos poderes previstos na legislação societária, e sem prejuízo
da observância das políticas e diretrizes definidas por outros órgãos da Administração Estadual com competência específica sobre a matéria, o

Conselho de Administração deverá aprovar previamente os termos e condições de cada uma das operações a que se refere o
artigo 15.
§3º- Vetado.
Artigo 19 - Ficam o Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de São Paulo - DER, o Departamento de Águas e Energia Elétrica - DAEE, o Departamento Aeroviário do Estado de São Paulo - DAESP e a Superintendência de Controle de Endemias -
SUCEN, bem como a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, autorizados a alienar, mediante doação, à Fazenda do Estado, os imóveis relacionados no Anexo I desta lei.
Artigo 20 - A Fazenda do Estado fica autorizada a alienar os imóveis relacionados no Anexo II desta lei, inclusive para destiná-los à integralização do capital social da CPP, bem como utilizar o produto de sua alienação para essa finalidade.
Parágrafo único - A autorização prevista no "caput" estende-se aos imóveis que, por aplicação do disposto no artigo 19, passarem à titularidade da Fazenda do Estado.
Artigo 21 - Os projetos de parceria público-privada serão objeto de consulta pública, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da publicação do edital da respectiva licitação, mediante publicação de aviso na imprensa oficial, em jornais de grande circulação e por meio eletrônico, no qual serão informadas as justificativas para a contratação, a identificação do objeto, o prazo de duração do contrato e seu valor estimado, fixando-se prazo para fornecimento de sugestões, cujo termo dar-se-á pelo menos com 7 (sete) dias de antecedência da data prevista para a publicação do edital.
Artigo 22 - Os órgãos e entidades do Estado envolvidos no processo de licenciamento ambiental deverão priorizar a tramitação da documentação pertinente a projetos incluídos no Programa de Parceria Público-Privada.
Artigo 23 - Para atender às despesas decorrentes da execução desta lei,
fica o Poder Executivo autorizado a:
I - abrir créditos especiais até o limite de R$ 800.000,00 (oitocentos mil reais), destinados à cobertura das despesas necessárias à constituição e instalação da CPP;
II - proceder à incorporação da CPP no orçamento do Estado; e
III - promover a abertura de créditos adicionais suplementares, até o limite necessário para a integralização das parcelas do capital social da CPP.
Parágrafo único - Os valores dos créditos adicionais a que se refere este
artigo serão cobertos na forma prevista no § 1º do artigo 43 da Lei federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Artigo 24 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 19 de maio de 2004

GERALDO ALCKMIN

Eduardo Refinetti Guardia

Secretário da Fazenda

Andrea Sandro Calabi

Secretário de Economia e Planejamento

*Arnaldo Madeira*Secretário

Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 19 de maio de 2004.

Resolução SE 24, de 05 de Abril de 2005

Dispõe sobre Escola em Parceria

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 131, inciso II, alínea "c", do Decreto 7.510/76 c.c. o artigo 2º do Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004 e considerando:
* a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista;
* a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local,
Resolve:
Artigo 1º - A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004.
Artigo 2º - A parceria que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.
Parágrafo único - As ações de conservação e manutenção do prédio escolar referidas no caput deste artigo, quando exigirem a execução de obras ou serviços de engenharia, deverão ser comunicadas, no início, pela Direção da Escola à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e na conclusão, após 05 (cinco) dias úteis.
Artigo 3º - Compete à Secretaria da Educação:
I - Constituir um grupo inter-órgãos, sob a coordenação das Coordenadorias de Ensino, que atue como articulador das ações do presente Programa, tendo como objetivos:
a) garantir que os projetos estejam condizentes com as diretrizes educacionais da Secretaria da Educação;
b) definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação dos projetos;
c) estimular a autonomia de gestão, apoiando mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das Unidades Escolares;
d) compatibilizar as ações entre os órgãos da SE, tornando-as complementares e integradas.
Artigo 4º - Às entidades representativas da sociedade civil que firmarem parcerias cabe:
a) designar um Coordenador que detenha experiência na área pedagógica para a gestão da parceria;
b) elaborar junto com as Unidades Escolares projetos condizentes com o objetivo do Programa;

c) aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos;
Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogada a Res. SE nº 234/95.

ANEXO
PROTOCOLO DE INTENÇÕES

Protocolo de intenções que entre si celebram a A.P.M., instituição auxiliar da EEPG_____ e a _____ para a cooperação técnica/financeira visando à melhoria da qualidade de ensino.
Considerando:
* a natureza e finalidade da Associação de Pais e Mestres e
* a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a fortalecer a autonomia de gestão em nível local.
Aos ____ dias do mês de _____ de _____, a APM, da EEPG _____, doravante denominada APM, neste ato representada pelo Diretor Executivo, e a _____, inscrita no C.G.C. sob nº _____, doravante denominada ENTIDADE, representada pelo Sr. _____, resolvem celebrar o presente Protocolo de Intenções, nos moldes das Cláusulas seguintes:
CLÁUSULA PRIMEIRA
DO OBJETO
O presente Protocolo tem por objetivo a conjugação de esforços no sentido de desenvolver um sistema de parceria com vista à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em conformidade com as disposições contidas no Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto nº 12.983/78, com as modificações introduzidas pelo Decreto nº 48.408/2004, especialmente no que pertine aos artigos 4º, inciso III e 6º, inciso IV e V combinados.
CLÁUSULA SEGUNDA
DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO
As áreas de atuação abrangidas por este Protocolo são as seguintes:
I. provimento de recursos na:
a) programação de atividades didático-pedagógicas que envolvam melhoria do ensino;
b) programação de atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde;
c) programação de atividades culturais e de lazer que envolvam participação de pais, equipe escolar, aluno e comunidade;
II. fornecimento de mobiliário, equipamento, livros para o acervo da biblioteca, materiais em geral e demais recursos físicos;
III. conservação e manutenção do prédio, das instalações e do equipamento da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA
DA EXECUÇÃO
I. Os projetos ou ações que serão desenvolvidos, em decorrência deste Protocolo, deverão receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro em Ata.
II. As prioridades de desenvolvimento das ações serão definidas em conjunto

com a Direção da Escola, a APM e a Entidade.
III. A Entidade, por meio de seu Coordenador, será responsável pela execução dos serviços e aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e ações definidos nos termos do inciso I.
IV. Os meios e recursos serão geridos pela Entidade quando da execução de obras, fornecimento de equipamentos e materiais envolvidos nas melhorias físicas e na prestação de serviços.
V. A execução deste Acordo será acompanhada e supervisionada pela Diretoria de Ensino a que estiver jurisdicionada a unidade escolar.

CLÁUSULA QUARTA
DOS RECURSOS FINANCEIROS
(Obs. Nesta cláusula, serão especificados a origem e os recursos empregados).

CLÁUSULA QUINTA
DA VIGÊNCIA
O presente protocolo terá duração de 1 (um) ano, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado automaticamente até o limite de igual período, se não houver manifestação em contrário por um dos partícipes.

CLÁUSULA SEXTA
DA ALTERAÇÃO
O presente Protocolo poderá ser alterado, mediante termos de aditamento específicos, tendo em vista a conveniência e interesse dos partícipes.

CLÁUSULA SÉTIMA
DOS CASOS OMISSOS
Os casos omissos que surgirem na vigência deste acordo serão solucionados por consenso dos partícipes, em termo aditivo.

CLÁUSULA OITAVA
DA RESCISÃO E DENÚNCIA
O presente Termo de Parceria poderá ser rescindido durante o prazo de vigência, por mútuo consentimento dos partícipes ou denúncia de qualquer deles, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.
E por estarem de acordo, firmam o presente Protocolo de Intenções, em 3 vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, _____ de _____ de 20____.
Diretor Executivo da APM, representante da _____
Testemunhas:

Diário Oficial

da Cidade de São Paulo

Nº 193 – DOM de 17/10/07

LEI Nº 14.517, DE 16 DE OUTUBRO DE 2007
(Projeto de Lei nº 503/06, do Executivo, aprovado na forma de Substitutivo do Legislativo)

Institui o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas, cria a Companhia São Paulo de Parcerias - SPP e dá outras providências.
GILBERTO KASSAB, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 9 de outubro de 2007, decretou e eu promulgo a seguinte lei:
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS
Art. 1º. Fica instituído o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas, destinado a promover, fomentar, coordenar, regular e fiscalizar a realização de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública Municipal Direta e Indireta.
§ 1º. As parcerias público-privadas de que trata esta lei são mecanismos de colaboração entre o Município e os agentes do setor privado, com o objetivo de implantar e desenvolver obra, serviço ou empreendimento público, bem como explorar a gestão das atividades deles decorrentes, cabendo remuneração aos parceiros privados segundo critérios de desempenho, em prazo compatível com a amortização dos investimentos realizados.
§ 2º. As concessões patrocinadas em que houver previsão de remuneração do parceiro privado mediante a cobrança de pedágio serão objeto de lei específica.
Art. 2º. O Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas observará as seguintes diretrizes:
I - eficiência no cumprimento de suas finalidades, com estímulo à competitividade na prestação de serviços e à sustentabilidade econômica de cada empreendimento;
II - respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos agentes privados incumbidos de sua execução;
III - indisponibilidade das funções política, normativa, policial, reguladora, controladora e fiscalizadora do Município;
IV - universalização do acesso a bens e serviços essenciais;
V - transparência dos procedimentos e das decisões;
VI - responsabilidade fiscal na celebração e execução dos contratos;
VII - responsabilidade social e ambiental.
Art. 3º. Poderão ser objeto do Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas:
I - a implantação, ampliação, melhoramento, reforma, manutenção ou gestão de infra-estrutura pública;
II - a prestação de serviço público;
III - a exploração de bem público;
IV - a execução de obra para alienação, locação ou arrendamento à Administração Pública Municipal;
V - a construção, ampliação, manutenção, reforma e gestão de bens de uso público em geral, incluídos os recebidos em delegação do Estado ou da União.
§ 1º. Observado o disposto no § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, é vedada a celebração de parcerias público-privadas nos seguintes casos:

I - execução de obra sem atribuição ao contratado do encargo de mantê-la e explorá-la por, no mínimo, 5 (cinco) anos;
II - que tenha como único objeto a mera terceirização de mão de obra, o fornecimento e a instalação de equipamentos ou a execução de obra pública, bem como as prestações singelas ou isoladas, quais sejam, aquelas que não envolvam conjunto de atividades.
§ 2º. As concessões patrocinadas em que mais de 70% (setenta por cento) da remuneração do parceiro privado for paga pela Administração Pública dependerão de autorização legislativa específica.
§ 3º. Será permitido o aditamento que envolva o alongamento do prazo contratual, por tempo não superior a 25% (vinte e cinco por cento) do prazo previsto no contrato, observado o prazo máximo de vigência estabelecido na legislação federal.
§ 4º. Outras alterações relativas ao prazo previsto no § 3º deste artigo dependerão de prévia autorização legislativa.
CAPÍTULO II
DOS CONTRATOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
Art. 4º. Os contratos de parceria público-privada reger-se-ão pelo disposto nesta lei e na lei federal aplicável, pelas normas gerais do regime de concessão e permissão de serviços públicos, de licitações e contratos administrativos, com prazo de vigência não inferior a 5 (cinco) nem superior a 35 (trinta e cinco) anos, incluindo eventual prorrogação e deverão estabelecer:
I - as metas e os resultados a serem atingidos, cronograma de execução e prazos estimados para seu alcance, bem como os critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante adoção de indicadores capazes de aferir o resultado;
II - a remuneração pelos bens ou serviços disponibilizados e, observada a natureza do instituto escolhido para viabilizar a parceria, o prazo necessário à amortização dos investimentos;
III - cláusulas que, dependendo da modalidade escolhida, prevejam:
a) a obrigação do contratado de obter recursos financeiros necessários à execução do objeto e de sujeitar-se aos riscos do negócio, bem como as hipóteses de exclusão de sua responsabilidade;
b) a possibilidade de término do contrato não só pelo tempo decorrido ou pelo prazo estabelecido, mas também pelo montante financeiro retornado ao contratado em função do investimento realizado;
c) a dispensa de cumprimento de determinadas obrigações por parte do parceiro privado nos casos de inadimplemento do parceiro público;
IV - identificação dos gestores responsáveis pela execução e fiscalização.
§ 1º. Compete ao Poder Público declarar de utilidade pública os bens que, por suas características, sejam apropriados ao desenvolvimento de atividades inerentes, acessórias ou complementares ao objeto do contrato, bem como à implementação de projetos associados, podendo promover a instituição de servidões e as desapropriações, diretamente ou mediante outorga de poderes ao contratado.
§ 2º. As relações contratuais firmadas anteriormente a esta lei poderão ser modificadas para atendimento dos preceitos aqui estabelecidos, a critério do Poder Executivo Municipal.
Art. 5º. Poderão figurar como contratantes nas parcerias público-privadas as entidades do Município de São Paulo a quem a lei, o regulamento ou o estatuto confiram a titularidade dos bens ou serviços objeto da contratação, incluindo autarquias, fundações instituídas ou mantidas pelo Município, empresas públicas e sociedades de economia mista.
Art. 6º. Antes da celebração do contrato, o parceiro privado deverá constituir sociedade de propósito específico, incumbida de implementar e gerir o objeto da parceria.

Art. 7º. A remuneração do contratado, observada a natureza jurídica do instituto escolhido para viabilizar a parceria, poderá ser feita mediante a utilização isolada ou combinada das seguintes alternativas:
I - tarifas cobradas dos usuários, informando-se ao Poder Legislativo sua composição, forma de reajuste e demais informações relativas ao assunto;
II - pagamento com recursos orçamentários;
III - cessão de créditos do Município, excetuados os relativos a tributos, e das entidades da Administração Municipal;
IV - cessão de direitos relativos à exploração comercial de bens públicos materiais ou imateriais;

V - transferência de bens móveis e imóveis, observada a legislação pertinente;
VI - títulos da dívida pública, emitidos com observância da legislação aplicável;
VII - outras receitas alternativas, complementares, acessórias, ou de projetos associados, com informação ao Poder Legislativo de sua composição e origem.
§ 1º. A remuneração do contrato dar-se-á a partir do momento em que o serviço, a obra ou o empreendimento contratado estiver disponível para utilização.
§ 2º. Os ganhos econômicos decorrentes, entre outros, da modernização, da expansão ou da racionalização de atividade desenvolvida pelo contratado, da repactuação das condições de financiamento e da redução do ônus tributário serão compartilhados com o contratante.
§ 3º. A remuneração do parceiro privado poderá sofrer atualização periódica com base em fórmulas paramétricas, conforme previsto no edital de licitação, informando-se previamente ao Poder Legislativo sua composição.
§ 4º. Os contratos previstos nesta lei poderão prever o pagamento, ao parceiro privado, de remuneração variável vinculada ao seu desempenho na execução do contrato, conforme metas e padrões de qualidade e disponibilidade previamente definidos.
Art. 8º. Sem prejuízo das sanções previstas na legislação pertinente, o contrato poderá prever, para a hipótese de inadimplemento da obrigação pecuniária a cargo do contratante, o acréscimo de multa de 2% (dois por cento) e juros segundo a taxa que estiver em vigor para a mora no pagamento de impostos devidos à Fazenda Municipal.
Art. 9º. Os instrumentos de parceria público-privada poderão prever mecanismos amigáveis de solução das divergências contratuais, inclusive por meio de arbitragem, nos termos da legislação em vigor.
§ 1º. Na hipótese de arbitramento, serão escolhidos três árbitros de reconhecida idoneidade, sendo um indicado pelo Poder Executivo, um pelo contratado e um de comum acordo, por ambas as partes.
§ 2º. A arbitragem terá lugar no Município de São Paulo, em cujo foro serão ajuizadas, se for o caso, as ações necessárias para assegurar a sua realização e a execução de sentença arbitral.
CAPÍTULO III
DA GESTÃO DO PROGRAMA DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS
Art. 10. A gestão do Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas será realizada pelo Conselho Gestor, vinculado ao Gabinete do Prefeito, que definirá as prioridades quanto à implantação, expansão, melhoria, gestão ou exploração de bens, serviços, atividades, infra-estruturas, estabelecimentos ou empreendimentos públicos.
Art. 11. O Conselho Gestor do Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas será integrado pelos seguintes membros:
I - o Secretário do Governo Municipal;
II - o Secretário Municipal de Planejamento;
III - o Secretário Municipal de Finanças;
IV - o Secretário Municipal de Gestão;
V - o Secretário Municipal dos Negócios Jurídicos;
VI - como membro eventual, o titular do órgão municipal diretamente relacionado com o serviço ou atividade objeto da parceria público-privada.
§ 1º. A Presidência do Conselho será exercida pelo Secretário do Governo Municipal.
§ 2º. O Presidente do Conselho proferirá o voto de desempate, quando for o caso.
§ 3º. Caberá ao Conselho Gestor:
I - aprovar projetos de parceria público-privadas, observadas as disposições do art. 4º desta lei;
II - acompanhar permanentemente a execução dos projetos de parcerias público-privadas para avaliação de sua eficiência, por meio de critérios objetivos previamente definidos;
III - supervisionar as atividades da Companhia São Paulo de Parcerias - SPP;
IV - decidir sobre a alteração, revisão, rescisão, prorrogação ou renovação dos contratos de parcerias público-privadas;
V - fazer publicar as atas de suas reuniões no Diário Oficial da Cidade;
VI - elaborar e aprovar seu Regimento Interno, que disciplinará as atribuições de seus membros, seu funcionamento, procedimentos internos relativos a aprovação de projetos e deliberações sobre os assuntos submetidos à sua apreciação, ausências e casos de impedimento.
§ 4º. A participação no Conselho não será remunerada, sendo considerada serviço público relevante.
§ 5º. Caberá à Secretaria do Governo Municipal executar as atividades operacionais e de coordenação das parcerias público-privadas, bem como assessorar o Conselho Gestor do programa ora instituído e divulgar os conceitos e metodologias próprios dos contratos de parceria, apoiada por equipe técnica.

§ 6º. O Conselho Gestor remeterá à Câmara Municipal, anualmente, até o último dia útil do mês de março, relatório detalhado das atividades desenvolvidas e desempenhadas no âmbito dos contratos de parceria público-privadas no ano anterior.

Art. 12. São condições para a inclusão de projetos no Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas:

I - efetivo interesse público, considerando a natureza, relevância e valor de seu objeto, bem como o caráter prioritário da respectiva execução, observadas as diretrizes estabelecidas pelo Executivo Municipal;

II - estudo técnico de sua viabilidade, mediante demonstração das metas e resultados a serem atingidos, cronograma de execução, forma e prazo de amortização do capital investido, bem como a indicação dos critérios de avaliação ou desempenho a serem utilizados.

Parágrafo único. A aprovação do projeto fica condicionada ainda ao seguinte:

I - elaboração de estimativa do impacto orçamentário-financeiro;

II - demonstração da origem dos recursos para seu custeio;

III - comprovação de compatibilidade com a lei orçamentária anual, a lei de diretrizes orçamentárias e o plano plurianual.

CAPÍTULO IV

DA COMPANHIA SÃO PAULO DE PARCERIAS - SPP

Art. 13. Fica o Poder Executivo autorizado a constituir pessoa jurídica, sob a forma de sociedade por ações, denominada Companhia São Paulo de Parcerias - SPP, vinculada à Secretaria Municipal de Finanças, para os fins de:

I - viabilizar e garantir a implementação do Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas;

II - gerir os ativos a ela transferidos pelo Município ou que tenham sido adquiridos a qualquer título;

III - atuar em outras atividades relacionadas ao Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas.

Art. 14. A SPP terá sede e foro no Município de São Paulo.

Art. 15. O capital social da SPP será composto por ações ordinárias ou preferenciais nominativas, sem valor nominal, podendo o Município integralizá-lo em dinheiro ou em bens e direitos avaliados na forma da legislação pertinente.

§ 1º. Poderão participar do capital da SPP entidades da Administração Municipal, desde que o Município mantenha, no mínimo, a titularidade direta da maioria das ações com direito a voto.

§ 2º. Fica o Poder Executivo autorizado a subscrever e integralizar o capital da SPP com os seguintes bens e direitos, na forma do “caput” deste artigo:

I - imóveis de sua propriedade, relacionados no Anexo Único integrante desta lei;

II - ações ordinárias ou preferenciais, de titularidade do Município e de suas autarquias, no capital de sociedades anônimas, que não sejam necessárias para assegurar o exercício do respectivo poder de controle em caráter incondicional;

III - títulos da dívida pública, emitidos na forma da legislação aplicável;

IV - títulos e valores mobiliários;

V - direitos referentes ao Fundo de Compensação das Variações Salariais - FCVS e recursos financeiros federais e estaduais, cuja transferência independa de autorização legislativa específica;

VI - outros bens e direitos de titularidade direta ou indireta do Município, inclusive os originários de parcelamento de tributos municipais, mantidas, neste caso, as condições do parcelamento, tais como o número de prestações, o valor, os critérios de atualização e as datas de vencimento.

§ 3º. Os direitos creditórios de natureza tributária a que se refere o inciso VI do § 2º não abrangem os valores referentes a vinculações legais ou constitucionais e, quando houver, os valores referentes a despesas judiciais e honorários advocatícios.

§ 4º. Na cessão dos direitos creditórios de natureza tributária de que trata o inciso VI do § 2º, será observado o sigilo relativamente a qualquer informação sobre a situação econômica ou financeira do contribuinte ou de terceiros e sobre a natureza e o estado dos negócios ou atividades destes.

§ 5º. É vedado à SPP ceder os direitos creditórios de natureza tributária a que se refere o inciso VI do § 2º.

§ 6º. Caberá à Secretaria Municipal dos Negócios Jurídicos, pela Procuradoria Geral do Município, adotar as medidas administrativas e judiciais necessárias à preservação dos direitos creditórios de natureza tributária de que trata o inciso VI do § 2º, prestando, ainda, assessoria e consultoria jurídica à SPP para este fim.

§ 7º. Para a subscrição e integralização de outros imóveis ao capital da SPP, será necessária prévia autorização legislativa.

Art. 16. Para a consecução de seus objetivos, a SPP poderá:
I - celebrar, participar ou intervir nos contratos que tenham por objeto:
a) a instituição de parcerias público-privadas;
b) a elaboração dos estudos técnicos a que se refere o art. 12, inciso II, desta lei;
II - assumir, total ou parcialmente, direitos e obrigações decorrentes dos contratos de que trata o inciso I deste artigo;
III - contrair empréstimos e emitir títulos, ações, debêntures e outros títulos, nos termos da legislação em vigor;
IV - prestar garantias reais, fidejussórias e contratar seguros;
V - explorar, gravar e alienar onerosamente os bens integrantes de seu patrimônio;
VI - participar do capital de outras empresas controladas por ente público ou privado.
Art. 17. A SPP não poderá receber do Município recursos financeiros para pagamento de despesas com pessoal ou de custeio em geral.
Art. 18. A SPP poderá, para a consecução de seus objetivos, celebrar convênios com órgãos e entidades da Administração Municipal e contratar, observada a legislação pertinente, serviços especializados de terceiros.
Art. 19. A sociedade será administrada por uma Diretoria, composta por até 3 (três) membros, e por um Conselho de Administração, composto por até 5 (cinco) membros, tendo, em caráter permanente, um Conselho Fiscal.
Parágrafo único. Sem prejuízo dos poderes previstos na legislação societária e da observância às políticas e diretrizes estabelecidas por outros órgãos da Administração Municipal com competência específica sobre a matéria, o Conselho de Administração deverá aprovar previamente os termos e condições de cada uma das operações mencionadas no art. 15 desta lei.
Art. 20. Os projetos de parceria público-privada serão objeto de consulta pública, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da publicação do edital da respectiva licitação, mediante publicação de aviso na imprensa oficial, em jornais de grande circulação e por meio eletrônico, no qual serão informadas as justificativas para a contratação, a identificação do objeto, o prazo de duração do contrato e seu valor estimado, fixando-se prazo para fornecimento de sugestões.
Parágrafo único. Os termos do edital e do contrato de parceria público-privada serão também submetidos à audiência pública, sem prejuízo e nos termos da legislação federal vigente.
Art. 21. Fica a Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo - COHAB/SP autorizada a transferir, a título oneroso ou gratuito, à Prefeitura do Município de São Paulo ou diretamente à SPP, os direitos referentes ao Fundo de Compensação das Variações Salariais - FCVS e os recebíveis de mutuários nos contratos habitacionais, bem como a dívida da COHAB/SP para com o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS, transferida da Caixa Econômica Federal para a União e refinanciada com fundamento na Lei Federal nº 8.727, de 5 de novembro de 1993.
Parágrafo único. Para cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, fica o Município autorizado a assumir a dívida da COHAB/SP para com o FGTS.
Art. 22. Fica o Poder Executivo autorizado a alienar ou terceirizar a administração dos direitos referentes ao Fundo de Compensação das Variações Salariais - FCVS e dos recebíveis de mutuários dos contratos habitacionais transferidos pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo - COHAB/SP nos termos do art. 21 desta lei.
Art. 23. Para atender às despesas decorrentes da execução desta lei, fica o Poder Executivo autorizado a:
I - abrir créditos especiais até o limite de R$ 800.000,00 (oitocentos mil reais), destinados à cobertura das despesas necessárias à constituição e instalação da SPP;
II - proceder à incorporação da SPP no orçamento do Município;
III - promover a abertura de créditos adicionais suplementares, até o limite necessário para a integralização das parcelas do capital social da SPP.
CAPÍTULO V
OUTRAS DISPOSIÇÕES
Art. 24. A celebração dos termos de cooperação de que trata o art. 50 da Lei nº 14.223, de 26 de setembro de 2006, sujeitar-se á à prévia autorização do Prefeito.
§ 1º. Os termos de cooperação serão regulamentados pelo Executivo no prazo de 90 (noventa) dias contados da data da publicação desta lei.
§ 2º. Os termos de cooperação em vigor na data da publicação desta lei deverão adequar-se à nova regulamentação a que se refere o § 1º deste artigo e ser submetidos à deliberação do Prefeito.
Art. 25. Fica permitida a exploração de publicidade nos abrigos de parada de transporte público de passageiros e nos relógios de tempo, temperatura e poluição, que deverá ser disciplinada

em decreto específico, inclusive no que se refere às características e quantidade desses elementos, bem como às condições para a veiculação de anúncios, dentre outros aspectos, cabendo a decisão final ao Prefeito, observada a legislação relativa a licitações e contratos.
Parágrafo único. A exploração de publicidade nos demais elementos do mobiliário urbano será objeto de lei específica, de iniciativa do Executivo.
Art. 26. É proibida, nas vias e logradouros públicos, a distribuição de folhetos, panfletos ou qualquer tipo de material impresso veiculando mensagens publicitárias, entregues manualmente, lançados de veículos, aeronaves ou edificações ou oferecidos em mostruários.
§ 1º. O descumprimento ao disposto no "caput" deste artigo sujeitará o beneficiário da divulgação do produto ou serviço à multa de R$ 5.000,00 (cinco mil reais), dobrada na reincidência e reaplicada a partir da lavratura da primeira multa, até a cessação da infração, sem prejuízo da apreensão do material impresso distribuído irregularmente.
§ 2º. Excetua-se da vedação estabelecida no "caput" deste artigo a distribuição gratuita de jornais e publicações contendo, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de matéria jornalística,
nos termos a serem definidos em regulamentação própria.
§ 3º. A distribuição de jornais e publicações mencionada no § 2º deste artigo não abrangerá os cruzamentos com dispositivo semafórico e dependerá de prévia autorização do Prefeito.
Art. 27. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 16 de outubro de 2007, 454º da fundação de São Paulo.
GILBERTO KASSAB, PREFEITO
Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 16 de outubro de 2007

CLOVIS DE BARROS CARVALHO, Secretário do Governo Municipal

Anexo Único integrante da Lei nº 14.517, de 16 de outubro de 2007

Dominiais	
Endereço	*Valor Estimado**
Alameda Jaú, 527 - apto 44	110.635,00
Av. Alberto Byington, 1399	552.562,00
Av. Carioca, 572 - bloco 4 - apto 16	28.036,00
Av. Embaixador Macedo Soares - Barra Funda	1.984.499,00
Av. Prof. Francisco Morato, 2203 - apto 93	81.687,00
Av. Ricardo Jafet, alt. nº 622	86.896,00
Av. Rio Bonito, 1973	128.523,00
Av. Rio Bonito, 1983	121.549,00
Largo General Osório, 11 - apto 81	9.926,00
Rua Acarau, 19 - apto 98	34.926,00
Rua Acre, 373	73.992,00
Rua Antonio Carlos, 396- apto 207	75.617,00
Rua Belo Jardim, 221	115.242,00
Rua Benta Pereira, 237, 241 e 245	539.317,00
Rua Benta Pereira, 247	36.686,00
Rua Benta Pereira, 249	36.686,00
Rua Benta Pereira, 253	36.686,00
Rua Benta Pereira, 257	36.686,00
Rua Caiapé, 135	109.259,00
Rua Caraputinga, 424	153.389,00
Rua Corredeira, 161	274.051,00
Rua Diogo de Faria, 70 - casa 6	143.864,00
Rua do Sumidouro	17.563.983,00
Rua Gabus Mendes, 37 - apto 93	99.778,00
Rua General Fonseca Teles, 399	725.175,00
Rua General Mendes	2.563.364,00
Rua João Moura, 1.298	516.612,00
Rua João Moura, 1.380	485.781,00
Rua José Paulino de Araújo, 72	53.958,00
Rua Maria Dafré, 519	68.394,00
Rua Oto de Alencar (planta 13.504/00)	2.958.231,29
Rua Professor Picarolo	730.093,00
Rua Prudente Correa, 461	134.746,00
Av. Raja Gabaglia, 100	990.285,00
Rua Rocha, 490 - apto 27	36.794,00
Rua Rui Barbosa, 427	40.111,00
Rua Tenente Pena, 373 - casa 7	27.712,00
Rua Tenente Pena, 373 - casa 9	40.341,00
Rua Vinicius de Morais	205.520,00
TOTAL (39 imóveis)	32.011.592,29

** Valor estimado com base na tabela de ITBI*

ANEXO F

Pseudônimos dos(as) educadores(as)

Pseudônimos dos(as) educadores(as)

Os pseudônimos dos(as) educadores(as) sociais aqui apresentados(as) foram inspirados nos nomes de escritores e escritoras brasileiros(as).

OBS.: Entre parênteses, o tipo de participação de cada educador(a) na pesquisa.

Cecília : Cecília Meireles;
(Enviou questionário por correio eletrônico)

Raquel : Raquel de Queiróz,
(Concedeu entrevista na escola onde trabalha)

Lygia: Lygia Fagundes Teles
(Enviou questionário por correio eletrônico)

Guimarães : João Guimarães Rosa
(Concedeu entrevista na ONG onde trabalha)

Clarice: Clarice Lispector,
(Enviou questionário por correio eletrônico)

Ruth : Ruth Rocha,
(Concedeu entrevista na ONG onde trabalha)

Adélia: Adélia Prado
(Enviou questionário por correio eletrônico)

Hilda: Hilda Hilst
(Enviou questionário por correio eletrônico)

Mário : Mário de Andrade
(Concedeu entrevista na ONG onde trabalha)

ANEXO G
ONGs Pesquisadas

Lista das 12 ONGs pesquisadas

1) **ONG A** - Região Leste

Missão: Fazer reivindicações junto aos órgãos públicos para atender exclusivamente as varias necessidades da região (...), com a finalidade de proporcionar aos moradores - que são provenientes de famílias de baixa renda, desempregados, em situação socioeconômica desfavoráveis - assistências social e educativa. Proporcionar práticas esportivas, sociais, culturais, educacionais, visando à melhora da condição de vida desta população.

Atuação: Creche; cursos profissionalizantes; PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; Espaço Gente Jovem; Programa Viva Leite; Sopão Comunitário; Cesta Básica - Alimenta São Paulo Comunitária; Infocentro.

Informações complementares: Esta organização possui convênio, também, com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). Esta parceria tem proporcionado a implantação de diversos programas socioeducativos divididos nos setores do distrito, como as creches, cursos de capacitação profissional, telecentros e ainda a criação dos Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), antigo Núcleos Sócio-Educativos (NSE) e os Núcleos de Convivência do Idoso (NCI). Atualmente conta com a colaboração de 30 educadores sociais.

2) **ONG B** - Região Sul

Missão: Proporcionar às crianças, adolescentes e jovens atendidos uma oportunidade real de sucesso pessoal e profissional, tendo como base uma formação sadia, com saúde, alimentação e muito carinho.

Atuação: Centros educacionais para crianças e adolescentes; formação profissional em informática e gastronomia.

Informações complementares: Na sede da organização funcionam nove Centros de Educação Infantil, dois Centros para Criança e Adolescente e um Centro para a Juventude com 2 cursos profissionalizantes, além de ampla área dedicada à recreação, com quadra poliesportiva, brinquedotecas, playgrounds,

teatro, biblioteca e demais equipamentos educacionais como sala de informática, enfermarias e amplos refeitórios que servem mais de 8 mil refeições diárias. Esta organização é também conveniada com a SMADS. Atualmente conta com mais de 200 colaboradores em sua maioria educadores(as).

3) **ONG C -** Região Central

Missão: "Movimento cristão, ecumênico, voluntário e mundial a serviço de todos; mulheres e homens, jovens e velhos, e que procura compartilhar o ideal cristão de construir uma comunidade humana de justiça com amor, paz e reconciliação com plenitude para a vida e para toda criação. Tem como visão ser um movimento líder no fortalecimento integral do ser humano."

Atuação: Programas assistenciais para crianças, adolescentes, jovens e idosos.

Informações complementares: Possui unidades mistas com programas associativos e assistência social, e unidades exclusivas de assistência social distribuídas em vários distritos da cidade de São Paulo. Mantém convênio, também, com a SMADS.

4) **ONG D** - Região Leste

Missão: Promover entre as pessoas, os grupos e a comunidade em geral condições para o pleno exercício da cidadania e o aprofundamento da democracia, visando à diminuição da pobreza, da violência, do analfabetismo e de toda a forma de exclusão social. Por esse motivo, o primeiro projeto da entidade foi um abrigo, formado por um grupo de voluntários motivados pelo ideal de levar adiante ações que pudessem contribuir com a diminuição da violência e exclusão social de crianças e adolescentes das zonas periféricas, democratizando o acesso às políticas públicas.

Atuação: Abrigo Casa Viviane (núcleo de defesa e convivência da mulher); MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos; NAF – Núcleo de Apoio à Família; Projeto Jovens Urbanos (iniciativa do Itaú Social, em parceria com o CENPEC).

Informações complementares: Conta, atualmente, com oito educadores sociais. Também possui convênio com a SMADS.

5) **ONG E** - Região Central

Missão: Promover educação e cultura com espiritualidade ecumênica, para que haja alimentação, segurança, saúde e trabalho para todos, na formação do cidadão planetário. As escolas vinculadas a ONG têm a missão de educar, formando cérebro e coração, e visam a promover, com qualidade, competência e efetividade o desenvolvimento harmônico da inteligência, do corpo e do espírito do indivíduo, para que exercite, de maneira plena e consciente, a cidadania, a ética e a solidariedade.

Atuação: Escolarização formal: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA – Educação de Jovens e Adultos; Lar e Parque [ONG] (para crianças e adolescentes)) e lar para idosos ; centros comunitários e educacionais: Cidadão-Bebê, [ONG]Criança: Futuro no Presente!, [ONG] – Esporte é vida, Capacitação Profissional, Espaço de Convivência, Ronda da Caridade, Acolhimento Social e Acolhimento Familiar.

Informações complementares: Desenvolve uma série de programas e projetos que contribuem para uma gestação saudável da mulher, uma infância segura, uma adolescência produtiva, uma terceira idade participativa, resgatando a dignidade, os valores morais e espirituais das populações que vivem em situação de risco social. O Centro educacional conta, atualmente, com 50 educadores em sua sede.

6) **ONG F** - Região Oeste

Missão: Promover a formação e inserção social e profissional, visando o pleno desenvolvimento da pessoa em crescimento físico e psicológico, além de assegurar a permanência e êxito escolar dos assistidos. E tem como visão, atuar com ética e profissionalismo, contando sempre com as empresas colaboradoras e o apoio de voluntários e de parceiros que dão suporte para que a entidade consiga minimizar as

questões sociais dos jovens que assiste além de proporcionar formação social e profissional.

Atuação: Capacitação para adolescentes: formação humana, integração à sociedade e à educação profissionalizante na área administrativa. Mantêm ainda projetos complementares em parcerias com outras instituições (Programa Salve o Brasil, Projeto Rumo e Programa SESCON Solidário em parceira com Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis e das Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas no Estado de São Paulo.

Informações complementares: Atualmente conta com quatro educadores sociais e mantém convênio, também, com a SMADS.

7) **ONG G** - Região Norte

Missão: Promover o fortalecimento das potencialidades individuais, visando contribuir para formação e desenvolvimento social sustentável. A organização tem como objetivos proporcionar o desenvolvimento social das famílias assistidas, fortalecendo os vínculos e ativando a sua rede sócio-assistencial. Mobilizar a comunidade na construção de ações que viabilizem a democracia participativa, garantindo subsídios para a inserção no mercado de trabalho, acesso à cultura, ao lazer, a educação, ao esporte e a saúde.

Atuação: Ação Família: mobiliza pessoas, articula comunidades e redes locais, e integra habilidades e saberes, promovendo o acesso das famílias à rede de serviços públicos governamentais e não-governamentais; Repleto de saúde e economia*:* alimentação adequada a trabalhadores desempregados ou de baixa renda e moradores de rua;. Projeto Gerartis: geração de renda, arte terapêutica e inclusão social; Cursos profissionalizantes para jovens; Núcleos de Proteção Psicossocial Especial: acolhimento de jovens, adolescentes e suas famílias para a ressignificação de suas vidas. Casa da Criança e Adolescente: proteção social para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Informações complementares: Integra ações que contemplem as áreas esportiva, cultural, ambiental, educacional, inclusão produtiva e profissionalizante, e também mantém convênio com a SMADS.

8) **ONG H** - Região Sul

Missão: Promover o desenvolvimento do indivíduo, através de projetos socioeducativos para contribuir com a ampliação do seu universo cultural e o exercício da cidadania.

Atuação: Atendimento a crianças, adolescentes e formação profissional de jovens, com aulas de informática, música, corte e costura, extensão cultural, culinária industrial, teatro e inglês.

Informações complementares: Possui como parceiros a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a SMADS.

9) **ONG I** - Região Leste

Missão: Promoção integral da pessoa humana, principalmente do trabalhador assalariado, mediante a formação educacional, profissional, social e familiar, visando a sua participação crítico e criativo na família, no trabalho e na sociedade.

Atuação: Alfabetização de jovens e adultos; Telecentro de inclusão digital; Emprega São Paulo - Posto de Atendimento ao Trabalhador; Programa de Orientação Jurídica; Projeto Desenvolvimento Social e Humano; Centro de Juventude; NPPE Programa Liberdade Assistida; Núcleo de Convivência para o Idoso; parcerias com universidades para descontos em cursos; distribuição de leite; CEI - Centro de Educação Infantil Tuquinha 1 e 2; Mutirão; cursos de dança, teatro; Capoeira.

Informações complementares: Possui parcerias com os governos Federal e Estadual e com a SMADS. Atualmente conta com mais de 200 educadores sociais, em sua maioria voluntários.

10) **ONG J** - Região Oeste

Missão: Propiciar a inclusão social e o resgate da cidadania para crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade.

Atuação: São Paulo é uma Escola - atende crianças e adolescentes no período pós-escola; Fortalecendo a Cidadania - proteção social básica para crianças; CEI - Centro de Educação Infantil; NPE Núcleo de Proteção Especial – adolescentes e jovens; CRAF (Centro de Referência do Ação Família) - público multigeracional vinculado à área de proteção social básica.

Informações complementares: Mantém convênio com a SMADS.

11) **ONG L** - Região Central

Missão: Promover o fortalecimento de uma comunidade educativa que, iluminada pelos critérios evangélicos, propicie às crianças, jovens e famílias, formação humana, ética e social para que sejam construtores de uma sociedade mais justa e solidária.

Atuação: Qualificação Profissional - Núcleo Socioeducativo para adolescentes e jovens; Abrigo Auxiliadora - para crianças e adolescentes; Aquece Horizontes - para jovens -

construção de um projeto de vida. Capacitação de Jovens e Adultos **–** Noturno**;** Centro de Convivência Auxiliadora **-** serviço da proteção social básica; Clube do Computador - inclusão social e digital da juventude; Programa Vida Melhor - Bom Retiro - centro para crianças e adolescentes; Núcleo Socioeducativo para Adolescentes e Jovens.

Informações complementares: Possui mais de 20 obras sociais que desenvolvem projetos em diferentes frentes. Mantém convênio com a SMADS.

12) **ONG M** - Região Central

Missão: Ser uma unidade de ensino profissionalizante e de primeiro emprego, funcionando, como meio de inserção social construtiva.

Atuação: Programa de Iniciação ao Trabalho – PIT para jovens; Ação Desenhando o Futuro - Programa SESCON Solidário - curso de suporte de informática e Inglês.

Informações complementares: Conta com oito educadores e várias empresas parceiras na cidade de São Paulo.