

GESTÃO.Org

Revista Eletrônica de
Gestão Organizacional

ISSN 1679-1827

www.gestaoorg.dca.ufpe.br

Volume 5, Número 3, SET/DEZ 2007

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO TERCEIRO SETOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: EM BUSCA DE NOVOS PARÂMETROS E CONCEITOS

Janette Brunstein
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Jocimari T. Schroeder
UNIFEBE



Resumo

Seguindo o método qualitativo interpretativo básico, este artigo tem como propósito contribuir para o debate acerca da formação do profissional do terceiro setor, em Instituições de Ensino Superior. A intenção foi a de buscar subsídios para a formulação de novos parâmetros e conceitos de formação profissional, dada a expansão do terceiro setor e sua conseqüente necessidade de profissionalização. As principais fontes de coleta de dados foram dados secundários, de pesquisa realizada em universidades americanas, seguida de coleta de dados primários com entrevistas em três reconhecidos Centros de Estudos do Terceiro Setor, na cidade de São Paulo, que desenvolvem programas e projetos de formação. Os resultados sugerem que a formação para o trabalho social implica na necessidade do profissional acompanhar a evolução das formas de ação social, seja pública ou privada; dos novos desenhos institucionais em rede e, da capacidade de agregar valor e organizar à ação coletiva, seja este valor poder, conhecimento ou recurso financeiro.

Palavras-chave: Formação profissional, Terceiro setor, Ensino superior.

Abstract

Following the basic qualitative interpretative method, this article has the purpose of contributing to the discussion about the third-sector professional formation in Higher Education Teaching Institutions. The intention was to search for subsidies for the formulation of new professional formation parameters and concepts given the increase of the third-sector and, as a consequence, its necessity of professionalization. The main sources for collecting data were secondary data of researches carried out at American universities, then the collection of primary data from the day of the visits and interviews with three recognized Third-Sector Study Centers in the city of São Paulo, which develop formation programs and projects at business administration faculties. The results suggest that the formation for the social work implies the necessity of: the professional to follow the evolution of social action forms, either public or private; the new institutional drawings in network and, the capacity to aggregate value and to organize the collective action, either this value is power, knowledge or financial resource.

Key words: Professional formation, Third sector, Higher education.

1 Introdução

Com a redefinição do papel do Estado no campo das políticas sociais, isto é, com seu relativo afastamento e simultâneo crescimento de iniciativas promovidas por organizações do terceiro setor, observa-se um esforço significativo por parte das organizações do terceiro setor em profissionalizar suas ações. Esse esforço vem se traduzindo numa série de iniciativas no campo da formação profissional (para o trabalho social ou *social work*) de futuros quadros para as organizações do terceiro setor. Iniciativas estas que vão desde a oferta de cursos por parte de instituições educacionais tais como o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), até o GIFE (Grupo de Instituições e Fundações Empresariais) que desenvolve o programa Trainee GIFE para a profissionalização do setor das organizações da sociedade civil.

Verifica-se nestes espaços educativos a formação tanto de voluntários quanto de profissionais remunerados. Ao mesmo tempo nas Universidades e nas demais Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente os cursos de Administração, vêm ofertando programas de formação para esses futuros profissionais e desenvolvendo estudos e pesquisas sobre o terceiro setor. Reconhece-se aí uma nova esfera de produção de conhecimento considerada importante para a Universidade.

O avanço da necessidade de profissionalizar o terceiro setor faz proliferar a oferta de programas, projetos e cursos com tal finalidade. As escolas de administração têm sido o espaço de referência, visto que, as organizações do terceiro setor mesmo sendo sem fins

lucrativos, são organizações e, portanto, estão sujeitas aos princípios que regem este tipo de instituição. O questionamento de que a escola de administração é o lugar mais apropriado para conduzir tais programas, projetos e cursos já é objeto de discussão¹. Porém, esta é uma questão que está longe de ser resolvida. Quem deve formar os profissionais do terceiro setor? Quais são os novos parâmetros da formação profissional a partir da expansão e profissionalização do terceiro setor? Qual a estrutura e o formato que devem ter os cursos? Onde realmente devem ser oferecidos? Que desafios as universidades e as demais IES enfrentam na preparação do trabalhador social?

A partir das questões acima estabelecidas levanta-se a problemática central que este artigo procura responder: quais são os principais parâmetros a serem considerados pelas IES na formação do profissional que atua em organizações do terceiro setor?

Este artigo tem como objetivo geral conhecer a educação oferecida ao futuro profissional do terceiro setor em três reconhecidas IES na cidade de São Paulo. Busca-se oportunizar a análise dos conceitos e parâmetros de formação que vêm sendo construídos nestes espaços formativos e o papel das IES neste processo, oferecendo, assim, uma contribuição para o debate sobre a formação do profissional do terceiro setor.

O artigo segue detalhando a metodologia da pesquisa; posteriormente se discute os programas de formação para o trabalho no terceiro setor nas universidades americanas. A seguir são apresentados os resultados e análises da pesquisa, com os

dados coletados em três IES no Brasil. Por fim, com os resultados obtidos na pesquisa são sugeridos parâmetros que podem contribuir com o debate ora proposto.

2 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa que gerou este artigo foi conduzida pelo método qualitativo interpretativo básico (MERRIAM, 1998 e 2002; CAELLI, RAY e MILL, 2003), já que não se trata, o presente estudo de focar a cultura como faz a pesquisa etnográfica, ou analisar uma unidade particular como faz o estudo de caso, mas explorar um campo novo de relações ainda pouco investigado. Merriam (1998) define a pesquisa pautada pelo método interpretativo básico como aquela que procura entender um fenômeno, um processo, ou a perspectiva e visão de mundo das pessoas envolvidas no contexto investigado.

Neste método, os dados da pesquisa podem ser coletados por meio de entrevistas, observações e análise de documentos. Os achados de pesquisa são um misto de descrição e análise. A análise usualmente resulta na identificação de modelos recorrentes seja em formas de categorias, fatos, variáveis ou temas que podem delinear processos. Sendo assim, o pesquisador, ao final do estudo, pode delinear conceitos, modelos e teorias.

Merriam (2002) aponta que o estudo qualitativo interpretativo está interessado em investigar: a) como as pessoas interpretam suas experiências, b) como as pessoas constroem seu mundo e c) que significados as pessoas atribuem a esta experiência. A compreensão da experiência ou do fenômeno neste tipo de pesquisa, segundo Caelli, Ray e Mill (2003), nem sempre é orientada por pressupostos filosóficos explícitos (ontológicos e

epistemológicos) tradicionalmente considerados nas pesquisas qualitativas. Ao pesquisador cabe examinar os pressupostos que emergem no contexto do estudo e explicá-los.

A abordagem da pesquisa é exploratória, já que, como afirma Selltiz (1974), este é o tipo de estudo adequado no caso de problemas em que o conhecimento é muito reduzido. A intenção da pesquisa exploratória é familiarizar-se com o fenômeno e conseguir nova compreensão deste.

Como explica Selltiz (1974), a pesquisa exploratória fundamenta-se, sobretudo, no estudo da experiência. Assim, escolhem-se pessoas, eventos, pela probabilidade de oferecer contribuições, ou seja, pessoas que tiveram experiência com o problema, buscando exemplos que estimulem a compreensão. A partir destes parâmetros foram definidos o objeto de estudo e a técnica de coleta de dados.

O objeto de estudo da pesquisa foram as ações de formação desenvolvidas por três reconhecidas IES que atuam na Educação Superior de Administração da cidade de São Paulo, que têm buscado desenvolver programas e projetos voltados para a formação de profissionais para o terceiro setor, a saber: a Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A FGV foi a primeira a atuar neste campo, montando um Centro de Estudos do Terceiro Setor através do qual oferece consultoria a organizações sociais, uma disciplina eletiva no curso de pós-graduação e um curso de 4 meses, aberto à população em geral e que tem sido freqüentado por membros de Organizações não governamentais (ONGs).

A Faculdade de Economia e Administração da USP não oferece um curso específico, mas introduz nas disciplinas da área de Recursos Humanos temáticas relativas ao terceiro setor, além disso oferece uma disciplina eletiva na pós-graduação. Também foi montado um Centro de Estudos de Administração do Terceiro Setor cujo enfoque concentra-se nas atividades de pesquisa.

A PUC, por sua vez, tem o Núcleo de Estudos do Terceiro Setor, no entanto sua experiência é mais recente do que as anteriormente citadas. Oferece um curso de extensão e aporta conteúdos do terceiro setor nas disciplinas tradicionais de pós-graduação.

As técnicas de coleta de dados utilizada pela pesquisa foram entrevistas realizadas com os responsáveis pelos referidos Centros de Estudos do Terceiro Setor, a saber: Prof^o Dr. Ladislau Dowbor da PUC, Prof^a Dra^a Rosa Maria Fischer da USP e Prof^o Dr. Luiz Carlos Merege da FGV.

De forma a ilustrar caminhos alternativos e complementares de formação, buscou-se conhecer inicialmente uma experiência de articulação da universidade com a comunidade, sendo objeto de estudo desta pesquisa também uma investigação em um Programa de Extensão. Assim, foi entrevistada a coordenadora do Programa de Cooperação Comunidade-Universidade (CECAE), Cristina Guarnieri, da USP.

Nos Centros de Estudos, os principais eixos iniciais das entrevistas foram: a definição do trabalho social; a formação para o trabalho social; questões sobre metodologia de ensino e o perfil do profissional que se pretende formar. No CECAE/USP os principais eixos da entrevista foram limitações e possibilidades da articulação universidade-comunidade.

O tratamento dos dados coletados foi realizado mediante análise de conteúdo, inspirada na proposta de Bardin (2004) com categorização a posteriori, tendo a frase como unidade de análise. Para analisar, interpretar e categorizar as informações obtidas, os dados apreendidos por meio das entrevistas em profundidade foram exaustivamente manipulados na busca de padrões, coerências e núcleos centrais de significados. Assim, procurou-se construir um quadro síntese que exprimisse, a partir das experiências analisadas, os principais parâmetros a serem considerados na formação do profissional para o terceiro setor e o papel das IES neste processo.

Dessa forma, nesta pesquisa a fase da pré-análise compreendeu a transcrição das entrevistas dos informantes-chaves da pesquisa. Procedeu-se ao que Bardin (2004) chama de leitura flutuante, com o objetivo de identificar unidades de registro para estruturar a matriz de análise. Sendo assim, definiram-se como unidades de registro os seguintes temas: articulação universidade-comunidade; natureza do trabalho social; formação para o trabalho social; docência e processo pedagógico; contexto brasileiro e perfil do formando.

Bardin (2004) afirma que a segunda fase da análise de conteúdo, a exploração do material, consiste apenas na administração sistemática das decisões tomadas a partir das diferentes operações da pré-análise. Compreende operações de codificação em função de regras previamente formuladas. Nesta etapa se organizou o discurso dos entrevistados em cada uma das unidades de registro definidas na pré-análise, por meio de um quadro síntese.

Na terceira fase, de acordo ainda com Bardin (2004), os resultados brutos

obtidos são tratados de maneira a se tornarem significativos. Desta forma, pode-se analisar cada depoimento e, posteriormente, compará-los num esforço de síntese, a procura por padrões e a identificação de aspectos importantes para a compreensão do tema, o que resultou no quadro síntese apresentado na conclusão deste artigo.

3 Em busca de um novo Parâmetro de Formação Profissional

A literatura acadêmica sobre formação profissional para o terceiro setor é escassa, tanto no Brasil como no exterior. A maioria das referências sobre a temática do terceiro setor concentram-se na sua organização e na criação de ferramentas de gestão adequadas para o perfil e característica das instituições sociais. Embora seja consenso na necessidade de se pensar na formação dos profissionais neste campo, existe uma lacuna (FALCONER, 1999).

Da mesma forma que as revoluções industriais ao longo da história pressionaram mudanças no sistema de ensino, dada a necessidade de atender às exigências que o avanço tecnológico impõe aos seus trabalhadores, pode-se dizer que a revolução social que hoje intensifica a participação do terceiro setor na política e na economia, corresponde também, a uma busca por novos parâmetros de formação profissional.

Programas e cursos de formação convencional buscam preparar o profissional contemporâneo para a evolução de sua carreira, da tecnologia e das novas formas de gestão (MUSA, 1997). Contudo, esta perspectiva de formação não dá mais conta de responder às necessidades de formação profissional e às mudanças no raio de ação

empresarial, já que a cultura da responsabilidade social se intensifica nos mais diversos ramos de negócios.

A revolução que se assistiu no campo da ação social, em que empresas privadas e instituições da sociedade civil começam a atuar profissionalmente em áreas tradicionalmente pertencentes ao setor público estatal, amplia e modifica os parâmetros de preparação de profissionais nas mais diversas áreas e setores da ação social. A lógica de formação para o trabalho social não pode se restringir ao acompanhamento do profissional à evolução de sua carreira, das novas formas de gestão e da tecnologia.

Contudo, dado que a natureza do trabalho social tem contornos que não estão ainda claramente definidos e, além disso, que programas de formação são ainda incipientes, o debate ora proposto busca trazer a tona questões importantes que ajudem a pensar em que direção se poderia estender este conceito de formação profissional.

Um estudo das autoras Mirabella e Wish (2000), da Universidade de Setton Hall, faz um levantamento acerca do debate que se trava sobre o “melhor lugar” para educar administradores das organizações não lucrativas. Nos Estados Unidos, os ambientes institucionais em que os programas de administração para educação não lucrativa são oferecidos são: programas do serviço social (*social work*), escolas de administração, escolas de administração pública e escolas não voltadas ao âmbito de administração.

A partir de um levantamento junto a diversos pesquisadores da área, as autoras apontam vantagens e desvantagens dos programas que formam o profissional cidadão. O Quadro 1 a seguir foi organizado

e sintetizado a partir das principais idéias definidas no artigo das autoras, sobre os

programas de formação específica (*social work*).

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> - Tradição em filantropia e caridade - Dirigida a valores e a estética social - Habilidades de administração com foco histórico em valores e atitudes - Dirigida a campos especializados: doença mental, bem-estar infantil, idosos etc. - Conexão com a administração não lucrativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Administração não é observada como a missão principal da "social work school". - As escolas não têm a maioria dos conhecimentos correntes de administração - O programa não é capaz de atrair as melhores faculdades de administração - Estudantes podem estar em desvantagem em relação aos programas do tipo MBA, com habilidades somente para posições de níveis mais baixos.

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens dos programas específicos de formação profissional – social work
Fonte: Elaborado a partir de Mirabella e Wish (2000)

A partir da análise do Quadro 1, pode-se identificar dois aspectos primordiais para a formação do trabalho social. Desponta como vantagem o fato dos programas *social work* apresentarem um foco ou área de ação específica. Isso posto, há que se considerar a diretividade do processo formativo ilustrado pelas áreas de doença mental, idosos, entre outras.

Ao mesmo tempo, a ausência de uma sólida base conceitual em administração aparece no campo das desvantagens. O que se pode extrair desta leitura, é que a formação para o trabalho social em uma IES, especialmente em uma

universidade pode ser interessante pela sua possibilidade de cruzamento entre áreas específicas como educação, saúde, e as áreas de administração. Para combinar tais vantagens e desvantagens, a universidade precisaria estar organizada de forma a permitir um trabalho global e por projeto, no qual se soma saberes e áreas do conhecimento.

A formação para o trabalho social, não poderia assim, estar organizada num formato convencional, disciplinar. O Quadro 2 apresenta as vantagens e desvantagens em um programa de uma Escola de Administração.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do campo da teoria da organização e do comportamento. - Crescente aumento da compatibilidade entre os campos não lucrativo e lucrativo - Aumento da filiação entre organizações não lucrativas e corporações. - Aumento da dependência de iniciativas comerciais e sociedades como fonte de receita. - A faculdade oferece todas as disciplinas que provêm a educação de negócios - A escola de administração tem tradição em pesquisa e dá credibilidade aos programas acadêmicos. - Os administradores dos setores não lucrativos podem receber certificação de um MBA 	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo dispersa-se na escola de administração, já que os motivos dos cursos são muito diferentes para sobreviverem na mesma escola apesar de muitas disciplinas serem comuns. - Dificuldade em eliminar uma inclinação conceitual implícita em direção a negócios nos cursos oferecidos. - A cultura lucrativa sobrepuja a sala de aula - A cultura da faculdade resiste em incluir matérias cujo assunto seja o setor não lucrativo - Estudantes interessados em administração não lucrativa são diferentes do estudante típico de administração - Não se pode transferir diretamente as habilidades e tarefas de negócios para a administração não lucrativa.

Quadro 2 - Vantagens e desvantagens dos programas da formação em uma Escola de Administração
Fonte: Elaborado a partir de Mirabella e Wish (2000)

O Quadro 2 demonstra que a formação para o trabalho social impõe uma nova mentalidade aos programas tradicionais, que devem mostrar-se mais flexíveis e abertos para os novos desenhos e ações organizacionais. Se por um lado, a administração não lucrativa tem muito a aprender com a lucrativa, o contrário também é verdade.

Acredita-se ser a soma das experiências administrativas que permite o avanço de ambas, o que reforça a idéia de que cursos convencionais pouco contribuem quando há a necessidade de se romper com

modelos e paradigmas de formação. O foco não está somente no eixo, lucrativo - não lucrativo, mesmo porque as organizações da sociedade civil têm tanta ou mais dificuldade para lidar com sua sustentabilidade do que organizações empresariais convencionais. É a natureza da ação administrativa que se modifica.

O Quadro 3 apresenta as vantagens e desvantagens em um programa de uma Escola de Administração Pública.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> - Existe um laço filosófico mais próximo entre administração pública e não lucrativa do que negócios - Escola pública tem sido mais entusiasta em desenvolver programas de administração não lucrativa - As duas áreas tendem a se mesclarem cada vez mais com o passar do tempo - Os estudantes têm mais flexibilidade, visto que não sabem ainda se irão trabalhar no governo ou em instituições não lucrativas. - Os dois grupos partilham objetivos comuns. - Atraem o mesmo perfil de estudante 	<ul style="list-style-type: none"> - A predominância de programas neste ambiente não necessariamente sugere compatibilidade entre os dois. - Não tem a profundidade de administração de organizações - Não tem a tradição em filantropia e caridade que têm os programas de "social work". - Raramente oferecem uma educação sensível, necessidade essencial das organizações não lucrativas. - Os valores, história e problemas do setor não lucrativo são diferentes do setor público

Quadro 3 - Vantagens e desvantagens dos programas da formação em uma Escola de Administração Pública
Fonte: Elaborado a partir de Mirabella e Wish (2000)

Como se pode observar no Quadro 3 embora a área de atuação seja similar, nem mesmo a escola de administração pública se apresenta como o "melhor lugar", ou o

"lugar ideal" para se formar o profissional do trabalho social.

Já o Quadro 4 apresenta as vantagens e desvantagens na formação em outros ambientes universitários.

PROGRAMA	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Programa específico não lucrativo	<ul style="list-style-type: none"> - O ambiente legal, econômico e social de organizações não lucrativas são significativamente diferentes do ambiente de negócios ou governo - As funções executadas também são bastante diferentes nestas organizações do que no ambiente de negócios e no governo - A estrutura de governo das organizações não lucrativas e os desafios também são diferentes. - Critérios de performance e tipo de pessoal empregado são diferentes daquelas em ambiente de negócios e governo. - As decisões são tomadas a partir de uma abordagem colaborativa mais do que competitiva - Administradores não lucrativos devem ser líderes dinâmicos em ambientes complexos, administrando relacionamentos. - Muitos administradores não lucrativos trabalham em um ambiente organizacional pequeno, e não no ambiente burocrático público e de muitas organizações privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexão e relacionamento crescentes entre o setor público, privado e o não lucrativo - Administradores públicos, no futuro, irão seguir carreira tanto no setor não lucrativo como público. - Incapacidade de existir programas atrativos e falta de fundamentação teórica
Abordagem interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração entre as escolas na universidade - Cursos oferecidos por várias disciplinas da universidade incluindo: economia, literatura, filosofia e sociologia, com o propósito de desenvolver o exercício de uma profissão de forma reflexiva. - O profissional reflexivo terá de se adaptar a mudanças em conceitos e modelos como em habilidades técnicas. - Maior atenção ao voluntarismo, caridade e organizações não lucrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - As desvantagens são similares às dos programas específicos de educação não lucrativa

Quadro 4 - Vantagens e desvantagens dos programas da formação em outros ambientes universitários
 Fonte: Elaborado a partir de Mirabella e Wish (2000)

Como se pode observar no Quadro 4 programas específicos e interdisciplinares apresentaram poucas desvantagens, embora significativas, em relação às outras modalidades. Cresce a necessidade de junção das áreas pública, privada e não lucrativa. Além do que, como já dito anteriormente, o diálogo entre o campo administrativo e as áreas fins da ação social, como educação, saúde, é imprescindível.

Analisando-se os Quadros 1, 2, 3 e 4 que apresentam as vantagens de cada curso específico pode-se extrair alguns elementos fundamentais em comum:

- Habilidades em administração.
- Especialização em áreas definidas (infância, saúde, dentre outras).
- Conexão entre áreas distintas.
- Domínio teórico de aspectos organizacionais e comportamentais.
- Flexibilidade dos programas.
- Abordagem colaborativa.
- Formação reflexiva.
- Formação para mudança e adaptação de conceitos e modelos.
- Capacidade de pesquisa.

Salamon e Anheier (1994) afirmam que administrar relacionamentos é um dos principais desafios do presente, a principal tarefa dos educadores vem sendo ressaltada como a de preparar líderes para administrar este complexo sistema de redes para resolver os problemas públicos, defendendo assim, a interação entre as instituições que formam administradores públicos e não lucrativos. Citando Hall apud Salamon e Anheier (1994), salienta que a dificuldade dos educadores em modificar significativamente os programas, ampliando as fronteiras entre o setor lucrativo e não lucrativo, tratando este último como um setor separado e distinto e não como uma extensa cadeia de trabalho.

A questão central a ser debatida vai muito além da pergunta sobre qual é o “melhor lugar” para se formar profissionais do setor não lucrativo. Ao se considerar que é necessário que haja um cruzamento entre o conhecimento produzido pela universidade, ou seja, o conhecimento dito acadêmico, e o conhecimento produzido pelo meio social, por meio das organizações da sociedade civil e dos movimentos populares, pode ser contraproducente pensar em um curso centralizador.

O termo chave é articular, e não centralizar. Assim, acredita-se serem necessárias múltiplas interações, entre as áreas do conhecimento (por exemplo, saúde, sociais aplicadas, exatas, humanas) e entre estas áreas do saber e a comunidade em geral. É

nesta relação entre universidade e comunidade e entre diferentes órgãos da universidade que se poderá desenhar um outro modelo de processo formativo. Contudo, é necessário atender às limitações de cada segmento articulado e definir muito bem qual papel de cada instituição.

4 Resultados e Análises

Como detalhado anteriormente, foram eleitas algumas unidades de registro para estruturar a matriz de análise desta pesquisa e assim, buscar uma resposta à problematização sugerida por este artigo. A seguir os dados coletados por meio das entrevistas estão agrupados e são analisados de acordo com as unidades de registro: articulação universidade-comunidade; natureza do trabalho social; formação para o trabalho social; docência e processo pedagógico; contexto brasileiro e perfil do formando.

4.1 Articulação Universidade-Comunidade

Buscando uma possível experiência, que ajudasse a pensar melhor uma formação que atendesse a necessidade de articulação de saberes e instituições de natureza distintas, foi entrevistada a coordenadora Cristina Guarnieri, do Programa de Cooperação Comunidade-Universidade (CECAE) da USP. O referido Programa pode ser caracterizado como um Programa de Extensão Universitária.

A força do programa universidade-comunidade está no fato de que sua coordenaria assume um papel que ao mesmo tempo potencializa e articula ações, fazendo uma ponte entre unidades dentro da USP e desta com instituições fora da USP. Segundo Guarnieri, há projetos que exigem mais de vinte articulações, como no caso dos ambientais, em que se integram secretarias municipais, estaduais, prefeituras, ONG, empresas e universidades.

Encubar e promover projetos desta natureza, estimula novas formas de envolvimento da universidade com a sociedade mais ampla. É um novo desenho institucional em rede. Vejamos o depoimento de Guarnieri no que diz respeito ao papel da universidade neste processo.

A universidade tem um conhecimento produzido que tem que estar disponibilizado para que a sociedade possa se aprimorar e se desenvolver cada vez mais, se tornar autônoma frente às forças que a conduzem, movem....Tem a ver com a formação primordial que é a formação de pessoas. Isso tem que ficar claro, não é que a secretaria de saúde não faz isso então vamos lá fazer, isso a ONG faz e que também não deveria fazer. Mas também não dá para ficar na posição de eterno estudante, estudioso do assunto, entendemos também que a nossa ação tem que estar intimamente envolvida com a ação que está sendo implementada, também somos atores disso. Essa é nossa preocupação também quando a gente trabalha com estudantes, envolve docente, porque extensão universitária também se faz no desenvolver de um projeto com as mãos arregaçadas de estudante e do docente envolvido, não vamos lá para fazer papel de meros observadores.

A lógica por trás deste pensamento está no fato de que o papel prioritário da universidade é a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Caso a universidade não desempenhe nenhum trabalho junto à comunidade ela se desvia de seu mote principal. Contudo, dispondo-se a fazer este trabalho conjunto terá muito a ganhar nesta articulação, dado que o conhecimento adquirido na parceria retroalimenta a universidade, seus docentes e alunos.

Além disso, a fala da coordenadora do CECAE sugere que a formação retroalimentada pela ação articulatória na universidade pressupõe um ensino que vá "além da sala de aula", o que pode de fato promover a tão clamada relação entre teoria e prática. Outro aspecto relevante na fala de Guarnieri, é que a universidade não pode mais se limitar ao papel de mera espectadora, observadora da comunidade. No processo de construção conjunta universidade/comunidade, esta última, que sempre foi laboratório para a universidade, inverte a situação. Não é só a universidade que vai a comunidade aprender, esta também procura a universidade para desenvolver projetos conjuntos. A relação é de outra ordem, o que implica inclusive numa revisão do *status quo* da universidade.

O que se modifica neste cenário é a noção de gestão de projetos dentro da universidade, que seriam, por natureza, de intervenção. Para tanto, o envolvimento de estudantes e professores seria de outra ordem. O que

não é uma idéia consensual, como se pode observar no comentário de Guarnieri:

Falta ao estudante que quer fazer extensão universitária, uma orientação continuada e, muitas vezes, o docente não tem necessariamente estímulo, valorização e tempo para estar fazendo isso. Às vezes o professor é chamado atenção porque está fazendo muita extensão.

A idéia é que cada unidade ofereça várias disciplinas abertas a todos os estudantes, que adicione créditos e que cada módulo seja desenvolvido a partir de casos concretos. Um módulo, por exemplo, diz Guarnieri, poderia trabalhar com algumas experiências de extensão universitária, que não incluiriam somente questões metodológicas (pesquisa participativa, intervenção direta, entre outras), mas também conceituais, de forma que se dê um amparo teórico ao estudante. Com relação às questões metodológicas poder-se-ia, inclusive, comparar as diferenças de métodos, já que não existe um método ideal para todos os casos.

Um outro módulo poderia ser de elaboração de material de suporte para projetos de extensão: folhetos, software, cartilha, vídeo, que possa servir de suporte tanto para estudante quanto para a comunidade onde foi elaborado o projeto. O terceiro e quarto módulo seria a ação concreta, um projeto de intervenção.

O andamento dos projetos de extensão se faz a partir do encontro de alunos de diferentes áreas da universidade, o que contribui para uma formação generalista. O que se propicia neste contexto, é que o estudante de engenharia, medicina ou direito converta seus conhecimentos específicos em ação social integrada.

Portanto, o curso pode ser oferecido em qualquer lugar, a universidade tem que assegurar o espaço para os alunos e professores desenvolverem trabalhos desta natureza. O que se deve garantir é que estes tenham uma visão do processo, a administração, portanto, não esgota a necessidade de formação.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de articulação da educação formal com experiências de aprendizagem da comunidade, o que implica em novos desenhos institucionais, vejamos o relato de Guarnieri:

O que eu acho que falta dentro da universidade é uma flexibilidade maior de absorver o que é aprendido neste contato com a comunidade para ao trazer de volta para a sala de aula, ter condições de mexer na própria grade curricular.... Daí se infere que essa relação universidade com comunidade vai sempre deixar um gostinho de frustração na comunidade, porque nem sempre a resposta é imediata. Por isso não basta só a relação com a universidade, você tem que ter uma relação multifacetada com a comunidade (empresa, terceiro setor, setor público). Senão não adianta, não responde.

Aqui o aspecto a ser ressaltado é que a relação universidade/comunidade acontece em tempos diferentes. O

tempo da comunidade, não é o tempo da universidade. O tempo de permanência na universidade dos alunos também é limitado, e projetos comunitários precisam de continuidade. Existindo assim a necessidade dos programas formativos e dos projetos conjuntos desenvolvidos primarem pelo empoderamentoⁱⁱ da própria comunidade, por sua “autonomização”. A universidade cabe fomentar e incrementar a ação a ser desenvolvida “na” e “pela” própria comunidade. Além disso, é possível que neste processo, projetos conjuntos possam alterar, no fim das contas, muito mais a universidade do que a comunidade.

Não é necessariamente o CECAE que executa os projetos, mas sim as unidades dentro da universidade, através dos alunos, dos professores. Muitas vezes o CECAE é pivô da articulação. Em boa parte dos casos seu papel é de gerenciar os projetos, articulá-los, acompanhando, marcando reuniões, dentre outros aspectos operacionais.

Pode-se inferir que esta articulação da educação formal da universidade com as experiências de aprendizagem da comunidade têm duas conseqüências. A primeira é que tal relação proporciona uma nova forma de aprendizagem para alunos, professores e comunidade, já que o conhecimento de uma é diferente e complementar a de outra. Uma ensina a outra. A segunda conseqüência, é que se ampliam os espaços de aprendizagem,

que vão muito além das fronteiras físicas da universidade. Criam-se assim, novos espaços não escolares de ensino, aprendizagem e construção de conhecimento.

Nas próximas seções são apresentados os principais aspectos (nas unidades de registro) da série de entrevistas realizadas nos três Centros de Estudo para o Terceiro Setor que foram objeto desta pesquisa. A intenção é compreender a natureza dos projetos de ação formativa destas instituições em resposta as demandas sociais deste setor.

4.2 A Natureza do Trabalho Social

Segundo Fischer (USP) não existe um trabalho social, mas sim necessidades sociais, algumas estruturadas, tais como a área da saúde, educação, assistência social e entidades e organizações que se dedicam a atendê-las em função da demanda. A grande mudança que surge no fim dos anos 1990 é a visão de que os problemas sociais não podem ser tratados exclusivamente por agências especializadas.

São questões tão amplas, complexas, que precisam ser objeto da atenção de diferentes atores sociais e de diferentes agências de atuação. Isso leva a uma expansão dos papéis sociais, já que não se concebe mais que, somente, o Estado tem o dever de prover educação, saúde, assistência social. Esta mistura de atores no campo social, como a entrada das empresas

nestas áreas de atuação, por exemplo, torna os papéis sociais mais complexos. O trabalho social não é, portanto, uma profissão, além do que não há uma linha divisória precisa que distinga o que é do que não é trabalho social. É assumir uma nova conscientização social, afirma.

Na mesma direção, Dowbor (PUC) considera que a área social é um segmento que adquiriu uma importância imensa e que não tem paradigmas de gestão definidos. Observando-se as várias tentativas extremadas para as áreas da educação, saúde, etc, percebe-se que não existe necessariamente um paradigma, transita-se entre modelos de privatização, cooperativismo, estatização, centralização, descentralização em busca de soluções.

Já Merege (FGV) pensa o trabalho social como algo que tem uma finalidade pública ou serviços que são destinados à coletividade. Enfatiza, assim, a noção de bens públicos aos quais todos devem ter acesso, como o direito de todos desfrutarem de iluminação pública, educação, saúde, vida comunitária, qualidade de vida. Neste sentido, é o trabalho voltado para satisfazer às necessidades de bens coletivos, podendo ser feito pelo Estado, pelo terceiro setor e pela iniciativa privada.

A importância de se discutir a definição do trabalho social, seja pensando-o como um segmento de todas as atividades humanas, como uma nova conscientização social ou

como a satisfação de bens coletivos, é que tais princípios irão nortear as ações em prol de uma formação para este fim.

4.3 A Formação para o Trabalho Social

Merege irá destacar que, há anos, a formação tradicional clássica das escolas de assistência social, psicologia, ciências sociais forma pessoas para o trabalho social. Destaca, porém, que a novidade é a entrada da área de administração, de gestão. O trabalho social em si vem de longa data em termos de formação, no sentido das universidades estarem preparando pessoas para atuarem em prol do social, seja a cultura, assistência social, medicina, área sanitária, áreas voltadas para este campo.

A grande mudança é que não é mais só o setor público que forma pessoas para este fim, mas também o terceiro setor. Destaca ainda Merege que estas áreas tradicionais de assistência social, psicologia, medicina, em geral, formavam pessoas voltadas para uma atividade fim, cujo empenho em lutar por uma causa advinha de seu caráter bastante idealista. Era um trabalho que se realizava ao término do curso universitário, sem qualquer vínculo com a instituição formadora. Atualmente se começa a estabelecer uma ponte entre a universidade e a área social, através da área de gestão, área de crescimento surpreendente.

Para Fischer, em toda formação profissional, seja na universidade, seja

na escola técnica, ou que se ensine através da prática, deve estar presente os conceitos de ética e de responsabilidade social. Toda atividade humana tem desdobramentos, ou seja, tem conseqüências sociais por mais simples e humilde que seja a profissão. Não é só o que o professor faz em sua aula, é como seu trabalho se desdobra. Vejamos como isso se processa no curso da entrevistada:

Eu tive uma experiência muito interessante em meu curso de sociologia aplicada. Tenho 30 a 40% de conteúdo voltado para a questão social, responsabilidade social, etc. Este curso é dado no 3º ano de administração. Costumo pedir um trabalho de campo para os alunos concretizarem os conceitos. No semestre passado, teve uma turma que resolveu concretizar o conceito do que era a noção de trabalho para as pessoas, no sentido sociológico do conceito. Eles foram para a rua e procuraram identificar os catadores de papel, lixo, autônomos, pessoas que andam com carrocinhas. Foram entrevistando e foram conhecer as organizações do tipo de cooperativas de catadores de papel. Assim, tentaram ver através do discurso deste trabalhador se havia diferenças na forma como eles percebiam o seu trabalho... A formação para o trabalho social tem que ter uma excelente base teórica, conceitual, mas você tem que fazer com que estes jovens apalpem a realidade, sintam na pele. Eles ficaram tão entusiasmados com o trabalho, que fizeram questão de fazer um vídeo do trabalho, porque acharam que não conseguiriam passar para o resto da classe a emoção de constatar que aquilo que estava no texto era verdade. O depoimento do cara que está solto na rua, que não é preso a nenhuma organização e que era um depoimento muito deprimente: 'Ah! isto aqui não é nem trabalho. Eu faço isso para comer. Eu sou um miserável. Eu gostaria de ter tido estudo para poder ser um doutor.' É um discurso o mais autodesqualificante que você pode imaginar. Em contrapartida, o discurso daqueles que estavam há um, dois, três anos na cooperativa era

fantástico, dizia assim: 'O meu trabalho beneficia a cidade. É porque eu estou recolhendo o lixo que quando chove não tem enchente, porque a boca de lobo está limpa.' Ou seja, ele se percebe como ser social. Imagina esta menina privilegiada de classe média e alta apresentando trabalhos deste tipo.

Ao introduzir temáticas sociais nas disciplinas tradicionais de graduação e mobilizar os alunos ao trabalho prático e à ação, a formação para o trabalho social não se constitui um campo à parte, isolado e posterior aos estudos básicos, mas sim incorporado à formação do sujeito. Neste sentido, há um maior vínculo entre a teoria e a prática. O aluno tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos aprendidos na faculdade em uma situação real.

Esta experiência não está restrita ao campo da administração, pode ser reproduzida em qualquer curso, seja administração, engenharia, medicina, desde que haja uma sensibilidade e uma consciência do professor para oferecer um outro caminho. O que Fischer ressalta ainda, é que não é fácil, exige tempo, dedicação e uma capacitação que o professor de nível superior em geral não está disposto a obter. Nem sempre o professor está propenso a conduzir seu curso de uma outra forma.

Numa outra perspectiva, porém complementar, Dowbor enfatizou a necessidade de mudança cultural que esta formação exige. Um primeiro aspecto é entender que a formação de pessoas para o trabalho social exige a compreensão das dinâmicas sociais.

Tomando por base que o social não é só um setor, mas também um enfoque.

O eixo central não é formar pessoas que venham dar soluções, numa perspectiva tradicional capitalista ou mesmo comunista, em que se enxerga o Estado ou a empresa como figuras provedoras, desapropriando as pessoas de sua iniciativa. A perspectiva adotada é a de investir na própria comunidade, nas pessoas. Trata-se de um papel articulador que faz emergir os problemas da própria comunidade da forma como esta o identifica, seja na área da saúde, da educação, da cultura. Áreas que, diz Dowbor, estão sendo apropriadas pelas dinâmicas comerciais, na mesma medida em que o Estado não está respondendo. Nenhuma das duas visões, estatal e comercial, funcionam. Nesta brecha surge a visão do terceiro setor. Vejamos os exemplos que nos fornece o entrevistado:

A visão terceiro setor é uma coisa curiosa. Minha mulher participou, recentemente, de uma reunião internacional na Irlanda. A gente desenvolveu no Brasil um ambiente extremamente competitivo, e lá ninguém queria convencer o outro, ninguém queria vencer, ninguém queria ensinar os outros, quer dizer, era um espaço profundo de reflexão. É uma mudança de cultura de relacionamento. Ninguém te pede para ser eficiente no sentido estreito de uma empresa que vai ser eficiente, que vai fazer chegar a papinha para a criança. É uma mudança de restauração da cidadania e da identidade.

Você tem exemplos extremamente interessantes no Amapá: o governador pegou os pequenos produtores, que são os coletores de castanha do Açaí, que acabam vendendo para intermediários e continuam na miséria. Os

intermediários são quem enriquecem no processo. Ele fez as comunidades recuperarem o ciclo completo de produção, vendendo medicamentos que se fazem a partir da castanha do Pará, as essências aromáticas que hoje negociam diretamente para empresas de perfumaria como a francesa. Você está tirando os intermediários e devolvendo a iniciativa dos processos econômicos para os próprios produtores. Para isso é preciso entender os ciclos completos, o que envolve as madeiras, os fazendeiros que imaginam uma grande plantação de açaí com just-in-time, envolve os atravessadores comerciais. É preciso que se entenda as exigências ambientais. Tem de ter a cabeça aberta e não achar que é só porque a pessoa faz coleta que está abaixo de um sistema de plantação...Você tem que ter uma gente que tenha esta compreensão da dinâmica ambiental, da dinâmica social e da dinâmica econômica. Eu trabalho com este tripé. Nós temos que fazer coisas que são economicamente viáveis, socialmente justas e ambientalmente sustentáveis, senão politicamente o negócio fracassa, não tendo nem economia, nem nada.

A gente tem que aprender a identificar o que mobiliza as pessoas. Como o Brasil divide tudo em "Casa Grande e Senzala", então a pessoa acha que tem o diploma, tem que chegar lá e dizer para as pessoas como elas devem agir. É muito difícil uma pessoa deste tipo passar a escutar.

A idéia subjacente a fala do entrevistado é que esta formação difere das funções típicas do administrador: planejar, organizar, liderar e controlar. A própria idéia que se refere Dowbor de se compreender a complexidade de um fenômeno social em toda a sua extensão, também não se enquadra na forma convencional de se observar e interferir em pontos críticos de uma cadeia de produção.

Dowbor refere-se à capacidade deste profissional identificar e

compreender as dinâmicas e ações dos indivíduos e grupos envolvidos. A lógica não é produzir repostas e encaminhar soluções típicas. Mas, ao contrário, contribuir para o fortalecimento da rede social que envolve a comunidade, ou até mesmo, para incluir a comunidade nesta rede, dando subsídios que podem ser tanto conhecimento, tecnologia, recursos financeiros como capacidade de organização, de forma a alimentar suas forças internas e externas. A questão que emerge neste ponto é que tipo de pessoas/profissionais tem a capacidade de introduzir e favorecer dinâmicas desta natureza?

4.4 A docência e processo pedagógico

Para Dowbor os docentes têm de ser pessoas que têm de conhecer o circuito completo do processo. A visão que deve prevalecer é a da população, as atividades da população, não a taxa de lucro, nem o relatório burocrático. É este foco que também o Estado tem que compreender e enfatizar.

Nesta perspectiva, a necessidade é de pessoas que entendam o ciclo completo de um processo e saibam localizar os apoios em que a comunidade possa se agarrar na construção de sua renda, de sua cidadania, enfim na sua inserção nos processos de transformação social. Como observa Dowbor, são aspectos que envolvem uma mudança cultural, implicam na necessidade de revisão dos conceitos e valores atribuídos às

pessoas nas diferentes esferas do trabalho:

(...) enxergar o trabalho de quem faz coleta como digno e importante, no contexto da produção. De forma análoga, acentua que o perfil de um profissional que vai a campo, 'de bicicleta', na comunidade mais próxima, abrir um espaço de micro-crédito, discutir com as pessoas a possibilidade de com um pequeno crédito dinamizar a sua atividade, seja um carrinho de cachorro-quente, uma câmara fria para uma pequena loja ou passar a trabalhar com produtos com maior valor agregado, não pode ser o mesmo perfil de um gerente de banco, que está acostumado a ficar sentado com ar-condicionado, à espera de um cliente.

A necessidade de se obter uma mudança de cultura nestes termos se reflete na formação profissional, visto que ensinar gestão social na universidade é aprender a organizar e valorizar o trabalho da comunidade.

Segundo Dowbor, não há clareza sobre a formação dos agentes sociais, qual é o conteúdo das tarefas e qual a definição das funções, muito pelo fato de que não se trata de aplicar um conhecimento construído a priori e empregá-lo numa comunidade, mas de partir da riqueza existente na comunidade e aprender a fertilizar e transformar essa riqueza em atividades valorizadas pela comunidade, trabalho este que as pessoas não estão acostumadas a fazer. Para tanto, é necessário aprender a escutar as pessoas, porém escutar de forma organizada, quer dizer, antes de tomar uma iniciativa na comunidade, ouvir sistematicamente os diversos pontos de

vista e transformá-los numa ação social. Vejamos mais um exemplo:

Eu estive em Santa Catarina, numa reunião de organizações não governamentais que lidam com o trabalho infantil. Nós tivemos um relatório do Ministério Público mostrando quantas empresas fecharam e foram multadas, porque usavam trabalho infantil. Depois, veio o secretário do trabalho, mostrou quantas crianças ele conseguiu tirar da rua e encontrar um emprego para elas. Cada um está contentíssimo com o seu relatório. A única coisa é que você não resolveu o problema da criança.

A ênfase, neste sentido, recai sobre a necessidade de compreensão da extensa cadeia de relações que engloba um determinado problema. Por detrás de uma criança que é tirada das ruas, há toda uma família também cheia de necessidades e uma série de problemas relacionados à condição da criança naquela situação. Para além da questão da sobrevivência, esta criança tem necessidades como de atendimento médico, escolar, dentário, vestuário. O papel do trabalhador social se aproximaria de um agente catalisador que compreende e fomenta a comunidade e que tem de pensar nas melhores oportunidades para esta comunidade, com ou sem investimento financeiro.

O contato entre professores, alunos e comunidade no relato de Fischer, a ênfase na mudança cultural no relato de Dowbor e a formação de pontes entre o curso de administração e a área social mostram que ao mesmo tempo em que práticas educativas consagradas há anos, sustentam a base de organização

do ensino, a mudança social pretendida só se concretiza no rompimento destes mesmos modelos. O que se requer é uma mudança estrutural no perfil do curso, na promoção do encontro de classes, realidades e culturas diferentes, uma outra prática formativa, a fim de que se promova uma efetiva capacidade de intervenção na comunidade.

4.5 O Contexto Brasileiro

Para Meregé existe a possibilidade da universidade criar um vínculo forte com a sociedade, estabelecendo uma nova ponte entre esta e a área social. A universidade sempre foi muito fechada, pouco estabeleceu comunicação com a sociedade e, de repente, com a explosão do terceiro setor, abrem-se novas perspectivas de contato, nas mais diversas áreas, mas principalmente, na área de administração.

Na visão de Dowbor, este cenário implica uma mudança nas formas de organizar o sistema de formação. Romper com a tradição brasileira de organizar o ensino pela oferta e não pela demanda significa pensar na formação em conjunto com o meio social e negociar currículo. Outro aspecto relevante destacado pelo entrevistado é pensar uma formação plural, conjunta entre as pessoas que estão sendo formadas com as pessoas da comunidade. Isto exige uma formação interdisciplinar que permita entender os ciclos completos da vida da

comunidade, a partir do estudo dos problemas concretos:

Eu organizei um estudo, na Guiné-Bissau, na África, de estratégias familiares de sobrevivência. Eu tinha uma excelente pesquisadora das dinâmicas e passava um mês com cada família: um faz um comércio, outro faz um bico... O ciclo de sobrevivência das pessoas nunca é burro, ele tem sentido. Você tem que entender estes ciclos. Você tem que formar as pessoas, os agentes sociais e se formar junto com esta gente, porque aí você não sai da órbita. Se, por exemplo, puxo duas ou três pessoas de uma organização comunitária e ponho na minha classe aqui na PUC, eles vão ficar de bico calado, vão fazer de conta que entendem e vai ficar nisso. Se eu tenho um mestrando e eu mando ele dar uma aula na associação de Heliópolis e ele começa a falar de generalidades, o pessoal levanta a mão e diz: fulano o problema aqui é o seguinte.... ,ou seja, você vai ter que passar a responder aos problemas reais. Eu acho muito difícil você formar gente de cá para lá. É uma ponte. Eu acredito muito no trabalho conjunto.

O trabalho que eu fiz na Guiné-Bissau, também deste tipo, ao invés de mandar pessoas para diversos campos com bolsas para Portugal, etc, eu trazia os professores de lá e colocava na sala de aula com o pessoal daqui, porque seriam forçados a se reconverter, seriam obrigados a se colocar no ponto de vista dele, porque senão você só confunde. É o cara que sai daqui com uma realidade, faz um curso, volta e nunca consegue fazer a ponte daquele curso que fez lá fora.

Para organizar um curso, Dowbor encaminha duas ou três pessoas numa determinada comunidade para recolher dados que ajudem na estruturação do programa. No decorrer do curso, as pessoas vão se conhecendo, identificando iniciativas, das quais surge uma série de idéias que fomentarão a elaboração de outros cursos, num

processo de construção de cidadania e saberes.

Ir a comunidade, fazer reuniões, perguntar que formação consideram útil são práticas adotadas por Dowbor. Em um de seus trabalhos na Costa Rica, a partir de algumas reuniões na comunidade, organizou-se um dossiê em que se definiu três áreas de interesse. A primeira se referia a organização comunitária: como se organizar, se comunicar, quem está fazendo o quê, que tipo de experiências vale a pena visitar. Esta parte incluía ainda a necessidade de se elaborar um manual jurídico que explicitasse a parte legal, com a finalidade de adquirirem a capacidade de agir como comunidade, articulação interna e articulação para fora.

Contudo, a necessidade era da determinação de 10 ou 12 leis importantes para a comunidade que fossem claramente explicitadas e que atendessem aos seus objetivos, em síntese, um manual simplificado que pudesse compreender e agir: conhecimentos técnicos para solucionar a organização da infra-estrutura da comunidade, direito de ocupação de solo, como funciona usucapião, como se relacionar com a administração pública local, quais os direitos já existentes, quem faz o quê, o que é uma secretaria de obras e assim por diante.

A segunda área de interesse se referia a um conjunto de conhecimentos técnicos, infra-estrutura de diversos tipos: como fazer o saneamento de um

córrego sujo em que crianças vão entrar, como esterilizar esgoto, como se faz um sistema simplificado de autoconstrução, etc. Um terceiro eixo tratava da melhoria da receita da população, através de uma pequena atuação profissional geradora de renda: corte e costura, cozinha e venda de doces, entre outros.

Na visão de Fischer, a importância desta formação no contexto brasileiro hoje, é que esta se torne uma das grandes alavancas para se criar, efetivamente, na prática, um modelo de desenvolvimento sustentável. Sustentável porque busca resultados que vão além da questão estritamente econômica, incluindo as dimensões social e ambiental. Apesar da suma importância da base estrutural, da redistribuição da renda, o enfoque não pode ser estritamente econômico, pois este colide com a visão ambiental. Destaca, assim, a importância destas duas políticas ou vertentes conversarem de maneira convergente para se chegar a soluções que compatibilizem ambas as coisas. Construir um caminho que concilie interesses, potencialidades, o que para Fischer quer dizer o caminho da articulação, da negociação, do fazer junto.

O que se pode perceber a partir destes relatos é que a troca de experiências e idéias é um eixo fundamental do trabalho. Mais do que ensinar dados novos, ajudar as comunidades a se organizarem e trocarem experiências apresenta-se

como uma prática fundamental. Outra questão ressaltada, é a importância de se descrever uma situação antes de monitorá-la, numa formação pensada em conjunto, feita na comunidade que obrigue o formador a se adaptar. Mais uma vez, a criação de pontes entre universidade e comunidade e a prática da articulação é reforçada.

4.5 O Perfil do Formando

Qual o perfil de profissional que pretende formar? Para Fischer, da mesma forma que o curso tem que ter uma perspectiva multidisciplinar, os alunos deveriam sair do curso também "multidisciplinares". Têm que saber transitar muito bem entre os discursos da economia, da política e da administração estrito senso.

Em primeiro lugar, uma coisa que ele não pode ser, nós estamos tentando acabar até mesmo nos nossos cursos de graduação, ele não pode ser aquele executivo quadrado, focado em lucro, focado em competitividade empresarial, ele tem que conhecer isto, mas ele não pode ser míope, enxergar só isso. Tem que ser um sujeito com uma visão abrangente e um sujeito com visão estratégica que significa que ele sempre está visualizando resultado, não está só visualizando processo de trabalho, só usando "o farol baixo" do carro, sabe jogar o farol alto e voltar para o baixo. Essa postura de estrategista é muito importante. Ele vai ter que desenvolver habilidades e comportamentos de liderança, de coordenação de trabalho em equipe.

Para Merege, como seu curso abrange diversas matérias, assuntos, tópicos e por sua duração, ele dá uma visão panorâmica do tema. Constitui-se mais em uma abertura para um

universo novo. A função é mais de indicar o que existe, não há possibilidade de formar o especialista. Cabe, assim, muito ao participante desenvolver o uso dessas ferramentas. A intenção é que os conhecimentos produzidos sejam testados e fixados através de trabalhos práticos e atividades de resolução de problemas, aplicação e posterior apresentação de trabalhos, combinando a parte teórica com a prática.

Ressalta-se que os depoimentos deixam transparecer que não há ainda uma clareza sobre o perfil do profissional a ser formado, muito em função da fase de indefinição, que as rápidas e crescentes mudanças do terceiro setor acarretam.

Para Fischer, a metodologia e didática empregada têm alguns aspectos inovadores. É fundamental promover interação, participação, pois são pessoas que vão ter de aprender e desenvolver certos comportamentos que são muito importantes para se atuar no terceiro setor. Destaca assim que,

...o trabalho em grupo, que não é só sentar em roda, mas é respeitar a opinião do outro, saber costurar a idéia deste com aquele e gerar uma terceira que é ainda melhor, aplicar isto no curso. Isso você só ensina fazendo.

Ressalta-se ainda como fundamental o trabalho de campo, já que é preciso sentir como é a realidade do terceiro setor, o que afirma,

desagrada a maioria dos professores. Além disso, ela propõe trazer o terceiro setor e a realidade deste campo de atuação para dentro da sala de aula.

Se a gente puder paralelamente capacitar o pessoal da prática, dar algumas regrinhas básicas de didática para ele se virar bem em sala de aula, seria um excelente negócio. Você não constrói a ponte, se você continuar dizendo: 'nós somos a elite e você, os que vão utilizar os conhecimentos que a gente gera'. Teria que trazer este pessoal da prática, alguns inclusive têm formação de nível superior e são pessoas que facilmente aprenderiam a lidar com o ambiente, com o clima, com os objetivos instrucionais de uma sala de aula, outros nem tanto, mas acho que a gente teria ferramentas para capacitá-lo. Nada impede de você ter um militante, um "practitioner" como você chama em inglês, que tem uma longa prática de administrar entidades de assistência social, uma longa prática de trabalho de rua, trazer para dentro da sala de aula e ajudá-lo a se entender com a classe, transmitir sua experiência, sistematizá-la. É uma coisa revolucionária, pode ser fantástico isso.

Trabalho de equipe, trabalho de campo e, principalmente, trazer a comunidade para dentro da universidade, e vice-versa, são aspectos destacados na tentativa de atender a dinâmica de formação do profissional do terceiro setor. O desafio é reunir estes dois universos, comunidade e universidade em uma situação de ensino-aprendizagem conjunta.

5 Uma Contribuição para a Formação do Profissional do Terceiro Setor

O terceiro setor vem ganhando visibilidade e força no mundo todo. Porém, suas ações iniciais, de caráter amador e disperso, não dão mais conta

de responder de forma eficiente e eficaz, a problemáticas sociais e ambientais complexas. A profissionalização do setor passa a ser uma questão central, o que leva a uma preocupação com a formação do profissional que atua neste setor.

O debate proposto neste artigo partiu do princípio de que tal formação carece de discussão, tendo em vista que conceitos de formação profissional são ainda em grande parte calcados em valores que não correspondem à dinâmica do movimento do terceiro setor. Assim, esta pesquisa coletou evidências em dados primários e secundários, para subsidiar uma nova contribuição na definição dos principais parâmetros a serem considerados pelas IES na formação do profissional que atua em organizações do terceiro setor.

Deste modo, foi analisado o estudo realizado nos Estados Unidos pelas pesquisadoras Mirabella e Wish (2000), da Universidade de Setton Hall, que efetuaram um levantamento acerca do

“melhor lugar” para educar administradores das organizações não lucrativas. Além disso, buscou-se coletar evidências em experiências brasileiras, conhecendo os parâmetros/diretrizes da educação oferecida ao futuro profissional do terceiro setor em três Centros de Estudos do Terceiro Setor (USP, FGV e PUC) e, ainda nas atividades de Extensão desenvolvida pelo CECAE da USP.

A partir das evidências coletadas e análises realizadas ao longo deste artigo, busca-se agora sintetizar as categorias fundamentais que envolvem a formação para o trabalho social e, de forma complementar o papel das IES neste processo.

O Quadro 5 resume os parâmetros a serem considerados na formação do profissional do terceiro setor e o papel das IES neste processo.

- Reorganização da universidade e das instituições de ensino superior de forma a desenvolver trabalhos interdisciplinares e por projeto.	- Criação de pontes e estabelecimento de canais de comunicação universidade e comunidade, permitindo emergir novos espaços de aprendizagem para além da sala de aula – no caso de estudantes universitários - e dentro da sala de aula – em se tratando da comunidade.
- Programas flexíveis, abertos e complementares.	- Garantir sólida base conceitual ao mesmo tempo em que se potencializa e articula ações práticas de intervenção.
- Junção das áreas públicas, privadas e não lucrativas, promovendo a ampliação de suas fronteiras.	- Formação generalista.
- Garantia de espaço para alunos e professores dentro da universidade.	- Desenvolver capacidades básicas de escuta, e fomento às capacidades inerentes da comunidade.
- Posição da universidade não se limita ao papel de expectadora, observadora social.	- Capacidade de entender a complexa rede de relações política, econômica e ambiental que cerca uma determina condição ou problema social.
- Habilidades em administração em conexão com outras áreas específicas.	- Capacidade de compreender o ciclo completo de um processo social, e identificar pontos
- Desenvolver a compreensão da complexa rede que envolve o sistema público e privado.	
- Promoção de programas e projetos de	

campo na comunidade com nítida definição de papéis.	de apoio para a comunidade.
---	-----------------------------

Quadro 5 – Principais parâmetros a serem considerados na formação do profissional do terceiro setor
Fonte: elaborado pelas autoras

Partindo do princípio de que a lógica de formação para o trabalho social não pode se restringir ao acompanhamento do profissional à evolução de sua carreira, das novas formas de gestão e da tecnologia, busca-se, à luz do que foi discutido, estender este conceito. De forma complementar, pode-se dizer que a formação para o trabalho social implica: no acompanhamento do profissional à evolução das formas de ação social, seja pública ou privada; dos novos desenhos institucionais em rede; e da capacidade de agregar valor e organizar à ação coletiva, seja este valor poder, conhecimento ou recurso financeiro.

A ênfase da educação neste contexto recai sobre a necessidade de se reorganizar a IES, pensando-se num sistema mais aberto, descentralizado, que responda às demandas da comunidade. A IES, em especial a universidade, assumiria assim uma função mais organizadora, a relação entre universidade e comunidade também passa por esta dimensão institucional; na manutenção do diálogo e na coordenação de ações entre ambas.

Porém, é preciso discutir o que cabe à universidade e o que cabe à comunidade, quais as fronteiras e qual a contribuição que cada instituição pode dar, sem descaracterizá-las. Mesmo que a função primeira de uma IES seja a formação acadêmica, e que não cabe a ela desenvolver planos de ação, acredita-se que a sua colaboração com o meio social pode

avançar para além da mera interpretação de fenômenos sociais, por meio de construção de pontes desta com órgãos públicos e com a sociedade civil.

A ampliação dos espaços educativos, ou seja, de formação, para além das fronteiras materiais da IES, parece ser fundamental para a formação do profissional do terceiro setor, já que tal ampliação poderá contribuir para a compreensão do ciclo completo do processo social, e de identificação de pontos de apoio para a comunidade.

6 Considerações Finais

Uma consequência do processo de integração com a comunidade é que as IES, incluindo as universidades, têm muito a aprender com as experiências desenvolvidas nos espaços comunitários, em ONGs, em associações comunitárias, já que a universidade não apresenta o mesmo dinamismo. Assim, as IES (em especial as universidades) teriam de se abrir ao meio social não só para prestar serviço, mas também para aprender. Nesta perspectiva, é preciso pensar o quanto a sociedade forma, o quanto desenvolve um processo educativo que o sistema formal de educação, neste caso a universidade, não absorve.

O impacto da atuação da IES na comunidade, e o impacto da dinâmica da comunidade na IES pode ser considerado um processo de duplo crescimento. Enfim, o que

faz a IES caminhar, o que lhe traz dinamismo e renovação, senão sua profunda relação com o meio social que a cerca.

Evidentemente este artigo não teve a pretensão de esgotar o assunto, nem mesmo de traçar ou definir princípios normativos. As IES afetam e são afetadas pela dinâmica social, necessitando assim de constante debate e novas reflexões. Assim, os resultados deste artigo podem auxiliar no avanço da discussão de novos parâmetros para a formação do profissional que atua em organizações voltadas para atividades não lucrativas, pautadas por relações mais horizontalizadas e comunitárias.

Referências

BARDIN, L **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATEMAN, T; SNELL, S. A. **Administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

CAELLI, K.; RAY, L., & MILL, J.. 'Clear as mud': Toward greater clarity in generic qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, 2(2). Article 1. Retrieved. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_2/html/caellietal.htm> Acesso em: 15 jan. 2006.

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

FISCHER, R. M. "CEATS – O espaço do terceiro setor na universidade". **Revista de Administração**, São Paulo, v.33, nº 1, p. 74-76, Janeiro/março, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

_____. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. New York: Jossey-Bass, 2002

MIRABELLA, R. M.; WISH, N. B. The 'Best Place Debate': A Comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers". In: **Public Administration Review**, Washington, Vol. 60, Iss. 3, May/Jun 2000.

MUSA, E. V. Prefácio. In: CASALI, A. (org) et al. **Empregabilidade e Educação: novos caminhos para o mundo do trabalho**. São Paulo: Educ, 1997.

SALAMON, L.; ANHEIER, H. K. **The emerging nonprofit sector: an overview**. Manchester Press University, New York, 1994.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

ⁱ Ver FISCHER, R.M. CEATS – "O espaço do terceiro setor na universidade", 1998; FALCONER, "A promessa do terceiro setor", 1999; e MIRABELLA, R. M. and WISH. N B, "The Best Place Debate: A Comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers", 2000.

ⁱⁱ O termo empowerment vem sendo traduzido por empoderamento. Nas empresas, por exemplo, é o processo de repartir poder com os empregados, aumentando desse modo sua confiança em suas habilidades para desempenhar seus cargos e sua crença de que são contribuintes influentes para a organização. Definição extraída de: BATEMAN, Thomas S., SNELL, Scott A. *Administração*. São Paulo, Atlas, 1998, pág 529.