

**Educação para o Desenvolvimento: um estudo da efetividade de ações da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED implementadas no Estado de Alagoas.**

**Maria Aparecida de Oliveira**

**Maceió**

**2006.**

**MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DA  
EFETIVIDADE DE AÇÕES DA AGÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO – AED IMPLEMENTADAS NO ESTADO DE  
ALAGOAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente – Área de Concentração: Desenvolvimento Sustentável.

Orientadora: Doutora Marcionila Fernandes.

**Maceió**

**2006**

**Catologação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

- O48e Oliveira, Maria Aparecida de.  
Educação para o Desenvolvimento : um estudo de efetividade de ações da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED implementadas no estado de Alagoas / Maria Aparecida de Oliveira. – Maceió, 2006.  
189f. : il.
- Orientadora: Marcionila Fernandes.  
Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente : Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal de Alagoas. Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Maceió, 2006.
- Bibliografia: f. 175-189.  
Inclui anexos
1. Educação – Alagoas. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Agência de Educação para o Desenvolvimento – Avaliação. 4. Índice de desenvolvimento humano. I. Título.

CDU: 371.3(813.5)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE  
PROGRAMA REGIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO  
AMBIENTE

**Educação para o Desenvolvimento: um estudo da efetividade de ações da  
Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED implementadas no  
Estado de Alagoas.**

**MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA**

**Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em  
18 de setembro de 2006.**

Banca Examinadora:

Marcionila Fernandes, Dr<sup>a</sup>. em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas -  
Orientadora

Lemuel Guerra, Dr. Em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba - Examinador  
Externo

Jenner Barreto Bastos Filho, Dr. Em Filosofia, Universidade Federal de Alagoas –  
Examinador  
Interno

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha avó materna Maria do Carmo que sempre me incentivou a valorizar o conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho tem que ser creditada a muitas pessoas e instituições, todas merecedoras de agradecimentos:

- a minha mãe que me deu a vida e até hoje cuida de mim.
  
- a Prof. Dr<sup>a</sup>. Marcionila Fernandes, orientadora, que me indicou os caminhos do exercício da autonomia acadêmica e me ajudou a prosseguir na caminhada;
  
- a Maria Luiza Marques de Abrantes, minha co-orientadora, que sempre acreditou nas minhas possibilidades, e como uma verdadeira irmã foi exemplo de garra e determinação para que eu me preparasse para enfrentar um mestrado interdisciplinar e ainda aceitou o desafio de ser minha co-orientadora para que eu tornasse possível o sonho de ser mestre.
  
- ao João Pedro pelo apoio intelectual ao meu Projeto.
  
- ao Gimenez, que durante a realização deste trabalho sempre me ofereceu: compreensão, generosidade e confiança.
  
- a Fatiminha, minha amiga que sempre me estimulou para a realização dos meus sonhos.
  
- ao Levi, por eu poder contar com a fidelidade da sua amizade.
  
- A Milena que em tão pouco tempo se revelou uma verdadeira amiga, amenizando a falta dos meus parentes e amigos e fazendo com que eu refletisse da necessidade de permanecer em Maceió para concluir o meu trabalho.

- ao Thiago que com seu amor, companheirismo, sua música, alegria e juventude me proporcionou alegria e felicidade nos momentos que precisei, e a seus pais, irmãs e sobrinhos que tornaram minha permanência nesta Cidade muito mais feliz.
  
- a Ana Paula pelo companheirismo nas pesquisas e a dedicação incansável ao meu trabalho.
  
- a Ângela que fez da amizade uma grande possibilidade de ajuda mútua.
  
- a Wiviane pelo apoio e incentivo prático e ao Malcolm pela sua disposição em ajudar.
  
- ao Clélio que sem intenção me proporcionou a oportunidade de criar asas e encetar novos vôos.
  
- a Rosário e D. Zezé que na minha chegada a Maceió me ofertaram maravilhosa estadia.
  
- a todos os brasileiros que contribuem de alguma forma para a manutenção da Universidade Federal de Alagoas, onde através do PRODEMA - Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente concluí o Mestrado.
  
- a todos os alagoanos que, no período de 2004 a 2006, pagaram impostos, parte dos quais foram canalizados para a FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, que me possibilitou recursos para desenvolver este trabalho.

**No rol dessas citações, são devidos ainda agradecimentos:**

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização do meu sonho de ser mestre.

“Se o mundo partilhar o conhecimento, haverá maior entendimento mútuo e maior empenho em partilhar eqüitativamente os recursos globais” (Nosso Futuro Comum Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991).

## RESUMO

OLIVEIRA, Maria Aparecida de. **Educação para o Desenvolvimento: um estudo da efetividade de ações da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED implementadas no Estado de Alagoas**, 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 190 p.  
Orientadora: Dra. Marcionila Fernandes

Nesta dissertação se analisa a Educação para o Desenvolvimento disseminada pela AED – Agência de Educação para o Desenvolvimento através do Curso de Capacitação e Nivelamento para os agentes Multiplicadores, responsáveis pela capacitação das comunidades envolvidas com DLIS – Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável. Nosso objetivo é verificar em que medida o conhecimento sobre Educação para o Desenvolvimento foi refletido e concebido pelos agentes de desenvolvimento capacitados no Estado de Alagoas, e, como a metodologia utilizada para habilitação desses agentes foi percebida pelos participantes do curso analisado. Apoiada por uma base de dados construída a partir da reflexão e da análise das publicações da Instituição, dos depoimentos dos agentes multiplicadores capacitados e da investigação da bibliografia específica e relacionada ao objeto de estudo, procuramos entender dentro de uma perspectiva de educação comunitária, a efetividade dessa ação da AED. Com este trabalho, procuramos oferecer uma contribuição no entendimento da relação entre a metodologia utilizada e o conhecimento construído, verificando o real entendimento dos agentes a respeito da Educação para o Desenvolvimento após sua capacitação. Os dados recolhidos apontam pelo menos dois elementos centrais a serem considerados, para que tenhamos uma articulação mais efetiva entre as iniciativas de investimento público em cursos de Educação para o Desenvolvimento. O primeiro deles, as diferenças de capital cultural e social dos participantes, já que elas parecem determinantes do grau de efetividade das atividades educacionais promovidas. Segundo, a articulação entre a generalidade dos projetos de formação em Educação para o Desenvolvimento e as especificidades locais precisam ser consideradas com mais cuidado e empenho, já que é em relação às mesmas que serão vividas as atividades didáticas, bem como em referências a elas os atores envolvidos nos cursos, oficinas, seminários e outras modalidades, irão exercitar os conhecimentos obtidos.

**Palavras-chave:** Educação - Alagoas, Educação - finalidades e objetivos, Agência de Educação para o Desenvolvimento, Índice de desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the Education for the Development spread by the AED – Education Agency for the Development through the Course of Qualification and Leveling for the Multiplying agents responsible for the qualification of the involved communities with DLIS - Integrated and Sustainable Local Development. Our objective is to verify where the knowledge on Education for the Development was reflected and conceived by the enabled development agents in the State of Alagoas, and, how the methodology used for qualification of these agents was perceived by the participants of the analyzed course. Supported by an analysis and database constructed from the reflection and publications of the Institution, the depositions of capable multiplying agents and the inquiry of the specific and related bibliography to the study object, we tried to understand within the perspective of communitarian education, the effectiveness of this action of the AED. With this work, we try to offer to a contribution in the understanding of the relation between the used methodology and the constructed knowledge, verifying the real understanding of the agents regarding the Education for the Development after their qualification. The collected data points to at least two central elements offices to be considered, so that we have a joint more effective enters the initiatives of public investment in courses of Education for the Development. The first of them, the differences of cultural and social capital of the participants, since they seem determinative of the degree of effectiveness of the promoted educational activities. Second, joint enters generality of projects of formation in Education for Development and specificities local need to be considered with more well-taken care of and persistence, since it is in relation to the same ones that the didactic activities will be lived, as well as in references they them involved actors in the courses, workshops, seminars and other modalities, will go to exercise the gotten knowledge.

**Key-words:** Education - Alagoas, Education – purposes and objectives, Education Agency for the Development, Index of Human Development.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADLIS	Agência Alagoana de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável
AED	Agência de Educação para o Desenvolvimento
ARCA	Sociedade do Conhecimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIDAC	Centro de Intervenção para o desenvolvimento Amílcar Cabral –de Portugal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DLIS	Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável
ED	Educação para o Desenvolvimento
HEGOA	<i>Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INPQ	Instituto Nacional de Produtividade e Qualidade
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCA	Programa Comunidade Ativa
PCS	Programa Comunidade Solidária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEMA	Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PRONASOL	<i>Programa Nacional de Solidaridad</i>
PUC/MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REDE POLYGONE	Rede Internacional de Educação para o Desenvolvimento e Educação Popular
RIC	Rede de Instituições Capacitadoras em Gestão do Desenvolvimento
ROC	Rede de Oscips de Apoio aos Fóruns de DLIS
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United State Agency for Internacional Development</i>
WIDER	<i>World Institute for Development Economics Research</i>

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Mapa da “Cidade do Conhecimento”.....	47
QUADRO 1 -	Cursos ministrados pela AED.....	49
QUADRO 2 -	Pressupostos e Fundamentos do DLIS.....	128
QUADRO 3 -	Filosofia do Programa Comunidade Ativa.....	129
QUADRO 4 -	Implantação do Programa Comunidade Ativa nas localidades.....	130
QUADRO 5 -	Fase finalizadora de implantação do Programa Comunidade Ativa nas localidades.....	131
QUADRO 6 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	136
QUADRO 7 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	137
QUADRO 8 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades.....	139
QUADRO 9 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	140
QUADRO 10 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	141
QUADRO 11 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades.....	142
QUADRO 12 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	143
QUADRO 13 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades .....	143
QUADRO 14 -	Passos para implantação do DLIS nas localidades.....	144
QUADRO 15 -	Municípios de atuação dos entrevistados na pesquisa de campo.....	146

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: ASPECTOS ESTRUTURAIS E HISTÓRICOS DA AGÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – AED.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A AED - AGÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. ORIGEM E HISTÓRICO.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2: AS CONCEPÇÕES DA AED EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1. VALORES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....</b>	<b>60</b>
<b>2.2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA CONCEPÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>2.3. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA CONCEPÇÃO DA AED</b>	<b>86</b>
<b>2.3.1. A AED e a Disseminação das práticas sociais de desenvolvimento..</b>	<b>88</b>
<b>2.3.2. Capital Social.....</b>	<b>93</b>
<b>2.3.3. Capital Humano.....</b>	<b>107</b>
<b>2.3.4. Redes.....</b>	<b>113</b>
<b>CAPÍTULO 3: A EFETIVIDADE DE UMA AÇÃO DA AGÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO-AED EM ALAGOAS: CURSO DE CAPACITAÇÃO E NIVELAMENTO EM DLIS – DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL.....</b>	<b>120</b>
<b>3.1. DESCRIÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO E NIVELAMENTO EM DLIS-DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL.....</b>	<b>121</b>
<b>3.2. PERFIL DOS AGENTES LOCAIS CAPACITADOS PELA AED.....</b>	<b>145</b>
<b>3.3. DA TEORIA À PRÁTICA: A EFETIVIDADE DO CURSO DE</b>	

<b>CAPACITAÇÃO E NIVELAMENTO EM DLIS - DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL IMPLEMENTADO EM ALAGOAS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões sobre a nossa experiência como Agente Multiplicador de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável - DLIS, cujo objetivo era capacitar representantes de comunidades com baixos índices de desenvolvimento humano, visando estimular a criação de propostas capazes de superar os problemas locais.

Após ter participado do curso de capacitação para agentes multiplicadores em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS, ofertado pela Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED sentimos necessidade de aprofundar nosso conhecimento no campo das discussões a respeito da educação para o desenvolvimento, temática esta, pertinente na atual conjuntura internacional, onde se busca novas formas de pensar o desenvolvimento.

Atuamos em trabalhos comunitários desenvolvidos em municípios do Estado de São Paulo, assim como acompanhamos, através de depoimentos, documentários e visitas, as experiências que foram sendo disseminadas no Brasil desde o ano de 1999, com a criação do Programa Comunidade Ativa, do Governo Federal, responsável pela proposta do DLIS e que motivou a construção da AED, para dar suporte as suas ações.

A questão que no início tínhamos em mente, era a de analisar as contribuições da AED para o desenvolvimento local em Alagoas, verificando como as concepções dessa instituição foram disseminadas pelos agentes multiplicadores

nas localidades onde o DLIS foi implantado.

Neste contexto, tornava-se necessário aprofundar o debate sobre a Educação para o Desenvolvimento, considerada por ela como instrumento fundamental para investimento em capital humano e capital social, considerada a base do desenvolvimento das localidades.

Na análise do modelo educacional ministrado pela instituição capacitadora, identificamos possíveis lacunas existentes, daí o nosso interesse em questioná-las através da pesquisa científica e poder contribuir na teoria e na prática com as propostas ditas de desenvolvimento local através da ampliação do debate teórico sobre como se entende educação para o desenvolvimento. Seria a educação formal? Ou aquela voltada para a educação comunitária na perspectiva da busca pela ampliação e acesso aos direitos coletivos? Qual a concepção que norteava a AED? Por que a criação dessa Agência? Para dar conta de que realidade social? Seria apenas uma proposta de Governo? Havia o envolvimento de organismos internacionais na definição de tais propostas ou surgiu a partir das necessidades das próprias comunidades?

Em meio a encontros e conversas com os capacitados pela AED, percebemos que questões como estas não eram respondidas no curso ministrado pela instituição, como também, ela não se propôs a realizar uma discussão política dos processos. Era feito apenas um repasse da metodologia para os técnicos de instituições locais que tivessem interesse em disseminar a proposta.

Em São Paulo, trabalhamos como agente social através do Instituto de Produtividade e Qualidade - INPQ, na função de capacitadora de pessoas representantes da sociedade civil e funcionários que eram indicados pelas instituições a que pertenciam. E ao participarmos da coordenação na implantação da estratégia de DLIS em 102 municípios do Estado de São Paulo, mantivemos contato direto com a população das localidades envolvidas e observamos a importância do DLIS como uma proposta inovadora, como defendia a AED.

Entendemos também, que o aprofundamento da discussão de educação para o desenvolvimento era fundamental, principalmente diante da conjuntura atual; de aumento da pobreza e da desigualdade, além das consequências das propostas neoliberais como é o caso da reforma do Estado, a flexibilização do trabalho, a redução dos custos na área social, as privatizações das estatais, entre outras.

Neste contexto, percebemos a dificuldade em difundir uma concepção de educação para o desenvolvimento e contribuir na prática com a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

A AED, assim como outras instituições que se dizem preocupadas com o desenvolvimento, vem assumindo um papel indispensável diante das mudanças estruturais. Por um lado, o Estado não mais assume o papel de principal promotor das políticas públicas, por outro, vem incentivando a criação de instituições capazes de responder aos problemas sociais, contribuindo para a formação de novos "protagonistas sociais", dentro de uma nova lógica onde público, privado e terceiro setor compõem a estrutura base fundamental para alavancar o desenvolvimento do país.

Nessas condições, fatores importantes surgem como fundamentais para formação de uma sociedade atuante e preocupada com o destino de seu povo. As milhares de experiências existentes no país desde a década de 1990 materializam essa nova lógica. E ao observá-las identificamos no plano do discurso a defesa da melhoria das condições socioeconômicas das populações; de elementos considerados decisivos – capital humano, capital social, redes sociais, parceria, voluntariado, solidariedade e sustentabilidade.

Na prática, caberia então investigar a efetividade dessas propostas. Isso nos motivou a fazer o mestrado, ambiente que na nossa concepção poderia nos dar condições essenciais para atingir o objetivo de apontar a concepção de educação para o desenvolvimento, disseminada pela AED para os agentes multiplicadores, responsáveis pela capacitação das comunidades envolvidas com DLIS em Alagoas.

Caberia então perguntar: por que no Estado de Alagoas e não no Estado de São Paulo, local onde executamos nossas atividades, enquanto agente do DLIS capacitados pela AED? Nosso interesse em estudar a experiência em Alagoas, teve como principal premissa o mestrado do Programa Regional de Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas - PRODEMA/UFAL. Como as propostas do DLIS têm relação com as discussões realizadas por este Programa, decidimos participar da seleção na UFAL pela linha de pesquisa – Desenvolvimento Sustentável, o que nos daria maiores possibilidades de desenvolver nosso trabalho. Isso somou com a oportunidade de investigar no campo prático comunidades desse Estado, considerado segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD o segundo em piores condições de vida da população, chegando a alcançar um índice de 0,649 em 2000.

Percebemos que as experiências de desenvolvimento local implementadas em Alagoas apresentavam um caráter paliativo e não conseguiam modificar as condições de vida da população e de acordo com as questões colocadas pelos agentes multiplicadores, além do problema de descontinuidade dos processos, há por parte dos que são responsáveis pela implantação da metodologia de desenvolvimento nas localidades falta de compreensão da concepção de educação para o desenvolvimento.

O que nos chamou a atenção em relação à experiência em Alagoas é que diferentemente de localidades do Sul, como São Paulo, o trabalho foi desenvolvido nos municípios, em sua maioria, por funcionários públicos estaduais, em parceria com o SEBRAE, instituição que assumiu a proposta de DLIS como uma de suas principais ações. Posteriormente, o DLIS, aqui em Maceió, gerou a fundação da Agência Alagoana de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – ADLIS.

Neste sentido, o presente trabalho adotou o método do estudo de caso da AED, elegendo dentro das ações desenvolvidas pela Agência, o Curso de Capacitação e Nivelamento em DLIS, o qual inclusive passou a ser uma de suas principais propostas de atuação. Para isso, a revisão de literatura sobre educação para o desenvolvimento se fez necessária, observando nela o contexto histórico em que emergiu as primeiras propostas no Brasil, inclusive verificando as concepções de organismos internacionais nesse processo.

A parte empírica do trabalho se desenvolveu através de entrevistas estruturadas junto aos agentes multiplicadores de DLIS capacitados pela AED, verificando em que medida o conhecimento sobre educação para o desenvolvimento

foi refletido e concebido pelos agentes de desenvolvimento capacitados, e como a metodologia utilizada para habilitação desses agentes foi percebida pelos participantes do curso analisado.

O levantamento de dados secundários em instituições públicas municipais, estaduais e federais, e no SEBRAE, foi decisivo para busca de elementos que dessem bases teóricas sobre a temática, pois, encontramos reduzido número de produções científicas, com enfoque em educação comunitária.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos definidos da seguinte forma: no primeiro, fazemos uma apresentação dos aspectos estruturais e históricos da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED; no segundo, discutimos as concepções da AED em relação à Educação para o Desenvolvimento; e no terceiro, apresentamos os dados sobre o caso da atuação da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED em Alagoas, comentando as percepções de alunos de um curso de capacitação e nivelamento em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS. Por fim, a conclusão e as referências utilizadas na construção do trabalho.

## **Objetivo Geral**

O objetivo geral desta dissertação é aprofundar-se através de um estudo de caso de uma das ações da AED, o Curso de Capacitação e Nivelamento para Multiplicadores de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS,

verificando em que medida o conhecimento sobre Educação para o Desenvolvimento foi refletido e concebido pelos agentes de desenvolvimento capacitados, e como a metodologia utilizada para habilitação desses agentes foi percebida pelos participantes do curso analisado.

Para se entender o objetivo geral são estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Apresentar os aspectos estruturais e históricos da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED;
- Discutir as concepções da AED em relação à Educação para o Desenvolvimento;
- Apresentar os dados sobre o caso da atuação da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED em Alagoas, comentando as percepções de alunos de um curso de capacitação e nivelamento em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS.

## **Metodologia**

Nossa metodologia consistiu na realização de entrevistas estruturadas com uma amostra de 17 (dezesete) participantes do Curso de Capacitação e Nivelamento para Multiplicadores de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS, selecionados de modo casual. As entrevistas foram transcritas e analisadas com referência às variáveis consideradas no estudo de caso realizado.

## **CAPÍTULO 1**

### **Aspectos estruturais e históricos da Agência de Educação para o Desenvolvimento - AED**

## **1.1 A AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento**

A AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento é uma Organização Não-Governamental, que constitui o Sistema composto pelos chamados “Agentes de Educação para o Desenvolvimento”, articulados em uma rede nacional de parcerias dos vários segmentos da sociedade, com objetivo de viabilizar a implantação do modelo de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável - DLIS, em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano do Brasil e de outras localidades em países da América Latina.

A AED surge na década de 90, período de consolidação da política neoliberal, especialmente nos países latino-americanos trazendo consigo a idéia de um novo modelo de desenvolvimento, diante das críticas ao fundamentalismo do capital.

A necessidade de uma nova concepção de desenvolvimento vem como resposta às conseqüências das mudanças caracterizadas pela reforma do Estado, pela privatização das estatais, pela flexibilização das leis trabalhistas, pelo aumento do desemprego face às novas exigências do mercado global, entre outras, e que tem contribuído para agravar os problemas da pobreza e da desigualdade social, tão presentes nos países subdesenvolvidos.

Diante dessa realidade, os organismos nacionais e internacionais, políticos e econômicos, se reestruturaram e reordenaram suas ações, fazendo emergir diversas instituições que compõem o denominado Terceiro Setor, dentre elas, a Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED.

Na concepção desses organismos, os baixos índices de escolaridades das populações dos países da América Latina e principalmente o baixo nível de Capital Social, ou seja, baixos níveis de cooperação, confiança, associativismo entre as populações locais, são os principais entraves ao desenvolvimento desta região.

Nessa direção ressurgem como fatores importantes as identidades culturais e políticas nos níveis regional e local, a idéia de participação e parceria, agora centrada no consórcio entre Mercado, Estado e Sociedade Civil, e é retomada a discussão e a inclusão, de elementos considerados decisivos como Capital Social e Capital Humano.

Assim, a AED, como instituição política, vem conformar essa nova lógica, trazendo como elemento novo a questão da Educação para o Desenvolvimento, com ênfase na mobilização e formação de Capital Social, dando sustentação às ações do governo brasileiro. Para isso, são desenvolvidas ações de cunho sócio-educativo junto aos denominados “Agentes Multiplicadores”, que posteriormente dariam a base de formação e fortalecimento desse capital com vistas ao desenvolvimento local.

## **1.2. Origem e Histórico**

O modelo de desenvolvimento no Brasil esteve centrado na concepção de que com o crescimento da economia todos os outros fatores seriam desencadeados positivamente. Essa idéia perdurou por um longo tempo e se estendeu até meados da década de 70, onde prevalecia o controle dos Estados nacionais sobre a economia e as grandes corporações impondo-lhes o pagamento de impostos destinados, em parte, para provimento de políticas de bem estar social como saúde,

educação, moradia, infra-estrutura, seguro social, lazer e cultura, ao lado de fortes sindicatos, associações e organização operária atuando junto ao Estado, no sentido de pressionar as corporações pela participação do progresso industrial e pelo reconhecimento e garantias de direitos.

As mudanças ocorridas nesse período estão configuradas a partir de razões descritas por Sunkel (2001: p. 267) como: “o declínio do regime financeiro internacional do pós-guerra; a seqüência de recessões com inflação (*stop-go*) que ocorreu em seguida; a crise do petróleo de 1973 e 1979”, entre outras questões que vão contribuir para o surgimento de uma nova concepção de desenvolvimento.

Mesmo com a existência de instituições como a SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, a SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia, o Banco do Nordeste, o BNDES desde a década de 50, criadas com a finalidade de superar as desigualdades regionais e promover o desenvolvimento do Norte e do Nordeste, e mais tarde, com a criação do próprio SEBRAE, e a atuação de outras instituições internacionais como a GTZ<sup>1</sup>, o PNUD<sup>2</sup>, a ONU há mais de quarenta anos no país, estas não conseguiram superar graves problemas sociais e que ainda hoje é motivo de discussão e direcionamento de verbas, projetos e programas. Nos dias atuais ainda se discute alternativas de superação da pobreza e da miséria que atinge milhares da população em todo o mundo.

---

<sup>1</sup> Cooperação Técnica Alemã (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH*), empresa pública de direito privado, criada em 1974, com o objetivo de gerenciar os projetos de cooperação técnica, é responsável pela implementação da contribuição alemã, por delegação do Ministério Federal de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (BMZ) - [http://www.gtz.org.br/brasil/inter\\_bra.htm](http://www.gtz.org.br/brasil/inter_bra.htm)

<sup>2</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento tem como mandato central o combate à pobreza.

Com a redemocratização do Brasil, registrada no final dos anos 70 e início dos 80, a realidade sócio-econômica e política ganha uma nova roupagem tendo como ápice a Constituição de 1988, que assegura conquista no campo dos direitos sociais, a descentralização da gestão das políticas públicas, que historicamente estiveram centralizadas no poder central, distribuindo responsabilidades entre as três esferas do governo – municipal estadual e federal – a criação dos conselhos, das conferências e dos fóruns como espaços democráticos de controle, avaliação e monitoramento das políticas sociais.

É importante lembrar que houve nesse processo lutas constantes dos movimentos populares por direitos sociais e equânimes, aumentando o poder de pressão da sociedade sobre o Estado, o que vai se configurar posteriormente em uma conjuntura democrática baseada na descentralização e municipalização das políticas públicas com a forte participação da população na formulação, implementação e execução dessas políticas.

Entretanto, nos anos 90 com o fortalecimento e a consolidação do neoliberalismo no país o Estado perde seu caráter de principal promotor das políticas sociais e passa a atuar como parceiro nessas ações. Porém, mesmo com atuação minimalista, o Estado continua tendo papel importante e decisivo para o desenvolvimento do país. Para autores como Amilton Moretto (2002), a redução de atuação do poder público é inadequada para os países da América Latina e só faz sentido para as economias centrais do hemisfério norte.

Mesmo sem ter passado pela experiência de Estado de Bem-Estar Social, vivida pelos países desenvolvidos, ao reduzir os recursos do Estado, apesar das

crecentes demandas sociais, a saída para os países subdesenvolvidos ainda deveria ser para o mesmo autor, o aumento da eficiência do Estado.

O enfrentamento da questão social passa a se dar a partir da relação público-privado, com impactos sobre o papel dos governos municipais, da *parceria* e da *solidariedade*, numa relação entre Estado e Sociedade Civil. O Terceiro Setor, formado por Fundações, Institutos, Associações e Organizações não-governamentais, orienta suas ações (projetos e programas sociais de combate à pobreza e a miséria), a partir dos princípios da relação pública-privada e das formulações de propostas e de exigências de órgãos e agências internacionais financiadoras.

Um outro marco importante e decisivo nos anos 90 foi a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – ECO 92, ocorrida no Rio de Janeiro, em que diversos chefes de Estado discutiram sobre a importância da sustentabilidade no processo de desenvolvimento econômico, oficializando o discurso sobre desenvolvimento sustentável. O evento gerou um documento importante, denominado Agenda 21, no qual se estabelece a integração entre os vários atores políticos e sociais no enfrentamento dos problemas sociais locais a partir de um processo endógeno e sustentado.

A Agenda 21 embora seja um acordo político sem a obrigação jurídica de ser cumprido por quem o assinou, dependendo para sua implementação apenas do compromisso ético e de vontade política dos governantes, foi assumido pelos 179 países participantes daquela Conferência, possuindo mais de 2.500 recomendações práticas. Ele é considerado pelo Ministério do Meio Ambiente – MMA, como:

Um Programa recomendado para os Governos, às Agências de Desenvolvimento e à ONU - Organização das Nações Unidas e para grupos setoriais independentes, colocarem em prática, a partir da data da sua aprovação, em 14 de junho de 1992, e ao longo do século XXI, em todas as áreas, onde a atividade humana incida de forma prejudicial ao Meio Ambiente (Secretaria do Meio Ambiente, 1997).

Essa Agenda constitui um programa a ser implementado ao longo do século XXI pelos governos, em todos os seus níveis, pelas ONG's e demais instituições da sociedade civil, com o apoio das Nações Unidas, e pelas demais instituições multilaterais e nacionais de fomento ao desenvolvimento sócio-econômico.

No caso do Brasil, conforme informações do Ministério do Meio Ambiente, esse processo resultou no lançamento, em 2002, da Agenda 21 Brasileira, apesar de muito antes dessa data municípios e núcleos comunitários das várias regiões do País já serem protagonistas na elaboração e implementação de suas próprias Agendas 21 Locais, baseadas nos princípios e diretrizes da Agenda 21 Global.

Moacir Gadotti<sup>3</sup> (2002), em seu artigo “Agenda 21 e Carta da Terra” nos mostra que a maneira como este documento foi negociado e previamente pactuado entre as nações, mudou a forma de tratamento do tema. Afirma ele também que, é um documento estratégico e abrangente, em nível planetário, nacional e local tendo por finalidade promover um novo padrão de desenvolvimento, podendo conciliar a proteção ambiental com a justiça social e eficiência econômica.

A referida Agenda está dividida em quatro seções: a) dimensões sociais e econômicas (trata das políticas internacionais que podem ajudar na viabilização do

---

<sup>3</sup> Professor titular da Universidade de São Paulo, diretor do Instituto Paulo Freire e autor de várias obras, entre elas Diálogos entre as esferas global e local, coletânea publicada pelo Vitae Civilis onde assina o artigo “Agenda 21 e Carta da Terra”. Endereço eletrônico <http://www.vitaecivilis.org.br/default>

desenvolvimento sustentável, das estratégias de combate à pobreza e à miséria e da necessidade de introduzir mudanças nos padrões de produção e de consumo); b) conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento (trata do manejo dos recursos naturais e dos resíduos e substâncias tóxicas); c) fortalecimento do papel dos principais grupos sociais (indica as ações necessárias para promover a participação, principalmente das ONGs); d) meios de implementação (tratando dos mecanismos financeiros e dos instrumentos jurídicos para a implementação de projetos e programas com vistas ao desenvolvimento sustentável).

Outros eventos relacionados à temática merecem registro: a Conferência do Cairo sobre População em 1994, a Conferência de Copenhague sobre Pobreza e Desenvolvimento Social em 1995 e a Conferência de Istambul sobre Assentamentos Humanos em 1996 (BARBIERI, 2000).

Foi, porém, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo em 1972, que a questão do meio ambiente foi incorporada na discussão sobre desenvolvimento e em 1987 a Comissão Brundtland de Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu esta perspectiva como desenvolvimento sustentável, requalificando assim o conceito de desenvolvimento, sendo o “sustentável” associado à idéia de satisfação de necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de gerações futuras atenderem suas próprias necessidades<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> De acordo com Alier (1998), o conceito de Desenvolvimento Sustentável surge na política internacional a partir da IUCN (International Union of the Conservation of Nature) a qual influenciou a Comissão Brundtland. Ainda segundo o autor, o sustentável advém do conceito de capacidade de sustento utilizado na ecologia, ou seja, a população máxima que pode manter-se num território sem degradar os recursos disponíveis e de modo que no futuro não comprometa esta população. Alier

Para o Ministério do Meio Ambiente (2000), a partir da Agenda 21 foram valorizadas: a identidade, a cultura e os interesses das comunidades locais, além da participação direta, como ingredientes básicos na gestão do desenvolvimento sustentável. A noção de sustentabilidade ganhou novos contornos, implicando também na capacidade dos agrupamentos humanos garantirem a gestão de seu próprio desenvolvimento, em termos econômicos, políticos, cultural, institucional, além da dimensão ecológica e ambiental.

O PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, adotou o discurso do Desenvolvimento Humano, concebido como um processo econômico, social, cultural e político abrangente em prol da melhoria e do bem estar da população e de cada indivíduo, com participação ativa e justa distribuição de benefícios. Dessa maneira, tornou-se evidente que as medidas do desenvolvimento devem ir além dos índices de crescimento econômico, envolvendo expectativa de vida, nível de escolaridade, poder de compra da moeda, liberdade e democracia (LOIOLA, MOURA, 1996).

Na década de 90, o Brasil chegou a apresentar um dos mais altos níveis de crescimento econômico, destacando-se pelo 9º lugar entre todos os países. Entretanto, o nível de desenvolvimento social, chegou a ocupar um dos mais baixos, com 63º lugar entre todos os países, como mostram os dados do PNUD (1998). Orientado por uma política baseada na realidade dos países desenvolvidos, o país conseguiu acumular durante longos anos uma dívida social, marcada pela pobreza da maior parte da população. Esses fatos reforçam a idéia de que não é viável

---

discute a inadequação da combinação das idéias de desenvolvimento — ainda muito imbricada com a noção de crescimento econômico — e capacidade de sustento.

pensar em desenvolvimento sem considerar aspectos sociais, políticos, culturais e ambientais.

O questionamento a respeito do crescimento econômico ilimitado surgiu a partir da crise que atingiu o padrão de produção vigente e afetou o modelo de gestão pública do desenvolvimento, que passou a ser visto não mais como meramente estatal e nacional, passando a contar com novos espaços e atores que emergem do local, (re)qualificando a relação entre público e privado, ganhando destaque o denominado terceiro setor (LOIOLA, MOURA, 1996).

O debate sobre a reforma do Estado, na década de 80, teve como eixo a democratização dos processos decisórios, a equidade dos resultados das políticas públicas, descentralização e participação dos cidadãos na formulação e implementação das políticas. A intervenção do Estado na área social era caracterizada pela centralização decisória e financeira do Governo Federal; segmentação do atendimento e exclusão dos pobres do acesso aos serviços; fragmentação de programas; penetração na estrutura estatal de interesses privados; gestão verticalizada de decisões e burocratização de procedimentos; exclusão da sociedade civil nos processos decisórios e ausência de controle social e avaliação.

As propostas de reforma para a área social, na década de 90, deram ênfase, além da descentralização para a necessidade de estabelecer prioridades de ação, a busca de novas formas de articulação com a sociedade civil e a introdução de novas formas de gestão nas organizações estatais.

Salvatore (1997) aponta diversos fatores como relevantes para a consolidação do terceiro setor na conjuntura nacional, entre eles: o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, já caracterizado, no Brasil, pela precariedade de sua atuação; a dimensão econômico-financeira da crise do Estado; o clima ideológico neoliberal; as políticas privatizantes; o novo padrão de relação e de parceria entre o setor público e o privado; a capacidade produtiva ociosa do setor privado. Além disso, levou em conta que aspectos como as mudanças rápidas, instabilidade permanente, rapidez e acessibilidade na obtenção de informações também contribuíram para esse processo.

De acordo com Fernandes (1994), a expressão *terceiro setor* foi traduzida do inglês *third sector*, faz parte do vocabulário sociológico norte-americano (e define o conglomerado de organizações sem fins lucrativos de serviço social), e é ainda pouco utilizada em nosso país.

Qualificado, ainda, como o *setor* das organizações privadas com fins públicos, e atuação paralela e complementar ao Estado e ao mercado, “ou seja, o conceito denota um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos” (*idem*, p. 21).

Para o mesmo autor, além do Estado e do mercado, há um setor não-governamental e não-lucrativo e, no entanto, organizado, independente, e mobilizador da dimensão voluntária do comportamento das pessoas (*ibidem*).

Entretanto, Gohn (2000), elabora uma caracterização para definir este *terceiro setor*, ou seja:

O terceiro setor é um tipo de 'Frankenstein': grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas. É contraditório, pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras. Abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatórios, estruturados segundo ações estratégico-rationais, pautadas pela lógica de mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania.(...) O novo associativismo do terceiro setor tem estabelecido relações contraditórias com o 'antigo' associativismo advindo dos movimentos sociais populares (na maioria urbanos) dos anos 70 e 80. (GOHN, 2000, p. 60-74).

Também ao analisar o terceiro setor, o autor avalia que abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatórios, estruturados segundo ações estratégico-rationais, pautadas pela lógica do mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania (GOHN, 2000).

Entende-se assim que, a construção e o fortalecimento do terceiro setor são convenientes tanto para o mercado quanto para o Estado, uma vez que suas organizações, historicamente, suprimam e suprem as deficiências do poder público, por meio de parcerias mal remuneradas. E, ao se contraporem ao poder estatal, acabaram por consagrar direitos, que foram utilizados por muitos governantes, como objetos de propaganda política e eleitoral. E, como afirma ainda a mesma autora, "o Estado e as políticas neoliberais 'desconstroem' o sentido do público, retirando sua universalidade e remetendo-a para o campo do assistencialismo e da lógica do consumidor usuário de serviços" (GOHN, 2001).

Nesse cenário aparecem como palco de disputa diversas instituições devido à retirada do Estado na intervenção junto a setores tradicionais de atuação, construindo assim novas práticas corporativas e uma crescente renovação do pensamento inclusive da classe empresarial no Brasil.

Destarte, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, as práticas de ajuste estrutural no Brasil ganharam destaque, privatizando as estatais e extinguindo órgãos governamentais importantes. Em seu primeiro mandato (1995), entre outras definições, foi criada a Medida Provisória nº 813 de 1º/01/1995 que extinguiu o Ministério de Bem Estar Social, a Legião Brasileira de Assistência - LBA, o Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência - CBIA e criou o Programa Comunidade Solidária – PCS como principal política social do seu governo (SILVA E SILVA, 2001).

O Programa governamental Comunidade Solidária – PCS atuou como principal estratégia do governo Fernando Henrique Cardoso no atendimento da parcela da população pobre, que não possuía meios para prover suas necessidades básicas, e em especial para o combate à fome e a miséria. De caráter nacional, o programa atuava em comunidades com baixo IDH do país em parceria com várias instituições de setores diferenciados (*idem*). Este Programa vinculado diretamente a Casa Civil como peça chave na ação social, se instalou no conjunto de reformas que caracterizaram o novo governo.

O PCS possuiu grande poder simbólico e preconizou a parceria e a solidariedade entre a sociedade e o governo, não fazendo qualquer referência a

assistência social ou a direitos, ao contrário disso, essa política tem um caráter focalizador<sup>5</sup>, (*ibdem*).

Mas de acordo com Gusmão (2000), o PCS é “entendido como uma iniciativa vinculada ao projeto neoliberal posto em prática no Brasil” e analisando os discursos governamentais para definição da finalidade do PCS, qualificou-o como “um instrumento estratégico, de domínio político do governo e do Estado, autônomo frente ao sistema institucional de decisões do país”. Afirma também o autor, que este Programa é um instrumento que institucionaliza no Estado a ideologia da solidariedade, mediadora de sua relação com a sociedade, passando dessa maneira, por cima das mediações construídas democraticamente pela sociedade.

Diante das críticas da sociedade civil ao governo pela sua maior atenção e compromisso com as políticas externas e tendo em vista que nem a política neoliberal, nem o PCS e nem tão pouco a implementação das ações preconizadas pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993), conseguiram alterar o quadro de pobreza e da dívida social acumulada, foi instituído em julho de 1999 o Programa Comunidade Ativa<sup>6</sup> inspirado em propostas do Conselho da Comunidade

---

<sup>5</sup> Para Silva e Silva (2001), existem duas concepções de focalização: a primeira, considerada progressista/redistributivista requer ampla cobertura, boa qualidade dos serviços e demanda estruturas institucionais adequadas, pessoal qualificado e recursos suficientes para garantir a continuidade e a suficiência da cobertura das populações alvo da intervenção, essa concepção está centrada na responsabilidade social do Estado. A segunda, neoliberal/conservadora está centrada em programas emergenciais/assistencialistas, insuficientes, descontínuos, direcionados para populações em extrema pobreza, condutora da desresponsabilização social do Estado por meio do corte dos recursos sociais e da transferência de responsabilidades para sociedade civil, sob o apelo da “parceria” e da “solidariedade”.

<sup>6</sup> O Programa Comunidade Ativa passou a beneficiar no ano 1999, 157 municípios. Para participar deste Programa o município precisaria fazer parte do Comunidade Solidária, situar-se nas proximidades dos eixos de desenvolvimento definidos pelo governo ou estar desenvolvendo um dos seguintes programas: PRONAF, PETI ou programas de drenagem ou de combate a mortalidade infantil. No final de 2001 começou a ser realizada a expansão do Programa Comunidade Ativa, chegando-se a 696 municípios participantes. Os 157 primeiros municípios foram recapacitados. Nessa nova fase do Comunidade Ativa, a capacitação ganhou ainda mais ênfase. Em 2002, foi

Solidária, sob a justificativa do governo criar políticas sociais públicas mais eficientes e reconhecer a participação da sociedade civil na formulação e implementação de programas sociais, representando a intervenção direta do governo federal na indução do Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS<sup>7</sup> de localidades pobres em todo o país.

Neste sentido, as políticas de combate à pobreza, a miséria e a fome no país estiveram centradas em ações de caráter compensatório e focalizador.

Silva e Silva, Guilhon e Cruz (2001), fazem uma análise mais crítica do discurso do Programa Comunidade Solidária, que tem como fundamento filosófico a solidariedade, entendido pelas autoras como um programa social emergencial e assistencialista. Sendo assim, consideram seis argumentos críticos:

*1. Crítica a solidariedade enquanto fundamento filosófico do Programa Comunidade Solidária.*

O discurso crítico da solidariedade classifica o programa como gerador de voluntarismo, ou seja, funciona apenas como um apelo simbólico do populismo e da despolitização da relação Estado carismático e sociedade benemerente e não

---

criado, pela - AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento, o Projeto “Comunidade que Faz”, que envia aos municípios um Agente de Desenvolvimento com o objetivo de ajudar o Fórum de DLIS a ganhar mais autonomia. O agente do “Comunidade que Faz” mostra, na prática, como realizar as ações locais e auxilia também na criação de uma OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, para que o Fórum ganhe autonomia. A situação, até final de 2002, era a seguinte: faziam parte do Comunidade Ativa, 696 municípios, distribuídos pelas 27 Unidades da Federação. Desses, 157 integraram o Programa desde 1999, quando foi iniciada a fase piloto. Os outros 539 aderiram ao Comunidade Ativa a partir da expansão do Programa, iniciada no final de 2001 e concluída em 2002. Dessa forma, a população atingida atualmente pelo Programa se aproxima dos 12 milhões de pessoas (Comunidade Ativa, 1999).

<sup>7</sup>O DLIS tem como referência a Agenda 21, enquanto produto da Conferência das Nações Unidas 1992 – Rio 92.

enquanto construção da sociedade. Há uma semelhança no campo da filosofia do programa – solidariedade – com o programa mexicano de combate a pobreza, o PRONASOL, sendo apontadas semelhanças como: concentração do poder na pessoa do presidente da república; corte neoliberal na busca de desenvolvimento; ações seletivas e focalistas de combate à pobreza em lugar de políticas econômicas re-distributivas e políticas sociais integrais e universais; privatização da seguridade social e deterioração de instituições de bem estar social.

## *2. Comunidade Solidária como estratégia política de corte neoliberal*

O Programa está fundamentado numa concepção conservadora, em um conjunto de medidas preconizadas pelo Consenso de Washington para a periferia do sistema capitalista, determinando estabilização da moeda, privatização das estatais, redução do papel do Estado, saneamento da dívida pública, desregulamentação do mercado de trabalho, minimização das políticas sociais, cujo Plano Real é o instrumento mais importante.

## *3. Crítica ao objetivo central do Programa Comunidade Solidária*

É uma política assistencial/emergencial por se autodefinir como mera estratégia de articulação de programas situados em diferentes ministérios, sem propostas claras na correção da pobreza e distorções estruturais.

## *4. Contraposição do Programa Comunidade Solidária x LOAS*

---

O primeiro se orienta pela focalização das ações sociais, restringindo programas, serviços e benefícios vigentes, extinguindo órgãos importantes para a Assistência Social, pulverizando, fragmentando e centralizando as ações do Estado. O segundo reafirma e amplia os direitos sociais, aponta para universalização dos mínimos sociais, determina o comando único para a política de assistência social, privilegia a descentralização e a participação para sua operacionalização.

##### *5. Negação dos princípios de descentralização e participação popular*

A descentralização e a participação estão incorporadas na Constituição de 1988 para orientação das políticas sociais no Brasil, no entanto, o discurso enfatiza o repasse das responsabilidades para a sociedade, ao mesmo tempo em que desconsidera a descentralização como elemento norteador das ações assistenciais, e subalterniza a participação popular na medida em que a participação dos setores organizados é substituída pelo apelo à solidariedade e desconsiderados como interlocutores da sociedade.

##### *6. Populismo e autoritarismo*

O populismo é expresso pela continuação da figura do 'primeiro-damismo', herança da era Vargas, numa reatualização da figura da mulher do Presidente da República relacionada à benemerência e ações caritativas. As marcas do autoritarismo são expressas com a retirada dos ministérios de programas sociais, subordinando-os à figura da primeira-dama, sem qualquer vínculo com os conselhos oriundos da sociedade civil organizada, além da centralidade do papel dos prefeitos em detrimento das forças sociais locais, fragilizando a organização da sociedade

civil e fechando o diálogo com os interlocutores da sociedade que vinham conduzindo ações de enfrentamento da pobreza.

O pressuposto é que as experiências nacionais e internacionais têm mostrado que os problemas sociais não são resolvidos com políticas assistencialistas e compensatórias. No entanto, como mostram alguns estudiosos das políticas sociais públicas e da pobreza no Brasil, como: Silva e Silva (2001), Demo (2001), Guilhon (2001), entre outros, a intervenção do Programa Comunidade Solidária, agravou ainda mais os problemas sociais gerando dependência da população pobre com os programas do Governo Federal.

A realidade social passou a ser planejada não mais de forma centralizada no governo federal, mas como uma nova forma de promover o desenvolvimento, descentralizando ações que passam a ser também de competência dos setores da sociedade civil e empresarial, de modo que fazia funcionar as orientações da política neoliberal.

No plano do discurso das instituições internacionais, o novo modo de promover o desenvolvimento - desenvolvimento econômico articulado com o desenvolvimento social – vai destacar duas preocupações: com o meio ambiente e com as condições de sobrevivência das comunidades carentes, estando bem descritas na Agenda 21, como demonstramos anteriormente. E estas preocupações vão fazer parte dos modelos de desenvolvimento dos países da América Latina, particularmente do Brasil.

Diante disso, a proposta de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS, se coloca oficialmente como uma nova maneira de promover o desenvolvimento, capaz de responder as novas demandas do meio ambiente e das comunidades carentes, compreendendo os territórios como espaços de “cooperação ativas capazes de suprir suas necessidades imediatas, descobrir ou despertar suas vocações locais, desenvolver suas potencialidades específicas e fomentar o intercâmbio externo (FRANCO, 2000).

De acordo com documentos oficiais, o DLIS é entendido como:

Promoção do desenvolvimento por meio de parcerias entre Estado e Sociedade, no qual ocorrem ações multisetoriais integradas, convergentes numa dada localidade, segundo uma metodologia que prevê, no mínimo: capacitação para gestão; diagnóstico e planejamento participativos; articulação da oferta pública de programas com a demanda social da localidade; monitoramento e avaliação; fomento do empreendedorismo e criação de uma nova institucionalidade participativa (Presidência da República, 1999: p.7).

Podemos destacar desta maneira, dois momentos da política de enfrentamento à pobreza no Brasil na década de 90: um, é através do Programa Comunidade Solidária em que o discurso da *solidariedade e da parceria* são elementos centrais como mostramos a pouco, e o outro através da estratégia de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável<sup>8</sup>, fundamentado no discurso da *cooperação e da parceria*.

---

<sup>8</sup> A estratégia de Desenvolvimento Local enfocando o binômio Integrado e Sustentável – DLIS tornou-se praticamente um consenso no discurso dos envolvidos nas formulações de políticas públicas nos setores público e privado. E o DLIS ganha notoriedade nos meios técnico-burocrático, particularmente entre os gestores de políticas de combate ou redução da pobreza, sendo verificado pelo número de projetos colocados em operação. Várias são as instituições que confirmam a existência de mais de mil ações com esse enfoque. São elas: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Programa Comunidade Ativa, Banco do Nordeste, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, Caixa

O governo brasileiro, devido as críticas de maior atenção às políticas macroeconômicas e de que essa proposta na verdade era uma estratégia de transferência de responsabilidades para sociedade civil, procurou focar na ação de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, uma denominação ampla para vários tipos de processos de desenvolvimento local, lançada oficialmente pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária em 1997 e difundida por vários atores sociais e instituições (FRANCO, 2000).

A proposta do DLIS é de dinamizar a sociedade local mediante o aproveitamento dos recursos endógenos num dado território, podendo transformar a realidade a partir do estímulo ao crescimento econômico local, a criação de emprego e renda, melhorando a qualidade de vida das comunidades e aumentando os índices de desenvolvimento humano, conforme afirma documento da Comunidade Ativa (1999).

A sustentabilidade baseia-se em duas solidariedades: com a geração atual e com as gerações futuras, ou seja, o bem estar das gerações atuais não podem ser obtidos à custa das gerações futuras. Ela não deve ser apenas no âmbito ecológico, mas também no político, no social, no econômico, no territorial, no cultural e no ambiental (*idem*).

Segundo documentos oficiais do Programa Comunidade Ativa (1999) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2002), o termo integrado visualiza duas formas: a) articulação de todos os setores que interagem no âmbito local; b) articulação dos diversos fatores (econômicos, sociais,

culturais, político-institucionais, físico-territoriais e científico-tecnológico), que interferem no desenvolvimento.

Em nível nacional, os parceiros do Programa Comunidade Ativa na implementação do DLIS<sup>9</sup> foram: o *Governo Federal* que oferecia programas federais para atender as agendas locais; a *Secretaria Executiva do Comunidade Ativa* que coordenava e avaliava o desempenho do programa e também era responsável pela articulação da execução das ações entre os vários parceiros; o *Governo Estadual* que criava uma equipe de interlocução e outra facilitadora e procurava atender às demandas das agendas com os programas estaduais; a *prefeitura* de cada município que tinha a função de estimular o fórum, mobilizando a comunidade para participar da equipe gestora local e garantir a execução dos programas municipais em prol das agendas.; o *SEBRAE* que executava o “Programa SEBRAE Desenvolvimento Local”, que era um programa de apoio ao DLIS, com o foco no empreendedorismo e fomento de novas oportunidades de negócios e a *Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED* que executava e garantia a qualidade, em nível nacional, do processo de capacitação em DLIS.

---

de diferentes Organizações Não-Governamentais – ONGs (Martinelli; Joyal, 2004).

<sup>9</sup> No Estado de Alagoas, o DLIS teve como parceiros: o *Estado* através da Secretaria de Planejamento – SEPLAN, o SEBRAE e as Prefeituras, através dos fóruns, chegou-se a um total de 79 municípios com a estratégia implantada. Nesse processo de implantação no estado, a parceria do SEBRAE no primeiro momento foi para atuar por meio do Programa “SEBRAE Desenvolvimento Local”, que era um programa de apoio ao DLIS, como vetor de sustentabilidade econômica, com foco no empreendedorismo e fomento de novas oportunidades de negócios, como destacado acima. No segundo momento, a atuação do SEBRAE/DLIS foi não apenas através da modalidade “SEBRAE Desenvolvimento Local”, mas também como principal agente executor de todos os processos que envolviam a estratégia de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável. Para tanto, o SEBRAE contratou instituições da Sociedade Civil, para assumir a responsabilidade no processo de implantação da metodologia nos municípios, uma vez que não se dispôs a ser ele mesmo o principal agente de Desenvolvimento Local em Alagoas.

Instituições importantes atuaram nesse processo de implantação do DLIS a exemplo do SEBRAE<sup>10</sup>, instituições de nível superior como a PUC/Minas que atuou como parceira no processo de capacitação dos “Agentes Multiplicadores”, Organizações Não-Governamentais de várias localidades do país que atuaram também como capacitadoras, todas sob a influência da Agência de Educação para o Desenvolvimento-AED, que orientou a perspectiva e a metodologia adotada pelo programa com vistas ao desenvolvimento local, contando para isso com investimentos em Capital Social.

Inicialmente a proposta do DLIS foi implantada em 157 municípios brasileiros, pilotos com baixo IDH, obedecendo sucessivamente a metodologia dividida nas seguintes etapas: “**Etapa 1** – Mobilização e convocação dos atores locais para a sensibilização; **Etapa 2** – Início da capacitação local com a sensibilização; **Etapa 3** – Celebração do termo parceria inicial; **Etapa 4** – Constituição e capacitação do conselho ou fórum de desenvolvimento local; **Etapa 5** – Constituição e capacitação da equipe gestora local; **Etapa 6** – Elaboração do Diagnóstico Participativo Local; **Etapa 7** – Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local; **Etapa 8** – Elaboração da Agenda Local; **Etapa 9** – Articulação da oferta de programas e ações governamentais e não-governamentais com a demanda pública expressa na agenda local; **Etapa 10** – Celebração do pacto de desenvolvimento local; **Etapa 11** – Implantação da agenda local; **Etapa 12** - Capacitação para atividades finalísticas de implementação da agenda local; **Etapa 13** – Realização da avaliação de desempenho; **Etapa 14** – Premiação e descredenciamento”.

---

<sup>10</sup> Desde o início do Programa Comunidade Ativa em 1999, o SEBRAE vai ser uma das principais parceiras deste modelo de desenvolvimento em vários municípios brasileiros, como ocorreu nos estados do Nordeste, em particular o Estado de Alagoas.

E, segundo a Comunidade Ativa, além de exigir a transferência de recursos exógenos e a mobilização de recursos endógenos, públicos e privados, tanto financeiros quanto materiais e humanos, o DLIS também requer:

1. *“Protagonismo Local* - as pessoas que vivem na localidade são os principais responsáveis pelo desenvolvimento do lugar.

2. *Capacitação Permanente para a Gestão Local* - a capacitação é um componente fundamental para a promoção do desenvolvimento e deve ser considerada como um processo sistemático de aprendizado para a gestão local. É o fator desencadeador de todo processo, pois se não houver habilidades suficientes para negociar e articular interesses e atores, elaborar executar, monitorar e avaliar planos e projetos, nada poderá ocorrer. Através da capacitação a comunidade local poderá planejar e gerenciar, de forma compartilhada seu próprio processo de desenvolvimento.

3. *Parceria entre Estado, Mercado e Sociedade* – o desenvolvimento deve ser responsabilidade das organizações governamentais, das empresas, das organizações sociais e das pessoas que vivem no município.

4. *Transformação das Demandas Privadas em Demanda Pública da Sociedade Local* - a comunidade local deve ser capaz de eleger suas prioridades comuns, a partir das necessidades identificadas pelos seus integrantes e de um processo de negociação e articulação política.

*5. Articulação da Oferta Estatal e não-Estatal de Programas e Ações com a Demanda Pública* - cada localidade construirá sua própria Agenda Local<sup>11</sup>, tendo flexibilidade para adequar a oferta de programas com a Demanda Pública identificada pelas populações locais, respeitando a diversidade de necessidades, interesses e vocações das localidades”.

Tendo em vista as dificuldades de implantação da metodologia acima descrita, devido ao baixo nível de organização social, de cooperação, ou seja, de Capital Social, somados ainda as dificuldades de mobilização e capacitação dos agentes locais, membros do serviço público municipal, é criada a Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED, no sentido de oferecer as condições necessárias no processo de formação e fortalecimento de Capital Social nas localidades de atuação do DLIS.

Assim, acompanhando a grande mudança de paradigmas que não permite mais que se encare o desenvolvimento sob o enfoque exclusivamente econômico, focado na acumulação de riqueza, no crescimento do produto nacional bruto e de outras variáveis relacionadas à renda, foi criada a - AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento que se propôs a disseminar através da educação novas práticas sociais de desenvolvimento.

A AED foi uma iniciativa pública do SEBRAE em parceria com COMUNIDADE ATIVA, da Casa Civil da Presidência da República, com a ARCA – Sociedade do Conhecimento, com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e com o PNUD (Programa das Nações

---

<sup>11</sup> A Agenda Local é um conjunto de ações organizadas e integradas sob a forma de

Unidas para o Desenvolvimento), constituída precipuamente (embora não exclusivamente) para operar o DLIS (AED, 2001).

No primeiro semestre de 2000, o trabalho foi instalado na sede do Sebrae Nacional e em março de 2001, formalmente fundado, começou a funcionar em uma casa do Lago Norte, em Brasília, e em julho de 2003, mudou-se para sede própria, na chamada “Cidade do Conhecimento”<sup>12</sup>, que será um centro de educação voltado para a capacitação, experimentação e a difusão de concepções e práticas de desenvolvimento sustentável.

Segundo a própria entidade, o seu propósito geral é aumentar a capacidade de gestão e a capacidade de empreender micro e pequenas empresas, governos locais e organizações de terceiro setor, sobretudo quando inseridos em processos de desenvolvimento integrados e sustentáveis, a partir de três grandes linhas de ação: a elaboração e a disseminação de um novo paradigma de desenvolvimento, a articulação da distribuição do conhecimento e a capacitação de agentes de desenvolvimento (AED, 2001).

Em sua Revista Aminoácidos, a AED define Capital Social como a capacidade de organização de uma dada sociedade, ou seja, a capacidade das pessoas de estabelecerem relações de confiança, de cooperação, de associação em torno de interesses comuns. A promoção do desenvolvimento exige níveis elevados

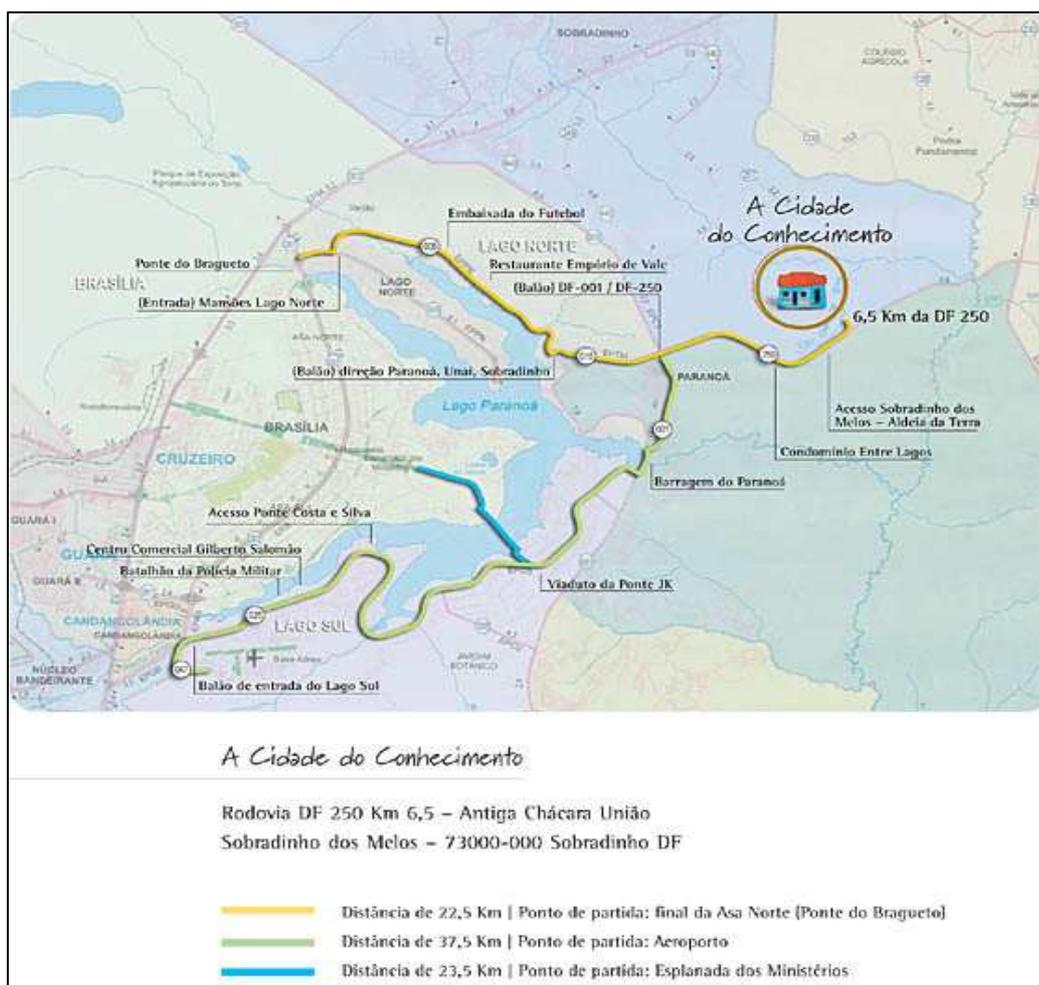
---

prioridades/ações, extraídas do Plano de Desenvolvimento Local (Livro-texto AED).

<sup>12</sup> É um empreendimento de quase 100 mil m<sup>2</sup>, que está sendo construído na Capital Federal para abrigar a sede da AED. Futuramente a Cidade do Conhecimento terá um centro de treinamento com um conjunto de laboratórios e bibliotecas. O projeto prevê ainda a construção de uma fazenda-modelo permacultural com objetivos educativos, lojas, serviços, ruas, praças, restaurantes, exposição e venda de artesanato e de outros produtos provenientes de comunidades em processo de desenvolvimento local, (Publicação AED 2005).

de Capital Social, o que significa investir na ampliação da esfera pública, na participação política, no controle público sobre os governos, na organização e ‘empoderamento’ das pessoas (DE PAULA<sup>13</sup>, 2001).

Mapa 1 – Cidade do Conhecimento



Fonte: Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED, 2004, [www.aed.org.br](http://www.aed.org.br)

E, Capital Humano como o conjunto dos conhecimentos, habilidades e competências de uma população e as condições para sua reprodução. É a capacidade das pessoas de fazer coisas novas, exercitando a sua imaginação criadora – o seu desejo, sonho e visão – e se mobilizando para desenvolver as atitudes e adquirir os conhecimentos necessários, capazes de permitir a

<sup>13</sup> Juarez de Paula, sociólogo, coordenador do Instituto de Política e colaborador da AED,

materialização do desejo, a realização do sonho e a viabilização da visão, ou seja, ‘empreendedorismo’ (CARTA DLIS nº 04, 2002).

Ainda conforme a AED, o curso de capacitação e nivelamento para instituições capacitadoras de DLIS em todo o país, foi de sua responsabilidade em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG Virtual<sup>14</sup>, responsável pela disponibilização do Curso para Agentes Multiplicadores de DLIS, via Internet.

Os cursos da AED em sua maioria são ministrados à distância que segundo a PUC Minas Virtual<sup>15</sup>, “essa modalidade de ensino torna acessível a todos o conhecimento atualizado, superando barreiras territoriais”.

Além do Curso que foi ministrado em parceria com a PUC Minas Virtual, a instituição oferece outros cursos:

---

<sup>14</sup> Criada em setembro de 1999 valeu-se, principalmente, das novas tecnologias da informação e da comunicação – [www.pucminas.br](http://www.pucminas.br) .

<sup>15</sup> Disponível em [http://www.virtual.pucminas.br/pmv/pmv\\_index.htm](http://www.virtual.pucminas.br/pmv/pmv_index.htm). Acesso em 07 de janeiro de 2005.

<b>Curso</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Investi - mento por aluno R\$</b>	<b>Investi - mento por turma R\$</b>
Sensibilização para o DLIS	Oferecer noções básicas sobre o que é DLIS e seu papel na promoção do desenvolvimento humano e social sustentável a indivíduos e instituições, públicas e privadas, que tenham interesse ou que participem de programas e projetos sociais em todo o Brasil.	Nova visão de desenvolvimento. Passos para a implantação de DLIS. Constituição de Oscip de apoio ao Fórum de DLIS. Acompanhamento e avaliação.	16h	350,00	10.306,00
Multiplicadores de DLIS implantação	Formar multiplicadores para capacitação de lideranças comunitárias para a implantação de programas de desenvolvimento local.	Nova visão de desenvolvimento. Implantação do DLIS. Gestão do DLIS: capacitação para a negociação da Agenda de Prioridades; oficina de elaboração de projetos; oficina de captação de recursos; oficina de comunicação; oficina para realização de campanha de mobilização social; constituição de Oscip; gestão de Oscip; gestão de redes. Acompanhamento e avaliação.	76h (56h presencial e 20h à distância)	1.900,00	42.542,00
Multiplicadores de DLIS gestão	Formar multiplicadores para capacitação de lideranças comunitárias para a gestão empreendedora de processos de desenvolvimento	Nova visão de desenvolvimento. Implantação do DLIS. Gestão do DLIS: capacitação para a negociação da Agenda de Prioridades; oficina de elaboração de projetos; oficina de	84h (64h presencial e equivalente a 20h a distância)	2.250,00	51.742,00

	local.	captação de recursos; oficina de comunicação; oficina para realização de campanha de mobilização social; constituição de Oscip; gestão de Oscip; gestão de redes. Acompanhamento, monitoramento e avaliação.	)		
Agentes de desenvolvimento	Formar agentes para implantação de programas e projetos de DLIS e na capacitação de lideranças comunitárias para formulação e gestão empreendedora de processos de desenvolvimento.	Nova visão de desenvolvimento. Metodologias participativas. Articulação política e parcerias. Implantação do DLIS. Gestão do DLIS: capacitação para a negociação da Agenda de Prioridades; oficina de elaboração de projetos; oficina de captação de recursos; oficina de comunicação; oficina para realização de campanha de mobilização social; constituição de Oscip; gestão de Oscip; gestão de redes. Acompanhamento e avaliação.	160 h (120 h presencial e 40h à distância)	3.100,00	79.664,00
Fundação de organizações do 3º setor com ênfase em Oscip	Proporcionar aos participantes, os instrumentos necessários para constituir uma organização do terceiro setor e obter a qualificação como Oscip.	A esfera pública não estatal. Organizações do terceiro setor no Brasil. Legislação pertinente as Oscips.	8h	250,00	7.586,00
Gestão de organizações do 3º setor (com ênfase em	Proporcionar aos participantes, os instrumentos básicos para gestão da	A esfera pública não estatal. Organizações do terceiro setor. O marco legal do terceiro setor no Brasil. Elaboração de	16h	500,00	15.391,00

Oscip)	organização.	projetos. Captação de recursos.			
Fundação e gestão de organizações do 3º setor (com ênfase em Oscip)	Proporcionar aos participantes, os instrumentos básicos para obter a qualificação como Oscip e gestão da organização.	A esfera pública não estatal. Organizações do terceiro setor. O marco legal do terceiro setor no Brasil. Legislação pertinente as Oscips. Características da organização do terceiro setor. Elaboração de projetos. Captação de recursos.	32h	700,00	20.941,00
Criação e gestão de redes	Proporcionar aos participantes os instrumentos básicos para a prática e a gestão da captação de recursos na organização do terceiro setor.	Aspectos atitudinais para a captação de recursos. Planejamento da captação: o desenvolvimento de um Plano. Instrumentos de captação de recursos. Gestão do relacionamento.	16h	380,00	11.966,00
Captação de recursos e gestão	Proporcionar aos participantes os instrumentos básicos para a prática e a gestão da captação de recursos em uma organização do terceiro setor.	Aspectos atitudinais para a captação de recursos. Planejamento da captação: o desenvolvimento de um plano. Instrumentos de captação de recursos. Gestão do relacionamento.	24h	450,00	12.686,00

Revolução tecnológica nas organizações	Proporcionar aos participantes os instrumentos básicos para a gestão eficaz e eficiente de recursos de comunicação e informação.	Identidade corporativa. Impacto das tecnologias de comunicação nas organizações. Gestão do conhecimento. Papel funcional e social da assessoria de comunicação. Definição de públicos de interesse. Diferenciação entre informe funcional e notícia. Construção de relacionamentos com a mídia.	16h	380,00	11.566,40
Introdução ao microcrédito (à distância, pela Internet).	Oferecer aos participantes o conhecimento das características e pressupostos básicos, produtos e metodologia de microfinanças.	Conceitos e pressupostos básicos das microfinanças. Especificidades do microcrédito. Microfinanças e desenvolvimento local. Possibilidades e desafios das microfinanças no Brasil.	30h presenciais	105,00	
Agentes de microcrédito	Formar agentes de crédito para apoiar a sustentabilidade de micro e pequenos negócios.	Características da microempresa e do microempreendedor. Diferença entre instituição financeira e banco convencional. Princípios das microfinanças. O crédito: conceito, aspectos jurídicos, produtos, políticas, metodologia, especificidades, fluxograma operacional, etapas, pesquisa, promoção, solicitação, análise, liberação, acompanhamento, renovação, estudos de casos e gestão operacional.	40 h	890,00	26.617,00
Ser empreende	Proporcionar aos participantes o	Identificar oportunidades,	40 h	840,00	25.051,00

dor no 3º Setor	entendimento da visão empreendedora e suas implicações no cotidiano do terceiro setor, subsidiando-os com conhecimentos técnicos e instrumentos para a gestão empreendedora do empreendimento e elaboração e implementação de um plano de empreendimento para o terceiro setor.	inovando com os mesmos recursos. Plano de empreendimento para o terceiro setor.			
Empreendedorismo político básico I	Capacitar lideranças que atuam em empresas, órgãos ou programas governamentais, governos ou parlamentos, no judiciário, Ministério Público ou organizações do terceiro setor, no desenvolvimento de habilidades de articulação política.	Política: teoria e arte – fundamentos teóricos: a filosofia e as lições dos clássicos. A política como ciência do estrategista. A política como regulação de conflitos. Política como geração de comunalidade.	20 h	2.100,00	63.000,00

Empreende do-rismo político básico II	Política democrática e ética. Aceitação do conflito, regulação não violenta do conflito, preservação dos conflitantes. Manutenção da convivência entre diferentes conflitantes, construção de consensos, transformação da inimizade em amizade política, geração da comunalidade, Dissolução do segredo, descontração do poder, desprivatização do saber, visibilidade, transparência, <i>accountability</i> . Monismo e dualismo ético, ética da responsabilidade e de compromisso.		90 h	800,00	24.000,00
Empreende do-rismo político básico III		Oficina do empreendedor político. Como fazer um projeto político. Tecnologias de construção de consensos: a interlocução política. Elaboração de uma estratégia política.	20 h	1.700,00	51.000,00
Empreende do-rismo político básico em regime de imersão.		O mesmo dos três módulos acima, ministrado por meio de dinâmicas intensivas.	40 h	5.000,00	200.000,00
Implantação de DLIS	Elaborar, executar, monitorar o DLIS	Constituição do Fórum de DLIS. Realização do Diagnóstico	12	50.000,00 (por	70.000,00 (por

	em uma ou mais localidades ou microrregiões escolhidas pela organização. 2 – Montar e capacitar uma equipe da organização para dar continuidade autonomamente à estratégia do DLIS e expandi-la para novas microrregiões e localidades.	Participativo Local. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local. Formulação das Agendas de Prioridades. Capacitação do Fórum para gestão empreendedora comunitária do DLIS. Constituição de uma Oscip de apoio ao Fórum de DLIS. Conexão do DLIS com o ROC. Acompanhamento, monitoramento e avaliação.	meses	parceiro)	implantação) + 20.000,00 Contrapartida da AED:
--	---	--	-------	-----------	--

Quadro 1 – Cursos ministrados pela AED<sup>16</sup>

Fonte: Catálogo – Sistema AED, 2003.

O curso de DLIS era composto de 10 horas de teleconferência, 14 horas presenciais e 122 horas (em média) à distância, feita integralmente pela Internet<sup>17</sup> (AED, 2001).

De acordo com o Coordenador Geral da AED, Augusto de Franco, o sucesso da estratégia a nível nacional era estimulado a ocorrer através de uma rede entre os vários fóruns de DLIS<sup>18</sup>, sendo que uma ação bem sucedida “contaminava” outra que ainda não havia chegado naquele estágio. Isso não quer dizer que uma ação de determinada localidade deveria ser implantada em outra da mesma forma. Cada localidade tem uma realidade a ser respeitada, uma potencialidade ainda não desenvolvida, e esse é o fator essencial que visa garantir o sucesso do empreendimento. Apenas um modelo de ação ou “estímulo de ser possível

<sup>16</sup> Os valores dos cursos descritos no quadro correspondem ao ano de 2003.

<sup>17</sup> Foi utilizado o Programa (*software*) *Learning Space*, gerenciado pela equipe da PUC Minas Virtual.

<sup>18</sup> Desde o ano de 2003 os fóruns de DLIS do Estado de Alagoas vêm discutindo sobre a necessidade de continuidade das iniciativas de DLIS. Em 2003, na ocasião da Expo-Brasil em

acontecer” é que induz positivamente o surgimento de novas ações concretas por parte das diversas comunidades participantes de cada fórum DLIS.

Assim, a AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento se desenvolve através das Redes<sup>19</sup>, quais sejam:

Rede de Instituições Capacitadoras em Gestão do Desenvolvimento – RIC, que tem como objetivo promover a articulação, o intercâmbio de experiências e o estabelecimento de parcerias entre as diversas instituições brasileiras que atuam no campo da capacitação em gestão social. Viabiliza o encontro da demanda por capacitação com a oferta disponível em cada instituição. Através dela os usuários, poderão saber quem detém o conhecimento, quais as metodologias de difusão do conhecimento, em quanto tempo e a que custo a capacitação pode ser realizada.

Rede de Oscips<sup>20</sup> de Apoio aos Fóruns de DLIS – ROC, que tem como propósito facilitar a comunicação entre os Fóruns de Desenvolvimento Local através do compartilhamento de informações e experiências, da publicação de notícias na Internet, encontros presenciais, visitas, trocas de correspondência tradicional, conversas telefônicas e qualquer outro meio de contato e dispõe de um site onde cada fórum participante dispõe de páginas próprias, administrada por seus membros, onde publica informações sobre a localidade.

---

Brasília, foi idealizada a criação da Agência Alagoana de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – ADLIS, a qual atualmente encontra-se em processo de formalização.

<sup>19</sup> Redes são estruturas capazes de reunir pessoas e instituições em torno de objetivos comuns de forma flexível, dinâmica, democrática e descentralizada. Elas nascem de um pacto inicial que pressupõe cooperação, autonomia, coordenação das ações, compartilhamento de valores e objetivos, multiliderança, democracia e desconcentração de poder. Elas compreendem a ligação horizontal entre as pessoas, “O que fazemos pelo Brasil e o que podemos fazer por você” (Publicação AED 2001).

<sup>20</sup> Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, são organizações públicas não estatais (pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, criadas pela lei 9.970/99).

Como exemplo de instituições internacionais que trabalham na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento, em forma de rede, podemos citar a Rede Polygone - Rede Internacional de Educação para o Desenvolvimento e Educação Popular<sup>21</sup>, da qual fazem parte desde abril de 2003:

1. *Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional* - HEGOA (País Basco - Espanha)

2. *Benish Matahari Organisation* – BIMAESW (Jawa Timur / East Java – Indonésia);

3. *Centro de Investigación para la Paz* – CIP (Madrid – Espanha);

4. *Centro de Investigação e Tecnologia Intermediária para o Habitat* – CIT HABITAT (Cabo Verde);

5. *Proyecto de Desarrollo Santiago* – PRODESSA – (Guatemala);

6. *Equipe Técnica de Assessoria Pesquisa e Ação Social* – ETAPAS (Nordeste – Brasil);

7. *Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral* – CIDAC (Portugal);

8. *Centre de Formation pour le Développement* - ITECO (Bélgica).

---

<sup>21</sup> Endereço eletrônico da instituição: <http://www.webpolygone.net/portugues/polygone.htm>.

Estas oito organizações se co-responsabilizam pela coordenação e dinamização da rede e contam ainda, com a colaboração de mais de trinta organizações participantes, localizadas em países da África, da Ásia, das Américas e da Europa.

A existência de instituições internacionais e nacionais que atuam na direção de uma nova forma de promover o desenvolvimento, especialmente contribuindo na formação e fortalecimento de comunidades organizadas para atuar no enfrentamento de seus problemas sociais, compõe, portanto, um conjunto de mudanças estruturais que apresentam desafios teóricos e práticos. Teóricos na medida em que não há um consenso sobre o seu conceito, podendo ser interpretado de diferentes maneiras, de acordo com os interesses institucionais, conseqüentemente práticos, porque podem não conseguir responder efetivamente às novas demandas da sociedade.

## **CAPÍTULO 2**

### **As concepções da AED em relação à *Educação para o Desenvolvimento***

## **.1. Valores norteadores da Educação para o Desenvolvimento: o contexto histórico brasileiro**

A educação atualmente é considerada como um dos itens mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. O país cresce com a produção de conhecimentos e é através dessa produção que vai aumentando a renda e a qualidade de vida das pessoas. Muito embora o Brasil tenha obtido um avanço nas últimas décadas, em relação ao setor da educação, ainda hoje, ela apresenta sérios problemas em relação à quantidade e qualidade. Faltam escolas e os dados recentes do IBGE<sup>22</sup> (2000), mostram que há 24 milhões de analfabetos.

O problema atinge maiores proporções quando se reporta ao analfabetismo funcional, que é um conceito criado pela Unesco<sup>23</sup> para designar as pessoas que não têm domínio suficiente da leitura e da escrita para atender suas necessidades profissionais e sociais. Os dados apontam que apenas 25% da população é considerada alfabetizada plenamente, ou seja, com capacidade para entender tudo o que lê, extrair informações relevantes de um texto, fazer comparações e associações.

Quando se discute questões como a qualidade de ensino em todos os níveis, percebe-se a necessidade não apenas de ampliar a rede, mas de melhorar muito a forma de atuação de boa parte das instituições e iniciativas educativas já implantadas.

Em 1990, realizou-se em Jomtiem, na Tailândia a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, convocada e financiada pelo Banco Mundial, a

---

<sup>22</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - dados do Volume Educação do Censo Demográfico 2000.

UNESCO, UNICEF e PNUD, além de diversos países e organizações. As propostas consensuais finais deste encontro foram: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (MELO, 2004, p.192).

Embora tenham sido implantadas com formas, denominações e cronogramas diversos, as ações relacionadas ao programa de Educação para Todos desencadearam uma série de iniciativas em todo o mundo, particularmente nos países do Sul a respeito de uma nova visão da educação que inclui a alfabetização no conceito de educação básica. A partir daí, o enfoque passa a ser na universalização da educação básica e não mais no analfabetismo, (GADOTTI, 1995, p.287).

De acordo com o documento referência da Conferência de Jomtien, denominado “Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem: Uma Visão para os anos 90”, a educação básica foi associada ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem<sup>24</sup>. Assim, por esse novo enfoque a escola contará com outros veículos de formação, como rádio, televisão, clubes e outras formas de educação comunitária, formal e não-formal<sup>25</sup>. Para tanto, o Estado deverá construir novas alianças, ou parcerias, envolvendo, por exemplo, órgãos públicos responsáveis pelo ensino e movimentos organizados da sociedade civil.

---

<sup>23</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1978).

<sup>24</sup> Segundo a UNESCO, (1990), referem-se “ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem a qualidade de suas vidas e continuar aprendendo” [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien) acessado em 18/05/2006.

<sup>25</sup> Gohn (1999) vai dizer que a educação formal, isto é, escolar, oficial, é aquela desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas. A educação não-formal é a “atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças” (Coombs e Ahmed, 1974).

Dentro desta política de novas alianças, Gadotti (1995), afirma a importância da contribuição das organizações não-governamentais, uma vez que elas facilitam o contato direto com a comunidade local.

Nos anos 90 também, no dizer de Franco (2003, p. 17), “se materializou um novo paradigma da administração pública, representado por uma reforma administrativa da estrutura e do funcionamento do aparelho do Estado”.

Esta reforma trouxe em seu bojo uma redefinição do papel do Estado que se realizou no sentido de uma maior racionalização e eficiência estrutural, na redução do gasto social público, nas privatizações de empresas e órgãos públicos estatais e a “desresponsabilização” do Estado com as atividades relativas ao bem-estar social, inclusive em suas funções essenciais como a educação, demonstrando a concretização de uma das propostas da política neoliberal, (Melo, 2004 p. 202-3).

As novas funções do Estado estariam diluídas entre os vários sujeitos sociais que não fariam parte exclusivamente do Governo, que seriam as Ongs e agências transnacionais, (*idem*, p. 203).

Contudo, as iniciativas no campo da educação como uma das preocupações para o desenvolvimento não é recente basta reportar-se aos anos 50, fase conhecida como “desenvolvimentista” no país.

Nesse período, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, (1955-1961), foram dados os primeiros passos das ações de planejamento para a educação, através do Programa de Metas que tinha como objetivo principal ‘acelerar o processo de acumulação aumentando a produtividade dos investimentos

existentes e aplicando novos investimentos em atividades produtoras', (MIRANDA NETO, 1981, p. 111).

Diante da necessidade de “traduzir em programas de desenvolvimento econômico o imperativo político de aumentar o nível de vida da população” foi convocada pelo Governo uma equipe de técnicos que já havia participado anteriormente de outras tentativas de planejamento e controle da economia brasileiro. Desenvolveram esses técnicos uma série de conceitos, a partir dos quais, em sua utilização conjunta e integrada, delinearam-se os 5 setores que compuseram o Plano de Metas: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação, (MIRANDA NETO, 1981, p. 111).

Neste sentido, o Programa de Metas que consistiu em 31 metas, distribuídas em 6 grupos, dentre os quais a educação incorporou de maneira mais ampla e sistemática aspectos de planos anteriores e estudos da Comissão Mista Brasil-EUA (desde 1951) e do Grupo CEPAL-BNDE<sup>26</sup> (desde 1952), tendo como enfoque o desenvolvimento da economia brasileira. São Eles:

1. “Energia: energia elétrica, nuclear, carvão, produção de petróleo, refinação de petróleo”;
2. Transportes: re-equipamento e construção de estradas de ferro, pavimentação e construção de estradas de ferro, pavimentação e construção de estradas de rodagem, portos e barragens, marinha mercante, transportes aéreos;
3. Alimentação: trigo, armazéns e silos, frigoríficos, matadouros, mecanização da agricultura, e fertilizantes;
4. Indústrias de base: aço, alumínio, metais não-ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, exportação de ferro, indústria de veículos

---

<sup>26</sup> CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico.

motorizados, indústria de construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico;

5. Construção de Brasília, a meta-síntese, que mobilizou 2,3% do PNB;

6. Educação: intensificar a formação de pessoal técnico; orientar a educação para o desenvolvimento “ (*idem*, 111-2).

Em 1959, o manifesto dos educadores, redigido por Fernando de Azevedo<sup>27</sup>, fez com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fosse aprovada com conteúdo mais favorável para a educação escolar da iniciativa privada do que da organização pública. Isso fez com que vários grupos interessados partissem para a ação em termos da educação não escolar, fazendo surgir os Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE e o Movimento de Educação de Base - MEB, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (BARRETO, 2001).

Este tipo de educação popular tem como objetivo contribuir para a tomada de consciência dos grupos sociais excluídos, a respeito das questões como a injustiça, a desigualdade e a opressão. Os seus métodos de trabalho baseiam-se no diálogo e na participação comunitária, concentrando-se no local, nos problemas concretos do grupo com que trabalha (REDE POLYGONE, 2003, p. 33).

Como primeira experiência no país, em 1961, surgiu em Recife, o Movimento de Cultura Popular, que adotava o método de alfabetização de adultos desenvolvido pelo Professor Paulo Freire, o qual buscava os conteúdos da

---

<sup>27</sup> Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, ocupou a Secretaria da Educação e Saúde em 1947 e a Secretaria de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia, em 1961.

educação do povo nas próprias condições de existência do homem comum (LOPES, 1985).

A educação popular, também conhecida como não-formal, se manifestou por reivindicações pelo ensino noturno, por escolas profissionalizantes, etc, e as iniciativas foram organizadas em sua maioria por instituições como: igrejas, partidos políticos, sindicatos, associações de moradores, segundo (GOHN, 1994, p. 64).

Nessas experiências de cultura popular, Paulo Freire, pensou a educação popular e teorizou sobre ela tendo um importante papel dentro da concepção de educação como prática de liberdade. Para isso, dividiu a educação em dois tipos: prática da dominação e prática da liberdade (Freire, 1987). A concepção da educação como prática da dominação também denominada por ele de `educação bancária´ é aquela que:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 58).

A educação como prática da liberdade ou educação problematizadora é aquela que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (*idem*, p. 72).

Assim, para o mesmo autor a educação como prática da liberdade, diferentemente daquela que é prática de dominação “implica a negação do homem

abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 59).

Afirma também o autor que a prática ‘bancária’ é antidialógica por essência, ou seja, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram por ele. Já a prática problematizadora é dialógica por excelência porque o conteúdo jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Gadotti (1995), salienta que há sempre uma contradição interna, própria da natureza da educação, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (que é a tarefa conservadora da educação), e a sua tarefa revolucionária que é a necessidade de criação de uma nova cultura.

Para ele, pode-se chamar de pedagogia transformadora ou o que acima trata como tarefa revolucionária, aquela que não tenta esconder as contradições existentes na sociedade, como por exemplo, a que afirma a seletividade escolar e a de ser a escola igual para todos. Assim,

Uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da teoria. Visa a formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas que se estabelecem na escola que também definem qualidade do que é ensinado (GADOTTI, 1995, p. 85).

Por sua vez, a educação que exerce papel conservador – prática de domesticação - continua reproduzindo valores, cultura e o estágio do seu progresso técnico e científico (*idem*).

Nesta época, o discurso do governo passou a priorizar a educação no projeto de desenvolvimento nacional, retomando os princípios do Programa de Metas de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que era voltado para a formação do trabalhador de acordo com o modelo urbano-industrial (NORONHA, 1994).

Contudo, a discussão sobre educação para o desenvolvimento vê na educação escolar um papel-chave na padronização da mão-de-obra composta por pessoas vindas do campo e despreparadas para o trabalho na indústria. E, é dentro deste contexto que se desenvolvem as diferentes “ajudas” de organismos internacionais, conhecidas como acordo Brasil (Ministério da Educação e Cultura) e Estados Unidos (*United State Agency for Internacional Development*), MEC-USAID.

De acordo com Souza (2000), “a educação comunitária, como um ramo da educação social, para alguns agentes, é o caminho necessário para que os países ditos subdesenvolvidos se estimulem a criar condições para um desenvolvimento real”.

Desse modo o Desenvolvimento de Comunidades – DC, passa a ser discutido no Brasil no início da década de 60, como estratégia de superação da educação de adultos e da problemática do subdesenvolvimento do meio rural (*idem*).

Como influência internacional, foram realizados três seminários no Brasil: o primeiro, o “Seminário sobre Desenvolvimento de Comunidade”, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos – OEA, em Porto Alegre em 1951. O

segundo, o “Seminário Regional de Bem-Estar Rural” em 1953, foi promovido pela ONU e a Universidade Rural do Brasil; e, o terceiro, o “Seminário de Educação de Adultos para o Desenvolvimento de Comunidades”, em 1957, promovido pela União Católica Internacional de Serviço Social, sob o patrocínio da UNESCO (AMMANN, 1987, p. 36).

A ONU (1956), que estava voltada para preocupações do desenvolvimento social, chega a um acordo aceito internacionalmente quanto à concepção para o DC:

Desenvolvimento de comunidade é o processo do qual os esforços do próprio povo se unem com as autoridades governamentais com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar estas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do País (AMMANN, 1987, p. 32).

A mesma autora, afirma que o Desenvolvimento de Comunidade penetrou no Brasil usando como mote a educação de adultos, quando na verdade as organizações internacionais e a política nacional estavam interessadas na expansão do sistema capitalista e na modernização do meio rural.

Porém, Ávila (2001), faz uma análise da relação entre formação e educação comunitária, entendidas como dois fenômenos que interagem e se complementam.

Formação é a busca, decifração, discernimento e incorporação de sentidos e valores de determinada realidade.

Educação é um passo-avante do educando traduzir esses sentidos e valores em rumos e procedimentos alternativos para o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social.

A educação comunitária mais abrangente e a educação escolar mais específica se reforçam mutuamente para o desenvolvimento de uma comunidade organizada.

De acordo com o documento oficial – Rede Polygone (2003, p.32), a primeira metade dos anos 60 ficou conhecida como período dos “Movimentos de Educação Popular”, uma época de diversas manifestações de ações voltadas para a educação e cultura populares.

No entanto, conforme afirma Evangelista (1997), tais iniciativas que vinham se estruturando como: a Universidade de Brasília e a experiência de alfabetização de Paulo Freire foram destruídas após o acordo entre Brasil e Estados Unidos – MEC/USAID. Todas essas ações não-escolares foram interrompidas em consequência da deflagração do golpe militar (BARRETO, 2001).

As experiências anteriores de Desenvolvimento de Comunidade também são diretamente afetadas com o Golpe Militar. O Brasil na sua história enfrentou profundas mudanças estruturais comandadas e institucionalizadas pelo regime militar, que culminou na desmobilização, paralisação ou modificações no destino dos “movimentos políticos emergentes durante o período populista, dentre os quais figuram o Movimento de Educação de Base - MEB e o sindicalismo rural” (AMMANN, 1987, p. 101).

A mesma autora afirma que o destino desses movimentos passaram a ter seus mecanismos de expressão e ações políticas cerceados e que o Ato Institucional nº 5 completou o cerco em torno das liberdades democráticas.

O MEB, por exemplo, sofreu corte radical de verbas e suspendeu suas atividades políticas como assessoramento aos sindicatos rurais. Passou a se caracterizar como um movimento evangelizador, com propósitos de alfabetização e catequese, ‘visando colaborar na formação do homem para que este se torne consciente de sua dignidade de ser humano, feito à imagem de Deus e redimido por Cristo, Salvador da Humanidade’ (AMMANN, 1987, p. 102).

A partir de 1965, o MEB passa a atuar na sua terceira fase, desviando a sua atuação para a região amazônica onde nem os técnicos, nem o povo havia experimentado a sua fase política.

Na segunda metade dos anos 60 o objetivo era o de formar o trabalhador competente e disciplinado, integrado ao projeto de desenvolvimento, e para atingir a meta do Brasil-potência a educação passou a ter destaque como fator de desenvolvimento, como demonstramos anteriormente.

Dessa maneira, o sistema educacional era incumbido de preparar os recursos humanos para atender às demandas no campo econômico. Assim,

A educação passa a assumir relevância pelo fato de produzir uma taxa de retorno para a nação e o educando é encarado como ‘capital humano’ indispensável e estratégico para o desenvolvimento econômico (AMMANN, 1987, p. 106).

(...) o aumento da produtividade da força de trabalho tendo em vista o crescimento econômico goza sempre de preeminência, dentre os objetivos da educação (idem, p. 107).

No final desse período, no governo do presidente militar Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), o propósito no campo da educação passou a ser o de corrigir os rumos da escola brasileira, para que ela se ajustasse à economia nacional. Um projeto de lei de nº 5.692, que tratava das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e

2º grau, foi encaminhado em março de 1971 para o Congresso com uma mensagem na qual destacava a necessidade da educação escolar adaptar-se à realidade do país.

Dentre os motivos expostos, que acompanharam o projeto de lei ao Congresso Nacional, o de nº 273 do então Ministro da Educação e Cultura, o coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, revelou mais precisamente os propósitos da lei, argüindo que:

[...] é firme a convicção de que precisamente na escola, tomado em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido (LOPES, 1985, p.96).

[...] uma escolarização compatível com o grau alcançado de progresso material, e vice-versa, de tal modo que a mais educação sempre viesse a corresponder mais desenvolvimento e, reciprocamente, do maior desenvolvimento sempre resultasse mais e melhor educação (LOPES, 1985, p.96).

No entender de Lopes (1985), esse desenvolvimento não se daria sem o homem, daí a preocupação, ao menos ao nível do discurso, em educar para o desenvolvimento.

Entretanto, para Ammann (1987), a Lei fracassou seis anos após a sua promulgação porque não foi aplicada de forma racional e sistemática:

O nível do ensino é baixo, os professores continuam desqualificados, as escolas mal equipadas, os currículos e os métodos não preparam adequadamente os alunos para a realidade brasileira, com seus problemas e desafios (AMMANN, 1987, p.107).

Neste sentido, percebe-se que entre os anos 50 e 60, os programas e projetos de Educação para o Desenvolvimento tiveram como alvo a continuidade do crescimento da economia brasileira. Por um lado Juscelino Kubitschek de Oliveira,

em seu governo, dá ênfase a uma política que traduzisse em programa de desenvolvimento econômico o imperativo político de aumentar o nível de vida da população, tendo como pano de fundo as tendências do capitalismo mundial, sob a hegemonia dos EUA, o que viria a ser uma das soluções para os problemas do capitalismo no Brasil, fazendo surgir formalmente uma preocupação com a educação profissionalizante.

Por outro lado, no governo de Jânio da Silva Quadros (1961) e João Belchior Marques Goulart (1961-1964), há uma situação social positiva, com reivindicações sociais e greves por maiores salários. Surge o Plano Trienal objetivando “perceber e interpretar as aspirações econômico-sociais mais imediatas da coletividade brasileira” (MIRANDA, 1981, p.118).

Além do ritmo do desenvolvimento da economia observado no período de Juscelino Kubitschek de Oliveira e durante o governo militar a idéia de educação para o desenvolvimento vai ser compreendida também como um importante instrumento para o progresso econômico, porém dando uma outra formatação à educação formal e coibindo qualquer manifestação contra a administração deste tipo de governo.

Em 1970, houve um esforço em definir a expressão Educação para o Desenvolvimento, que de acordo com Coombs & Ahmed (1974), passa a ser entendida como “uma atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças”.

Nessa concepção, a Educação para o Desenvolvimento será entendida como a educação não-formal e não mais aquela dada nas escolas, mais preocupada com a profissionalização da população para atender as demandas do mercado.

Em 1974, com a aprovação da resolução pela Assembléia Geral da UNESCO, a Educação para o Desenvolvimento passa a agregar o termo Sustentável. Foi definida como “uma educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacional é a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais”. O Diretor Geral da UNESCO, (2005), Koïchiro Matsuura complementa afirmando que:

A definição de educação para o desenvolvimento sustentável ultrapassa a questão ambiental (como água, mudanças climáticas, biodiversidade etc.) e agrega estes conceitos a aspectos econômicos para o desenvolvimento (luta contra a pobreza, transformações sociais, ecoturismo etc.) e a valores sócio-culturais, tais como igualdade de gênero e promoção da diversidade cultural (UNESCO, 2005)<sup>28</sup>.

A UNESCO, também se comprometeu a coordenar os esforços de todo o sistema das Nações Unidas na busca da integração da noção de desenvolvimento sustentável aos sistemas formais e informais de educação.

No Governo militar de Ernesto Geisel (1975-1979), foi elaborado o II Plano Setorial de Educação e Cultura chamado “Desenvolvimento e Grandeza: O Brasil como potência emergente”, que enfatizava o modelo econômico e social no binômio Desenvolvimento e Segurança, que segundo Noronha (1994), dizia textualmente:

[...] o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país (NORONHA, 1994, p. 249).

---

<sup>28</sup> [http://www.unesco.org.br/noticias/releases/2005/sustentavel/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/releases/2005/sustentavel/mostra_documento) acessado em 31/05/2006.

No final desta década, segundo a mesma autora, a visão da educação era tecnicista e utilitária, ou seja, apenas de preparação do homem para o mercado de trabalho.

Até os anos 80, período de redemocratização do Brasil, a educação para o desenvolvimento ou a não-formal, foi um campo de menor importância para as políticas públicas e para os educadores. Era vista simplesmente como uma extensão da educação formal, e, na maioria das vezes, tratava-se apenas de programas ou campanhas de alfabetização de adultos.

Observamos que a Educação para o Desenvolvimento e suas várias denominações como: educação não-formal e a também chamada de educação comunitária, consiste em qualificar ou equipar o homem para o desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo (Buber, 1987). Mas quanto ao uso do termo educação comunitária Gohn (2001) diz preferir o termo educação para a civilidade, pois para ela, quando falamos em educação comunitária estamos nos reportando a carga ideológica que o conceito de comunidade<sup>29</sup> comporta.

A educação para o desenvolvimento era vista, de forma geral, como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, etc. (GOHN, 1999).

---

<sup>29</sup> “Comunidade é aquilo que se tornou comum, é onde o homem nasce, aquilo que, por assim dizer, se relaciona com seu subconsciente. É algo que abrange a vida, toda a existência natural do homem não excluindo nada dela” Buber, 1987.

Um marco importante no campo das políticas públicas sociais, especialmente para a educação, foi à promulgação da Nova Constituição do país, a chamada Carta Magna de 1988, a qual apresentou alguns avanços concluindo o processo de transição da ditadura militar para um regime democrático formal, (Noronha, 1994). Mas, apesar das reformas efetuadas na área educacional, o Estado não se comprometeu em financiar a educação pública e o Governo adotou a retórica da conclamação da sociedade a participar da gestão do planejamento para uma sociedade com inúmeras carências nos setores de educação, saúde e habitação (*idem* p.282).

Para operacionalizar as propostas de educação voltadas para as populações mais carentes foram aproveitadas propostas de educação para o desenvolvimento desdobradas em redes de serviços que as próprias comunidades já haviam montado para fazer frente à omissão do Estado (creches, escolas de quintal, clubes de mães, etc.), não precisando o governo alocar recursos materiais nem humanos (*ibidem*, p. 285).

Porém, nos anos 90 a educação para o desenvolvimento, entendida como a não-formal passou a ter, conforme Gohn (2001, p. 92), grande destaque, quando começaram a ser valorizados os processos de aprendizagem em grupos e “a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos”. Segundo ela, a articulação da educação não-formal com a educação formal estabelecerá o caminho para uma Educação sem preconceitos, de acordo com a escola que necessitamos construir para o próximo milênio: a escola da liberdade e da criatividade.

A educação pode vir a ser um fator decisivo do desenvolvimento chegando simultaneamente a todos os segmentos da sociedade e não apenas aos que estão dentro da escola. A educação deve deixar de ser concebida setorialmente para se transformar em política social global (CORAGGIO, 2000).

Daí a valorização e a expansão da idéia de educação para o desenvolvimento e a necessidade de criação de instituições que venham a dar conta dessas novas necessidades, tendo em vista a Reforma do Estado que configura uma nova relação entre os setores público/privado.

Deve-se lembrar também, que a relação dos movimentos sociais com a educação tem, historicamente como elemento de união a cidadania. Da mesma forma, avalia Gohn (1994), falar da existência de um processo educativo realizado fora dos canais institucionais escolares implica ter, como pressuposto básico, “uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”.

Esta autora considera, ainda, que na educação não-formal a cidadania é o objetivo principal, sendo pensada em termos coletivos. Ao mesmo tempo, um dos seus pressupostos básicos é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social e é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera o aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema.

As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da

comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm (GOHN, 1999).

De acordo com Castro (2002), foi dada ênfase ao papel estratégico da Educação para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico, o fortalecimento da cidadania e a consolidação democrática. A ONU - Organização das Nações Unidas e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizaram em 1990, uma conferência em Jomtien na Tailândia, a qual nos reportamos em momento anterior neste trabalho, elaborando dois documentos denominados “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e “Plano de ação para Satisfazer Necessidades Básicas da Aprendizagem”, que contribuíram para a configuração de um novo campo para a educação não-formal.

Tais documentos ampliaram o campo da Educação para outras dimensões, fora dos limites da escola, abrangendo, além das necessidades básicas da aprendizagem e de suas ferramentas essenciais, a inserção de valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver a capacidade humana (*idem*).

Mas para Melo (2004), o Programa de Educação para Todos, em que se baseiam as mudanças das políticas educacionais para a América Latina e Caribe, foi impulsionado pelo Banco Mundial e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e é um programa de educação seletiva para as massas. Seletiva “porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às necessidades básicas de aprendizagem, pois sua focalização também expressa uma desfocalização em relação aos outros níveis de ensino”. Para as massas porque “sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os

pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida” (p. 194 - 200).

## **2.2. Educação para o Desenvolvimento na concepção de organismos internacionais**

Nos anos 90, a CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina, organismo regional da ONU, produziu uma proposta estratégica econômica denominada “Transformação Produtiva com Equidade”, o qual destacava a necessidade do Estado assumir políticas em favor do desenvolvimento das pessoas, e advertia que a escassez de recursos disponíveis para melhorar os sistemas de capacitação obrigava o aproveitamento máximo do oferecimento das instituições, para a formação dos recursos humanos. Justificava ainda que para “a necessidade de uma estratégia de longo prazo dirigida à elevação paulatina e sustentada da oferta formativa em suas diferentes fases e âmbitos: ciclos pré-escolar, básico e secundário, universidades, centros de pesquisa, sistemas de capacitação, programas de educação popular e educação de adultos, e programa de reciclagem ocupacional” (CEPAL, 2000).

A UNESCO, por sua vez, estabelece que a Educação para o Desenvolvimento é um processo de investigação, educação e ação permanente centrado na interação das dinâmicas: do meio abiótico, do mundo vivo não humanizado e das sociedades humanas.

De acordo com a Assembléia Geral das Nações Unidas, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) que se iniciou em janeiro de 2005 e com término previsto para dezembro de 2014, afirma que:

A educação para o desenvolvimento sustentável é vista como um processo de aprendizado sobre como tomar decisões que considerem os futuros da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades no longo prazo. Construir esse pensamento orientado para o futuro é a tarefa-chave da educação (UNESCO, 2005)<sup>30</sup>.

É a noção de que a melhor forma de progresso requer uma educação que cultive o respeito pela diversidade, maior preocupação nas relações entre os seres humanos e o mundo animal e mais responsabilidade ecológica e social.

A ONG Rede Polygone, de alcance internacional e da qual o Brasil faz parte, promoveu em novembro de 2002, o Encontro Internacional de Murgia<sup>31</sup>, com o título de “Mosaico Educativo para sair do Labirinto”, no qual foi elaborado um documento base para iniciar o debate, a reflexão e gerar um pensamento partilhado sobre a educação alternativa. Nele afirma que a Educação para o Desenvolvimento:

[...] deve conduzir à tomada de consciência das desigualdades planetárias na distribuição da riqueza e do poder. Deve também permitir a cada indivíduo ter a chave do seu próprio desenvolvimento dentro da sociedade em que se encontra. Permite relacionar os conteúdos acadêmicos com a formação pessoal para que cada um tenha a possibilidade de participar no desenvolvimento do seu meio envolvente e compreender os vínculos entre a realidade global e o desenvolvimento local (REDE POLYGONE, 2003 p. 31).

Neste encontro foram identificadas duas correntes educativas empenhadas em uma educação para a mudança social: uma conhecida como Educação Popular, criada por Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro e a outra mais ligada à

---

<sup>30</sup> [http://www.unesco.org.br/noticias/releases/2005/sustentavel/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/releases/2005/sustentavel/mostra_documento) acessado em 25/04/2006.

<sup>31</sup> País Basco – Espanha

cooperação internacional é a Educação para o Desenvolvimento, ambas têm desempenhado um papel chave nos processos de transformação social e têm acompanhado e fortalecido os movimentos sociais vinculados à paz, aos direitos humanos, aos direitos da infância ou do meio ambiente, entre outros. Estes tipos de educação não se reduzem apenas à escola, mas têm tido uma grande importância nos espaços não formais, com jovens, adultos e outros coletivos que fazem parte da sociedade.

Ainda segundo este Relatório, deve haver um plano nacional e internacional que contemple os valores de paz e de justiça social. Ao nível do Estado, embora muitos Governos, não possam garantir ao povo o direito à educação, ele tem a responsabilidade de promover os valores democráticos e de bom governo a partir de uma política educativa nestes termos. E, no plano internacional, os organismos internacionais dedicados à educação como: UNESCO, UNICEF, CEPAL, Banco Mundial, também devem promover uma educação para a compreensão internacional, de acordo com os mesmos valores que os governos nacionais.

Outrossim, afirma também, que nos países do Norte a Educação para o Desenvolvimento pretende sensibilizar e conscienciar sobre a solidariedade Norte-Sul, influenciando o sistema formal que vai da educação de nível básico até a universidade.

[...] os educadores e educadoras dos países do Norte e do Sul devem aprofundar o trabalho realizado na Educação para o Desenvolvimento para tentar criar consciência democrática vinculando também as classes médias ao processo libertador, oferecendo um padrão global de interpretação, criticando o modelo hegemônico de desenvolvimento e desarticulando preconceitos sobre outras classes sociais, outros povos e outras culturas (REDE POLYGONE, 2003 p. 32).

Assim, a instituição diz que definir o papel que desempenha a educação no atual contexto internacional, quais deveriam ser os fins e objetivos principais e que tipo de conhecimentos e habilidades são necessários para enfrentar os problemas globais e locais, tem sido uma das preocupações da última década (*idem*, p. 19).

Para isso, é importante analisar os níveis: social, estatal e internacional. No âmbito social, que é formado pelas pessoas, grupos e comunidades, considera-se que o papel da educação é primordial na promoção do desenvolvimento e da justiça social.

As políticas de educação voltadas para os valores democráticos e os princípios construtivistas qualificam as pessoas para atuarem em um mundo em permanente transformação. A capacidade de construir oportunidades de futuro para a mudança social inclui a educação escolar e a formação profissional, mas terá que incluir também a educação para a auto-estima, a cidadania e a valorização da cultura local.

Para Franco (2002), a educação para o desenvolvimento se refere diretamente à capacitação de agentes, privados e públicos, para empreender e para gerir, com sucesso, iniciativas de desenvolvimento nas áreas empresarial, governamental e social. Portanto, educar para o desenvolvimento é educar de modo permanente para aumentar a capacidade local de gestão de micro e pequenas empresas, governos locais e organizações da sociedade civil. A educação de um povo consiste no processo de absorção, re-elaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação.

A discussão sobre educação para o desenvolvimento mostra que não há uma definição única do termo. Na tentativa de uma construção concreta, o Centro de

Intervenção para o desenvolvimento Amílcar Cabral – CIDAC de Portugal, uma das organizações membro da Rede Polygone, consensualizou uma definição elaborada na II Escola de Outono de Educação para o Desenvolvimento em dezembro de 2002:

A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa:

- “Formação integral das pessoas,
- consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência;
- vivência da interculturalidade;
- compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade;
- promoção do direito e do dever de todas as pessoas e de todos os povos de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (CIDAC, 2003).

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, elaborou em 1996, o Relatório “*La educación encierra un tesoro*” que se inicia propondo que face aos numerosos desafios atuais, a educação constitua um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir até os ideais de paz, liberdade e justiça social. Finalmente, Delors propõe quatro pilares

nos quais deve assentar a educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

- “Aprender a conhecer – o mesmo que aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas;

- Aprender a ser – desenvolver sua personalidade, maior capacidade, responsabilidade pessoal;

- Aprender a fazer - tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, não somente uma qualificação profissional;

- Aprender a viver juntos – desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e nos valores da compreensão mútua de paz”.

Essas quatro vias do saber, torna-se apenas uma, devido uma ser dependente da outra, necessitando sempre de trocas de informações entre elas (Strieder, 2004). Mas de acordo com a Rede Polygone, (2003), é necessário superar alguns pontos de tensão, entre estes quatro pilares:

- “A tensão entre o mundial e o local: converter-se pouco a pouco em cidadão do mundo sem perder as raízes e participando ativamente na vida da nação e da comunidade;

- A tensão entre o universal e o singular: entre a mundialização da cultura e o respeito para com as culturas locais que são dinâmicas. E, neste contexto, a tensão entre a tradição e modernidade;

- A tensão entre o longo e o curto prazo alimentada atualmente pelo predomínio do efêmero. Procuram-se respostas e soluções rápidas, mas muitos problemas precisam de consensos e estratégias a médio prazo, entre elas as políticas educativas;

- A tensão entre competência e igualdade de oportunidades colocada durante anos às políticas econômicas, sociais e educativas;

- A tensão entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do ser humano”.

E, segundo Gohn (2001), esta forma de educação designa um processo com cinco campos ou dimensões, que correspondem as seguintes áreas de abrangência:

1. Envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais;
2. A capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; (isso requer um aumento dos níveis de iniciativa, de protagonismo, de capacidade de fazer acontecer, ou seja, de atitude pró-ativa e empreendedora).
3. A aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos;

4. A aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em formas e espaços diferenciados (forças sociais organizadas de uma comunidade têm poder de interferir no conteúdo didático das práticas);
5. A mídia, em especial a eletrônica, desenvolve uma educação a qual os educadores não têm dado a devida importância.

A autora complementa ainda que a educação a partir dos anos 90, quando as políticas globalizantes provocaram o desemprego e a desestabilização da estrutura do mercado de trabalho, passou a exigir das pessoas novas habilidades, entre elas, a de gestão. Agora é necessário o domínio da comunicação (de preferência em mais de uma língua), da linguagem das máquinas e principalmente habilidade de planejar e administrar sua própria vida e carreira. Assim,

“Cobra-se” um perfil de trabalhador criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas idéias, tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tome decisões, incorpore e assuma responsabilidades, tenha auto-estima, sociabilidade e atue como cidadão (GOHN, 2001, p. 95).

Neste caso o enfoque na problemática da aquisição de novas habilidades desloca a questão social do desemprego do âmbito das políticas governamentais para os indivíduos.

Em palestra proferida no Instituto Mundial para a Pesquisa em Desenvolvimento Econômico – WIDER - *World Institute for Development Economic Research*, em 1998 em Helsinki, o Vice-Presidente do Banco Mundial<sup>32</sup>, se pronunciou dizendo ser necessário muito esforço para se alcançar um desenvolvimento bem sucedido, e que as limitações de recursos e limitada

---

<sup>32</sup> Joseph E. Stiglitz, vice-presidente sênior e economista chefe.

capacidade administrativa dos países em desenvolvimento, acarretava a necessidade de identificação de áreas onde as ações possam ter efeitos de longo alcance e onde a ausência das ações necessária possa ter efeitos desastrosos. Afirmou também que, uma das prioridades específicas comuns a todos os países é a educação, porque:

Sem educação um país não pode se desenvolver, não pode atrair ou construir indústrias modernas, não pode adotar rapidamente novas tecnologias de crescimento para o setor rural. Mais precisamente, ao passo que o desenvolvimento representa a transformação da sociedade, a educação é o que capacita as pessoas a aprender, a aceitar e ajudar a engendrar essa transformação. A educação é a essência do desenvolvimento (NEAD, 2000)<sup>33</sup>.

Desta maneira, para manter um desenvolvimento equilibrado e competitivo é necessário que os recursos humanos pensem e atuem com alto nível de autonomia. A capacidade de iniciativa está relacionada ao nível de autonomia do indivíduo dentro das instituições (escola, empresa, organização social) e ao modelo educativo dominante.

As políticas de educação voltadas para os valores democráticos e os princípios construtivistas qualificam as pessoas para atuarem em um mundo em permanente transformação. A capacidade de construir oportunidades de futuro para a mudança social inclui a educação escolar e a formação profissional, mas terá que incluir também a educação para a auto-estima, a cidadania e a valorização da cultura local.

### **2.3. Educação para o Desenvolvimento na concepção da AED**

Para a AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento, está sendo posto em prática uma nova espécie de desenvolvimento, que não depende dos instrumentos habituais e que passou a ser sinônimo de inovação. O protagonista dessa nova era é o cidadão comum, aquele que trabalha no governo, na iniciativa privada e nas organizações da sociedade civil. E, a Agência serve a esse desenvolvimento, dando instrumentos para o cidadão se tornar independente através da educação para o desenvolvimento (AED, 2003).

O representante da Unesco no Brasil, Jorge Werthein, órgão que apoiou a criação da AED afirmou que:

Hoje somos parceiros porque a Agência vem ocupar um espaço extremamente importante na comunidade brasileira. Ao concentrar-se em estados e municípios e trabalhar em nível local, a AED supre uma necessidade, uma carência tremenda de formação de recursos humanos no nível municipal. O Brasil vem lutando contra essa carência há várias décadas e vão passando os anos e tenho observado que o impacto de qualquer política de capacitação em geral não chega ao nível local (AED, 2003, p. 14).

A educação para o desenvolvimento disseminada pela AED é entendida como: “uma das maneiras de investir no Capital Social e no Capital Humano envolve a organização da sociedade em rede, onde de uma forma democrática todos discutem o que é melhor para todos, respeitando-se, dirimindo os conflitos, empreendendo para mudar o destino da sua comunidade, sempre em cooperação” (AED, 2003, p.15).

Nessa perspectiva, dois elementos são destacados pela instituição como indispensáveis na educação para o desenvolvimento - Capital Social, devendo ser

---

<sup>33</sup> Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário, podendo ser acessado no endereço eletrônico:  
[http://www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca\\_busca&titulo=Biblioteca](http://www.nead.org.br/index.php?acao=biblioteca_busca&titulo=Biblioteca).

estimulados ou fortalecidos nas localidades, por agentes externos e internos formados nas chamadas Redes institucionais formais.

O entendimento é de que a capacitação dos indivíduos determina o processo de desenvolvimento de um país e alimenta a criação de propostas com vistas a superação da pobreza.

### **2.3.1. A AED e a Disseminação das práticas sociais de desenvolvimento**

Acompanhando uma grande mudança de paradigmas que está em curso na atualidade, onde não se permite mais que o desenvolvimento seja visto sob o enfoque exclusivamente econômico, focado na acumulação de riqueza, no crescimento do produto nacional bruto e de outras variáveis relacionadas à renda, a AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento se propõe a disseminar através da educação novas práticas sociais de desenvolvimento.

Franco, argumenta que:

O Estado, sozinho, não é capaz de dar conta dessa tarefa, quer pela inadequação da sua estrutura – desenhada para a oferta de programas fechados e centralizados e não para promover a adequação da oferta de incentivos e serviços às diferentes demandas locais – quer pela falta de recursos (ou pela sua inadequada distribuição orçamentária), quer por falta de capilaridade, quer, ainda, pela natureza clientelista e assistencialista de boa parte de suas políticas. Faz-se necessário a entrada de novos atores em cena que, em parceria com o Estado, poderão gerar inovações, introduzir novas competências e assumir novas responsabilidades (CARTA DLIS nº 19/2002).

Através da parceria com instituições internacionais, nacionais, públicas e privadas, a AED se dedica a disseminar essa nova concepção de educação para o desenvolvimento, que é uma das maneiras de investir no Capital Humano e no

Capital Social e segundo Franco (2002), esse novo paradigma está baseado em algumas idéias centrais, quais sejam:

Na idéia de que a responsabilidade do cidadão e de suas organizações é complementar – e não apenas suplementar – ao dever do Estado. Na idéia de que responsabilidade social é, principalmente e antes de tudo, responsabilidade pelo desenvolvimento social (CARTA DLIS n° 4/2002).

Essa responsabilidade é dos governos em todos os níveis, das empresas e das organizações da sociedade civil; ou seja: de todos os setores da sociedade. Em última instância, a responsabilidade social é, podemos dizer assim, uma responsabilidade política geral pelo desenvolvimento social (CARTA DLIS n° 4/2002).

Publicações da AED evidenciaram que para mudar a face do Brasil é preciso sonhar para realizar coisas novas, e que as comunidades, as empresas, as organizações da sociedade civil, o País, tem necessidade de superar a idéia de que desenvolvimento é igual a crescimento. Afirma também que o papel da AED é capacitar agentes, do que ele chama de Agentes da nova era, capazes de descartar as concepções que tem aumentado as desigualdades e “transportar do mundo da poesia para o mundo real os instrumentos capazes de promover o bem-estar social e o desenvolvimento de todos: empresas, organizações, cidadãos”.

Para tanto, a AED compreende que a Educação para o Desenvolvimento “é uma das maneiras de investir no Capital Humano e no Capital Social; ensinando e aprendendo como usar os instrumentos do desenvolvimento social, num ambiente apropriado a esse tipo de desenvolvimento”.

Para Franco (2002), um dos motivos do surgimento da AED é que estava faltando no Brasil uma agência que fosse pública em parceria com instituições internacionais, nacionais, públicas e privadas, que se dedicasse a disseminar uma nova concepção de desenvolvimento, a capacitar agentes de desenvolvimento e a

distribuir o conhecimento necessário para que tudo isso pudesse se transformar em novas práticas sociais de desenvolvimento.

Segundo ele, a entidade educa para o desenvolvimento a partir de três grandes linhas de ação: a primeira, a elaboração e a disseminação de um novo paradigma de desenvolvimento; a segunda, a articulação da distribuição do conhecimento; e a terceira é a capacitação de agentes de desenvolvimento. Afirma também que é necessário disseminar novas práticas sociais de desenvolvimento e que a instituição está educando para prover essa inovação, e que: “não é possível transformar o mundo só através de educação, mas a educação voltada para a ação inovadora pode acarretar a mudança das pessoas que se envolvem com essa ação” (AED, 2003).

O representante da Unesco no Brasil, Jorge Werthein, em entrevista para a AED referiu-se a ela como uma instituição que “está fazendo o que tantos outros países deveriam estar fazendo, educar para o desenvolvimento que é combater a pobreza e tirar a população de uma cadeia de profundo desespero”.

Através da lógica de DLIS - Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, desde 2001, Augusto de Franco, tem publicado e enviado através da Internet, as chamadas “Cartas DLIS”, que a partir da 80ª edição passaram a ser denominadas “Carta Capital Social”. Essas correspondências, embora destinadas a multiplicadores de DLIS, agentes de desenvolvimento em um sentido amplo, tem como destinatários também: intelectuais, dirigentes empresariais e governamentais, participantes de organizações da sociedade civil, estudantes, consultores, instrutores de cursos de capacitação e participantes de fóruns de desenvolvimento em pequenas localidades do interior do Brasil (CARTA DLIS nº 50/2003).

Esses textos tratam de assuntos relacionados à nova concepção de desenvolvimento surgida na década de 90, a partir da idéia de que desenvolvimento – para ser humano, social e sustentável – requer investimento em Capital Humano e, fundamentalmente, em Capital Social. Elas procuram disseminar as concepções da AED através de temas como: Estratégia de DLIS, Capital Humano, Capital Social, Redes, Pobreza e Desenvolvimento local, Globalização, Glocalização.

De acordo com o discurso da instituição, é gerado conhecimento sobre a concepção de desenvolvimento baseado no investimento em Capital Social e humano, e, em especial para aplicação da metodologia de DLIS – Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, que é assim definido por Franco:

DLIS é um programa de investimento em capital social, quer dizer, uma estratégia (e uma metodologia) para ampliar socialmente a cooperação em localidades por meio do estímulo ao empreendedorismo coletivo, à formação de redes e ao aprofundamento da democracia (CARTAS DLIS nº 02, 2002).

Para tanto, a AED capacitou e certificou Multiplicadores da metodologia DLIS para trabalhar na capacitação de lideranças comunitárias para a implantação desta estratégia de promoção do desenvolvimento nas diversas localidades do país.

Conforme publicação da AED (1999) o curso de capacitação de agentes de instituições disseminadoras do DLIS em todo o país foi proposto pela Comunidade Ativa para que entendessem: por que o DLIS era necessário; e de que maneira implantar o Programa com a ampla participação dos atores locais.

Assim, segundo a Agência, criar um ambiente favorável ao desenvolvimento é começar investindo no Capital Social (quer dizer, na capacidade da sociedade de

cooperar, formar redes, regular seus conflitos democraticamente e, enfim, constituir comunidade) e no Capital Humano (sobretudo no empreendedorismo).

E de acordo com as Cartas escritas pelo Coordenador Geral da AED, Augusto de Franco:

Sem a base de confiança fornecida pela cooperação ampliada, acumulada e reproduzida socialmente e sem empreendedorismo, dificilmente se consegue promover o desenvolvimento, como mostram numerosas evidências registradas em todas as partes do mundo.

Afirma ainda que:

Em quaisquer circunstâncias, o desenvolvimento de uma localidade depende, entre inumeráveis outros fatores, sempre de dois fatores: o capital social e o capital humano existentes nos ambientes das suas relações (CARTAS DLIS/2002).

Em suas cartas de DLIS é comum encontrar forte ênfase no Capital Social a partir de frases afirmativas, tais como: “Os nossos programas de desenvolvimento local são, fundamentalmente, programas de investimento em Capital Social”.

Assim, a concepção teórica e, principalmente, a abordagem que a AED apresenta em relação à educação para o desenvolvimento tem como foco o Capital Social e o Capital Humano.

Este é o motivo pelo qual o sistema conceitual da AED considera ‘empreendedorismo’, ‘cooperação’, ‘rede’ e ‘democracia’ conceitos-chave em qualquer estratégia de indução ou de promoção do desenvolvimento.

Entendemos, contudo, que é impossível exaurir a discussão sobre desenvolvimento. Nosso trabalho apresenta apenas a análise de categorias centrais para a AED, quais sejam: Capital Social, Capital Humano e Redes.

Segundo o Coordenador da entidade, para essa nova concepção de desenvolvimento é necessário criar um ambiente favorável ao desenvolvimento, ou seja, investir no Capital Social (quer dizer, na capacidade da sociedade de cooperar, formar redes, regular seus conflitos democraticamente e, constituir comunidade) e no Capital Humano, sobretudo no empreendedorismo.

Em sua Carta DLIS nº 80, diz textualmente que:

Toda pessoa tem capacidades e habilidades. Toda comunidade tem potencialidades e recursos. No entanto, a maneira de potencializar as capacidades e habilidades individuais que consegue mobilizá-las para o desenvolvimento é aquela que procura dinamizar as potencialidades e os recursos coletivos.

E ele diz que a educação para o desenvolvimento é um instrumento fundamental na promoção do desenvolvimento social; “A idéia de educação para o desenvolvimento é um meio de investir em Capital Humano e em Capital Social” (AED, 2003, p. 12).

Nessa mesma linha de pensamento, Kliksberg (1998), diz que efetivamente, o fortalecimento do Capital Humano, a potencialização do Capital Social e a geração de estabilidade política, são bases essenciais para o desenvolvimento social.

### **2.3.2. Capital Social**

O termo Capital Social tem estado presente na literatura e no discurso de vários organismos internacionais que orientam as políticas públicas dirigidas para superação da pobreza e da violência. Ele é freqüentemente apontado como uma variável para superar os problemas sociais. Vários autores estabelecem relações

entre a existência de Capital Social em uma comunidade e o seu maior desenvolvimento.

Os organismos internacionais tendem a conceber o Capital Social em sua dimensão coletiva e têm enfatizado a importância fundamental desse elemento para a eficácia das políticas e intervenções públicas. O BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento define Capital Social como “um conjunto de normas e redes que facilitam a ação coletiva e contribuem ao benefício comum”.

Já na definição do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Capital Social “refere-se às relações informais de confiança e cooperação (família, vizinhos, colegas); associativismo formal em organizações de diversos tipos, e marco institucional normativo e valórico de uma sociedade, que fomenta ou destrói as relações de confiança e compromisso cívico” (CEPAL, 2000, p. 3).

O Banco Mundial<sup>34</sup>, contudo, vem dedicando crescente atenção e incentivo ao fortalecimento do Capital Social como forma de mitigar a pobreza em diversos países membros – define o termo como: “O conjunto de normas e relações sociais integrantes da estrutura social que capacitam as pessoas a coordenar ações visando alcançar objetivos desejáveis”.

Segundo este organismo, essas relações permitem aos atores a mobilização de maior volume de recursos para solucionar problemas comuns, e ainda que:

A quantidade, qualidade e persistência das interações sociais entre vizinhos, amigos e membros, assim como a habilidade do trabalho em conjunto procurando o bem comum, gera capital social. O capital social é especialmente importante para o pobre já que pode ser usado como substituto do Capital Humano e do capital físico (WORLD BANK, 2005).

---

<sup>34</sup> , <http://worldbank.org> – último acesso em 18/04/2006.

Ao aprovar recursos para projetos de desenvolvimento diz textualmente que:

O projeto oferecerá assistência aos esforços do governo para: Criar capital social por intermédio do fortalecimento das organizações comunitárias, da capacitação e da participação dos grupos interessados nas decisões e na responsabilidade sobre a administração dos recursos públicos (COMUNICADO DE IMPRENSA BANCO MUNDIAL - REGIÃO DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, N<sup>o</sup> 2005/210).

De acordo com Franco (2002)<sup>35</sup>, em 1961, a urbanista Jane Jacobs, foi a primeira pessoa a utilizar a expressão ‘capital social’ no sentido hoje atribuído ao conceito, em “Vida e Morte das Grandes Cidades Americanas”. Neste livro, ela afirmou que em comparação com a população total é necessário um número surpreendentemente baixo de pessoas conectadas horizontalmente para “vivificar” uma localidade. “Basta, disse ela, cerca de cem pessoas numa população mil vezes maior”, desde que essas pessoas tenham tempo para se conhecer e para “investir em colaboração proveitosa”. D’Araujo, (2003), diz que esta autora usou o termo Capital Social para enfatizar a importância de redes informais de sociabilidade nas grandes metrópoles e para demonstrar como sólidas redes sociais em áreas urbanas de uso misto constituíram uma forma de Capital Social que encorajava a segurança pública.

Na década de 70, o economista, Glenn Loury<sup>36</sup> e o sociólogo Ivan Light<sup>37</sup>, usaram a expressão Capital Social, quando analisaram o problema do

---

<sup>35</sup> Carta DLIS n<sup>o</sup> 05/2002.

<sup>36</sup> Professor de Economia da Universidade de Boston, Harvard e Michigan é autor dos livros: *The Divided Society and the Democratic Idea*, 1996; *The Economics and the Ethics of Racial Classification*, 2000; *The Anatomy of Racial Inequality*, 2002.

<sup>37</sup> Professor de Sociologia na Universidade de Califórnia, Los Angeles, é autor de numerosos artigos e dos livros: *Ethnic Enterprise in America*, 1972; *Immigrant Entrepreneurs: Koreans in Los Angeles*, 1988; *Cities in World Perspective*, 1983; *Immigration and Entrepreneurship*, 1993; *Race, Ethnicity and Entrepreneurship in Urban America*, 1995; *Immigrant Entrepreneurs and Immigrant Absorption in the United States and Israel*, 1997; *Ethnic Economies* (ACADEMIC, 2000).

desenvolvimento econômico em áreas centrais das grandes cidades americanas. Segundo eles, os afro-americanos, dentro de suas próprias comunidades, não demonstravam ter os laços de confiança e de conexão social dos asiáticos-americanos e outros grupos étnicos.

Essa era a explicação em grande parte da relativa ausência de pequenos negócios entre negros e a incapacidade de cooperar e de confiar que para os autores era um legado da escravidão, (D'ARAÚJO, 2003).

A partir dos anos 80 surgem as primeiras formulações teóricas sobre esse conceito. James Coleman, sociólogo americano, fez com que o conceito fizesse parte da agenda acadêmica através de dois artigos que se tornaram clássicos. Em um deles examinava o papel das normas sociais como guias de ação para o indivíduo, como expectativas que expressam se nossas ações estão certas ou erradas. As normas prescrevem ações, comportamentos – exemplo, a norma de não comer carne de porco em algumas religiões.

Nesta mesma década, o economista alemão Ekkehart Schlicht, utilizou o termo para mostrar a importância da organização social e da ordem moral para o desempenho da economia.

Pierre Bordieu, sociólogo francês, em 1980, definiu Capital Social como o agregador de recursos, reais ou potenciais, que possibilitavam o pertencimento duradouro a determinados grupos e instituições.

Entretanto, o termo Capital Social ganhou expressão na literatura e estimulou um intenso debate sobre o seu papel na sociedade civil na Itália e nos EUA, a partir da década de 90, com a publicação do livro “Comunidade e

democracia: a experiência da Itália moderna”, de Putnam (1996), sociólogo da Universidade de Harvard, que realizou um estudo sobre o desempenho dos governantes da Itália antes e depois da descentralização e a implantação de governos regionais.

Segundo Putnam (1996), a consciência política e o elevado nível de comprometimento cívico<sup>38</sup> foram fatores condicionantes do melhor desempenho da Região Centro Norte (especialmente Emiglia-Romana) durante os 20 anos de pesquisa. Levando em conta as experiências de descentralização administrativa no norte e no sul da Itália, acabou por valorizar a cultura política e as tradições republicanas, como fatores importantes para a existência de Capital Social. Assim, conclui: “O contexto cívico é importante para o funcionamento das instituições”.

Para ele, o componente básico do Capital Social é a confiança que pode derivar de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Afirma também, ser possível mudar hábitos e dinâmicas sociais para produzir Capital Social, mas isso seria tarefa para décadas e através de um processo longo as instituições agiriam sobre a cultura, mudariam hábitos e rotinas.

Aos analistas e proponentes de políticas públicas ficou o desafio de testar se o Capital Social poderia ser construído em curto prazo. O Banco Mundial abraçou essa possibilidade e a partir de 1990 começou a direcionar e a financiar projetos nesse sentido, passando a distinguir quatro formas de capital: natural, financeiro, humano e social. Ele expressa basicamente a capacidade de uma sociedade de

---

<sup>38</sup>O termo cívico nessa análise não pode ser confundido com civil. A palavra civil vem da palavra latina *civilis* enquanto a palavra cívico vem da palavra latina *civicus*. Ambos querem dizer “relativos ao cidadão”, no entanto, sobretudo em português, a palavra civil tem conotação institucional (organização formal da sociedade), enquanto a palavra cívico tem conotação informal, comunitária.

estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. Refere-se às instituições, relações e normas sociais que dão qualidade às relações interpessoais em uma dada sociedade (D'ARAÚJO, 2003).

Francis Fukuyama, economista nipo-americano, também se dedicou ao tema das relações entre prosperidade econômica, cultura e Capital Social. Para isso fez longas análises de processos de desenvolvimento industrial nos EUA e em países da Europa e da Ásia. Putnam e Fukuyama destacam o papel da confiança para a prosperidade de uma nação. Para eles confiança é a base para o Capital Social.

No entendimento de Coleman, (2000):

O capital social é um tipo particular de recurso à disposição de um agente social, para a sua ação racional. Não é uma entidade única, mas uma variedade de diferentes entidades, com dois elementos em comum: consistem de alguns aspectos das estruturas sociais, e facilitam certas ações dos atores - sejam eles pessoas ou atores corporativos - dentro da estrutura.

Augusto de Franco, (2001), por exemplo, define o Capital Social como o conjunto dos recursos associados à existência de redes de conexão entre pessoas e grupos que promovem a parceria – por exemplo, o reconhecimento mútuo, a confiança, a reciprocidade, a solidariedade e a cooperação – e o empoderamento – ou seja, a democratização do poder que se efetiva com o aumento da possibilidade e da capacidade das populações influírem nas decisões públicas. E complementa que “o capital social se refere aos laços fracos (não hierárquicos, não funcionais, não parentais ou consangüíneos) entre pessoas, em conexões voluntárias, baseadas em reciprocidade, cooperação, solidariedade” (CARTA CAPITAL SOCIAL nº 93/2005).

---

Em inglês, esta distinção é mais fraca, quase inexistente, daí o fato de Putnam usar as palavras indiferentemente. Em português a distinção se faz necessária (IPD, 2003).

Para o mesmo autor, uma teoria do Capital Social pressupõe uma teoria da cooperação (Carta DLIS nº 10).

Em uma de suas Cartas DLIS, resume:

O que chamamos de capital social é algo assim como se fosse o “combustível” que alimenta a geração de identidade e a replicação de características (que podem ser vistas como softwares que instruem a construção de comportamentos) das peculiares identidades geradas (CARTA DLIS nº 46/2003).

E, Maria Celina D’Araújo, (2003), diz textualmente que “Chamamos capital social ao conjunto de normas sociais e redes de cooperação e de confiança, bem como instituições e práticas culturais, que dão qualidade e intensidade às relações interpessoais em uma sociedade”.

Assim, para essa autora, o Capital Social é uma maneira de manter e aprimorar sociedades já democráticas e também pode ser um instrumento para promover a emergência da democracia onde ela falhou. Dessa forma, as instituições políticas criadas nesses países podem ser os agentes a ensinar tolerância, compromisso e participação, e a formar futuros líderes. Nessas democracias emergentes o Capital Social auxiliaria a promover críticas ao governo, a formar redes de oposição e de informação.

Franco, (2000), afirma que o Capital Social não está isolado, faz parte de uma compacta teia de relações, uma grande rede, assim para ele:

O Capital Social é essa trama, essa teia, esse tecido, essa rede de conexões, que, quanto mais forte, mais capaz será de gerar desenvolvimento sustentável. É o produto da confiança e da cooperação entre os atores sociais, que lhes confere organização, capacidade de participação e empoderamento (REVISTA AMINOÁCIDOS, Nº 2, AED, 2000, p. 47).

Embora seja um conceito polêmico e com várias interpretações destoantes, existem alguns consensos ou pontos de convergência na literatura. De forma geral, pode-se dizer que vários autores, com ênfases distintas concebem o Capital Social relacionando à natureza das relações e interações entre os indivíduos, grupos e comunidades e identificando com o conteúdo dessas relações elementos de confiança, reciprocidade, cooperação, que constituem um recurso para os indivíduos ou para as comunidades.

De forma geral, os autores colocam o Capital Social sob duas perspectivas: a primeira o considera um atributo individual, que pode ser acessado nas redes de reciprocidade nas quais o indivíduo participa, e a segunda perspectiva expressa o Capital Social como um atributo da coletividade que, ao ser utilizado, gera benefícios coletivos, (*idem*).

O Capital Social individual é baseado em intercâmbios entre indivíduos. Ele se manifesta quando uma pessoa possui uma rede de relações, sustentada a partir da confiança e reciprocidade, da qual pode tirar benefícios no momento em que precisar (DURSTON, 2000).

Essa possibilidade de conseguir benefícios surge da interação entre as pessoas, que estabelecem dívidas de favores entre si: alguém que faz um favor a outrem fica com um crédito de favor que pode ser cobrado em momentos de necessidade.

Durston (2000) coloca que o Capital Social individual tem o indivíduo como centro de origem.

Como se pode perceber, o Capital Social comunitário é mais abrangente, pois compreende não apenas a cooperação e reciprocidade individual, mas também a que existe entre grupos. Além disso, engloba as instituições, associações e normas, que surgem da interação entre os atores sociais e colaboram para o alcance de benefícios coletivos.

É de grande importância, em qualquer discussão sobre o Capital Social, apresentar a pesquisa que Robert Putnam realizou na Itália, em que apresentou uma análise da experiência dos governos regionais criados na Itália em 1970. Ele levantou várias questões que contribuíram, entre outras coisas, para um melhor entendimento dos elementos que compõem o Capital Social e estimulou debates em torno da questão.

Desde então, as idéias do autor têm sido base para posicionamentos, contra ou a favor das suas premissas, e para a associação do Capital Social a outros temas.

Putnam (1996) argumenta que as regiões com maior Capital Social apresentam também melhores desempenhos institucionais, sendo a eficácia governamental uma conseqüência da vida cívica local.

Na análise de caso da “Itália Moderna”, Putnam desenvolve o conceito de Capital Social definindo da seguinte maneira:

[...] características da organização social como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade facilitando as ações coordenadas (PUTNAM, 1996, pg.177).

O autor tenta responder à questão da razão de alguns governos democráticos terem bom desempenho e outros não, e deixa claro que o bom

desempenho de um governo está diretamente relacionado com o bom desempenho das suas instituições. Para ter um bom desempenho, a instituição “[...] tem que ser ao mesmo tempo sensível e eficaz: sensível às demandas de seu eleitorado e eficaz na utilização de recursos limitados para atender a essas demandas”. (Putnam, 1996, p. 25). Ele questionou também, quais seriam as condições necessárias para criar instituições fortes, responsáveis e eficazes.

E, em uma observação na Itália, o autor concluiu que a região norte do país possui instituições com um melhor desempenho em comparação com as instituições da região sul. Essa relação coincide com o fato do norte ter uma maior desenvolvimento sócio-econômico em contraste com o sul. Assim, ele propõe, dois fatores que podem explicar as diferenças na atuação das instituições e no desenvolvimento das comunidades: a modernidade sócio-econômica, isto é, as conseqüências da Revolução Industrial, e a comunidade cívica, que tem como característica a participação dos cidadãos nas questões públicas e a solidariedade social.

Franco, afirma que o Estado pode induzir à formação de Capital Social através de parcerias com a sociedade, mas também pode, exterminá-lo com assistencialismo, clientelismo, centralização e por introdução de uma dinâmica adversarial na base da sociedade (CARTA CAPITAL SOCIAL Nº 93, 2005).

Putnam possui uma perspectiva mais afinada com a teoria que explica o desenvolvimento social apoiada por Tocqueville, que diz haver uma associação entre os costumes de uma sociedade e suas práticas políticas. Sendo assim, apesar de levar em consideração a importância do desenvolvimento econômico para uma

boa atuação institucional, ele acredita que é o nível de cultura cívica das comunidades italianas que determina o grau de desempenho das suas instituições.

Historicamente, argumentamos, regras e redes de engajamento cívico promoveram – e não inibiram – o crescimento econômico. Esse efeito continua até hoje. Durante as duas décadas desde o nascimento dos governos regionais, áreas cívicas cresceram mais rápido do que regiões com menor número de associações e maior hierarquia... A teoria elaborada neste capítulo, relacionada às redes horizontais de engajamento cívico, melhora o desempenho da política e da economia: sociedade forte, economia forte, sociedade forte, Estado forte (PUTNAM, 1996, p. 176).

As variações de cultura cívica nas comunidades são influenciadas pelo tipo de associativismo nelas dominante. Putnam distingue dois tipos de associativismo: o horizontal e o vertical. No primeiro é caracterizado pela interação entre membros de igual poder, ou seja, não há relações de subordinação. Essa é a base do engajamento cívico. No segundo, os membros não possuem a mesma força e, por isso, estão organizados hierarquicamente.

Assim, nas sociedades onde existe um grande número de associações horizontais, o engajamento cívico é maior, ou seja, há maior participação dos cidadãos na vida pública, se comparado àquelas onde predominam as associações verticais.

As associações horizontais surgem em ambientes onde há confiança, normas e redes de solidariedade. Quando as pessoas se associam, elas unem forças na busca de interesses comuns, mesmo que elas não tenham em mente trazer benefícios para outros, além de si próprio. Desta forma, o associativismo é essencial para a ação coletiva. Em ambientes marcados pela verticalidade das relações sociais, por outro lado, predomina a desconfiança, que é um empecilho para que os indivíduos ajam conjuntamente.

A partir da noção da importância do associativismo horizontal para a promoção da participação cívica, Putnam diferencia dois tipos de comunidades: as comunidades cívicas e as menos cívicas.

Nas comunidades cívicas, as pessoas participam da vida social colaborando com o governo para o alcance dos objetivos coletivos e exercendo o controle público sobre a ação governamental.

Nas comunidades menos cívicas, a constante desconfiança e não cooperação, reforçada pela divisão vertical do poder político, pelas relações clientelistas e pela corrupção, originam instituições fracas, sem sustentação na sociedade. Nelas, as pessoas assumem “o papel de suplicantes alienados”, já que geralmente estão distantes dos problemas coletivos e só procuram as instituições e governantes para barganhar interesses próprios.

Após distinguir os dois tipos de comunidades, Putnam observou a causalidade entre a cultura e a existência ou não de engajamento cívico. A noção de engajamento cívico diz respeito à disposição dos indivíduos de participarem da vida pública e essa noção articula-se diretamente com a noção de Capital Social. Na parte norte do país, a cultura de participação incentivou a multiplicação do Capital Social e fortaleceu o associativismo horizontal. Nessas comunidades predomina o círculo virtuoso, situação na qual um elevado nível de Capital Social redundava em equilíbrios sociais; e o equilíbrio social colabora para originar mais Capital Social.

Nas comunidades do sul, onde o engajamento cívico é fraco, ocorre o círculo vicioso, que surge da ausência de confiança e não cooperação, que levam a mais desconfiança e desordem. Apesar de colocar que as relações predominantes em uma comunidade são fruto de dinâmicas histórico-culturais, Putnam (1996), ressalta

a importância da ação governamental para influenciá-las. As localidades do sul da Itália que tiveram elites reformistas no poder presenciaram um incremento no desempenho das instituições, o que proporcionou o aumento da participação cívica.

Entretanto, apesar de perceber os efeitos que governos reformistas podem causar nas relações predominantes em uma sociedade, o autor não descarta a interpretação de que é a cultura de uma região que define o desempenho das instituições públicas e o relacionamento entre cidadãos e entre eles e o governo. Na perspectiva do autor, a cultura e história das comunidades determinarão a presença de uma dinâmica ou da outra.

Nesse sentido, Putnam é considerado um adepto das abordagens culturalistas. De acordo com a teoria cultural, o Capital Social e as suas formas de expressão, como o associativismo horizontal e o engajamento cívico, só estão presente naquelas comunidades que já possuem cultura participativa.

Alguns autores o criticam quanto aos limites do conceito, afirmando que a simples observação de que uma comunidade retém Capital Social não implica que as suas conquistas e desenvolvimento sócio-econômico podem ser diretamente definidos como efeitos desse Capital. Há outros fatores que são tão relevantes quanto o Capital Social, como a posse de recursos materiais. Na falta de recursos materiais, por mais que uma pessoa ou grupo esteja inserido em redes sociais ricas, as suas metas não terão o mesmo alcance que teriam na presença de recursos financeiros. (PORTES, 1989).

Reforçando a crítica, Durston (2000) aponta que há uma tendência em associar o Capital Social a externalidades positivas:

El capital social es el conjunto de relaciones de confianza y cooperación, pero no necesariamente produce altos niveles de participación ni sociedades civiles altamente democráticas, ni necesariamente resulta en aumentos de la productividad y producto económico de empresas o economías. Muchas otras variables intervienen, [...].

Franco, adverte que o Estado pode através de parcerias com a sociedade induzir à formação de Capital Social, mas também pode exterminá-lo praticando o assistencialismo, o clientelismo, a centralização e a introdução de uma dinâmica adversarial na base da sociedade (CARTA CAPITAL SOCIAL Nº 93/2005).

Apesar de não acreditar que o Capital Social sempre trará conseqüências positivas, Durston ressalta que geralmente, onde há Capital Social, os recursos econômicos e sociais são aproveitados de forma mais eficiente. Para exemplificar, o autor comenta que em comunidades rurais, os recursos são potencializados quando as pessoas se associam visando auxílio mútuo. O Capital Social pode trazer melhores resultados, mas não significa que isto sempre ocorrerá.

Theda Skocpol (2003), representando uma tendência nas ciências sociais que reivindicava uma maior responsabilidade do Estado, (se notabilizou pela expressão “trazer o Estado de volta”), critica em Putnam o que chama de visão romântica neotocquevilliana da política, ou seja, a ênfase que ele dá ao revigoreamento da sociedade sem mencionar a necessidade de o governo estar mais próximo do cidadão e ser mais responsável. Para ela as associações cívicas nos EUA surgiram sempre em consonância com a ação do governo.

Na ausência de outros fatores que favoreçam, o Capital Social pode ser insuficiente para gerar os efeitos esperados. Além disso, as conseqüências atribuídas ao Capital Social podem ser resultado de outros fatores.

Além do fato do Capital Social não trazer necessariamente os efeitos desejáveis, ele pode, também, ser utilizado para objetivos que vão contra a noção de bem-estar coletivo, ou seja, pode gerar externalidades negativas.

Vários autores apontam que da mesma forma que o Capital Social produz resultados positivos, ele pode originar ações destruidoras do bem-estar coletivo. Norris (2001) chama a atenção que as pessoas podem se unir em torno de objetivos positivos, mas também podem se unir para ações que prejudicam a sociedade. Os membros da Ku Klux Klan, por exemplo, interagem intensamente entre si para promover a discriminação racial. Dessa forma, a interação social pode conduzir tanto a bens públicos e ao desenvolvimento de outras formas de capital, como pode ser fonte de “males” públicos. Um deles, apontado por vários críticos, é o fomento de conflitos entre grupos, que resultam na redução da tolerância e da liberdade, levando desestímulo à ação individual (PORTER, 1989).

O fato das pessoas poderem aproveitar o Capital Social para promover ações socialmente reprovadas não significa que ele não deva ser estimulado, pois como ressalta Durston (2000), toda forma de capital pode ser utilizada para trazer benefícios para os indivíduos.

Franco, em suas Cartas de DLIS (2002), afirma que a partir dos anos 90 as pessoas começaram a perceber que sem atingir um certo patamar de desenvolvimento social (ou sem acumular um certo “estoque” de Capital Social) as sociedades têm grandes dificuldades para se expandir economicamente e para atingir o que se chama de prosperidade.

### 2.3.3. Capital Humano

A noção de Capital Humano já era conhecida desde o século XVIII por economistas como: Randle Cotgrave<sup>39</sup>, Adam Smith<sup>40</sup>, Edmund Burke<sup>41</sup>, Karl Marx<sup>42</sup>, Frederick Taylor<sup>43</sup>, Theodore W. Schultz e Sir Arthur Lewis<sup>44</sup>, mas na literatura econômica a expressão Capital Humano apareceu pela primeira vez em 1961 no artigo “Investindo em Capital Humano”, escrito por Schultz e publicado na *American Economic Review*, (CRAWFORD, 1994).

A teoria do Capital Humano teve um significativo impacto no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzirem às desigualdades sociais e para se aumentar a renda dos indivíduos, (Frigotto, 1995). O entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão, a Economia da Educação.

Nesse período no Brasil, década de 60, de acordo com Cattani (2000), predominou a idéia de que seria possível promover o desenvolvimento econômico, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática.

Para Schwartzman (1975), o conceito ampliado de investimento em Capital Humano inclui a educação formal, a pesquisa tecnológica, os gastos de saúde, enfim, todas aquelas atividades que conduzem a uma melhoria de qualidade do

---

<sup>39</sup> Lançou o “Dicionário italiano-inglês” em 1611.

<sup>40</sup> Lançou sua principal obra “Uma Pesquisa Sobre a Natureza e as Causas das Riquezas das Nações”, em 1776.

<sup>41</sup> A obra “Reflexões sobre a revolução na França” foi publicada em 1790.

<sup>42</sup> Publicou o livro “O Capital” em 1867.

<sup>43</sup> Em 1911 publicou o livro “Princípios da Administração Científica”.

componente humano, e da produtividade do sistema econômico. Posteriormente, sobreviveram as propostas de valorização da força de trabalho através da educação sob o enfoque das Relações Humanas (CATTANI, 2004).

Em 1979, Theodore Schultz e Sir Arthur Lewis receberam o Prêmio Nobel de Economia por suas teorias sobre custo de mão-de-obra e em 1998, Schultz foi reconhecido pelo obituário do Chicago Tribune, como "o pai do Capital Humano".

Em 1992, Gary Stanley Becker ganhou o prêmio Nobel de Economia, por suas teorias sobre o Capital Humano, que utilizou para explicar e justificar as diferenças de salários como sendo de responsabilidade dos próprios trabalhadores, assim, quanto mais o indivíduo investisse na sua formação, na constituição do seu "capital pessoal", maior valor teria no mercado, (CATTANI, 2004).

No entendimento de Coleman, (2000), o Capital Humano, é definido como “aquele criado por mudanças nas habilidades e capacitações das pessoas, tornando-as aptas a agir de novas maneiras”. E, segundo ele, cada pessoa pode adquirir o seu Capital Humano independentemente das outras pessoas da comunidade, diferentemente do Capital Social de que se usufrui, que somente poderá surgir de uma relação social, do envolvimento com outras pessoas.

Para Crawford (1994), o Capital Humano “significa pessoas estudadas e especializadas - é o ponto central na transformação global”.

Franco, em suas Cartas DLIS, afirma que:

Do ponto de vista do desenvolvimento, o principal elemento do Capital Humano, o que distingue e caracteriza o humano enquanto ente construtor de futuro e, portanto, gerador de inovação, é a capacidade das

---

<sup>44</sup> Em 1979, Schultz e Lewis receberam o Prêmio Nobel de Economia por suas teorias sobre custo de mão-de-obra.

peçoas de fazer coisas novas, exercitando a sua imaginação criadora – o seu desejo, sonho e visão – e se mobilizando para desenvolver as atitudes e adquirir os conhecimentos necessários, capazes de permitir a materialização do desejo, a realização do sonho e a viabilização da visão. Ora, isso tem um nome (que se refere a um conceito deslizado do âmbito empresarial, mas não necessariamente a ele restrito): chama-se `empreendedorismo´ (CARTA DLIS nº 04/2002).

Ele explicita também, que embora o conceito de Capital Humano tenha aparecido a mais tempo nos debates, do ponto de vista do sujeito interessado em induzir ou promover o desenvolvimento, o Capital Social vem primeiro, em termos lógicos, isso porque ele tem a ver, mais diretamente, com o ambiente (social). Mas, segundo o mesmo autor, isso não quer dizer que teremos que investir primeiro no Capital Social e, só depois, no Capital Humano. Nem, por outro lado, imaginar que investindo no Capital Humano o resultado desse investimento seria um incremento do Capital Social, “como se o social fosse constituído pela soma das unidades humanas coexistentes numa dada localidade. As duas coisas podem e devem ser feitas simultaneamente” (*Idem*).

Assim, para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento é necessário começar investindo no Capital Social (na capacidade da sociedade de cooperar, formar redes, regular seus conflitos democraticamente e constituir comunidade) e no Capital Humano (sobretudo no empreendedorismo). Portanto, sem a base de confiança fornecida pela cooperação ampliada, acumulada e reproduzida socialmente e sem empreendedorismo, dificilmente se consegue promover desenvolvimento (*ibdem*).

Gonçalves<sup>45</sup> (2005), também considera o Capital Humano como:

---

<sup>45</sup> Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal de Sergipe, em seu artigo intitulado “O capital humano como um condicionante para o desenvolvimento sustentável” (2005).

A grande âncora do desenvolvimento na Sociedade de Serviços, nutrida pelo conhecimento, informação e comunicação que se configuram como peças-chave na economia e na sociedade do século XXI. No mundo pós-moderno, um país ou uma comunidade equivale à sua densidade educacional, cultural e científico-tecnológica, capazes de originar informações, conhecimentos e bens tangíveis e intangíveis, que criem as condições necessárias para inovar, criar e inventar.

Mas, na visão de Schwartzman (1975), mesmo que a educação aumente a renda das pessoas, isto não significa necessariamente que o aumento da educação de uma dada população aumentaria seu produto global. É possível, por exemplo, que um aumento da educação simplesmente aumente os requisitos educacionais dos candidatos aos empregos disponíveis, mantendo inalterados os níveis de renda da população, assim como sua distribuição.

Para que o aumento da educação gerasse, efetivamente, aumento da riqueza, deveria ser necessário que o incremento em educação consistisse em melhoria das atividades produtivas, e, que o sistema econômico tivesse condições de absorver efetivamente e utilizar este potencial, para que não ocorresse, por exemplo: imigração das populações rurais que se alfabetizam, abandono do seu país por universitários pela falta de aproveitamento adequado, padrões de seleção para empregos baseados em requisitos superiores às necessidades da tarefa, (*Idem*).

Em suas Cartas DLIS, Augusto de Franco, adverte que o Capital Humano torna-se cada vez mais, um fator importante na transição que estamos vivendo, para uma sociedade do conhecimento. Afirma também que o chamado Capital Humano é uma espécie de medida do desenvolvimento humano e tem a ver com as condições necessárias para a reprodução da vida humana e para a realização das potencialidades dos indivíduos. Dessa maneira, saúde, educação, segurança

alimentar e nutricional e outros fatores (como o empreendedorismo individual, como capacidade de sonhar e correr atrás dos próprios sonhos) entram na composição do referido capital.

Ainda de acordo com as Cartas DLIS (2002):

Sem a base de confiança fornecida pela cooperação ampliada, acumulada e reproduzida socialmente e sem empreendedorismo, dificilmente se consegue promover o desenvolvimento, como mostram numerosas evidências registradas em todas as partes do mundo.

Afirma ainda que:

Em quaisquer circunstâncias, o desenvolvimento de uma localidade depende, entre inumeráveis outros fatores, sempre de dois fatores: o Capital Social e o Capital Humano existentes nos ambientes das suas relações (CARTAS DLIS/2002).

De acordo com Frigotto, (1995), as críticas à Teoria do Capital Humano, tanto no plano internacional como nacional desenvolveu-se desde os anos 70 e apontam para insuficiências empíricas na fundamentação da Teoria, para a visão equivocada sobre o sistema escolar e sobre os limites do livre arbítrio na constituição do "capital pessoal".

Cattani (2004), no entanto, vai dizer que a Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos, (alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros se acomodam em patamares inferiores), e que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Assim, legitimam-se, as propostas neoliberais de desmantelar o setor público e de transformar a educação em um negócio submetido à lógica do mercado.

A AED em suas publicações afirma que antes imaginava-se que o desenvolvimento era basicamente resultado do crescimento econômico, e que os dois conceitos – o de Capital Humano e Capital Social – não estavam presentes nas reflexões dos que pensavam o desenvolvimento no Brasil (AED, 2003).

Agora, segundo Augusto de Franco, seu coordenador geral, não adianta haver crescimento econômico sem desenvolvimento social e a educação para o desenvolvimento é um instrumento fundamental para promover o verdadeiro desenvolvimento – o social. E, a Agência tem como missão número um a educação para esse novo tipo de desenvolvimento (*idem*).

Portanto, para a AED, o Capital Humano e o Capital Social são ingredientes sem os quais as políticas públicas e as ofertas de serviços governamentais não serão eficientes nem suficientes. Dessa maneira, quanto mais Capital Social for produzido e reproduzido mais capacidade terá uma sociedade de cooperar, formar redes, regular seus conflitos democraticamente e, enfim, constituir comunidade (CARTA DLIS nº 04/2002).

#### **2.3.4. Redes**

Conforme a AED a formação das redes são fundamentais para a elevação do Capital Social. Neste sentido, Sulbrandt (2001) e Teixeira (2002), concordam que as redes expressam uma forma de organização social horizontal através da qual parceiros interagem visando um objetivo comum. E, para alcançá-lo devem ser compartilhados recursos (humanos, de informação, financeiros), que faz gerar uma situação de interdependência entre os atores, mas que não elimina a autonomia.

Assim, apesar de haver um objetivo comum que orienta as articulações em toda a rede, cada participante permanece com os seus objetivos particulares, os quais concordam também que a participação na rede ocorre de maneira voluntária e ninguém seja obrigado a permanecer nela. Mas mesmo assim, as redes possuem uma certa estabilidade porque o relacionamento entre os participantes tem perspectiva de longo prazo.

Strieder (2004, p. 34-5), se refere às redes como um processo inovador em curso:

Nas redes interativas das tecnologias da informação e da comunicação, incuba-se a substituição da metáfora da construção pela metáfora da rede. Na rede de relações interconexas não há espaço para leis fundamentais, para princípios fundamentais, para um conhecimento construído sobre fundações sólidas e firmes. Na nova concepção epistemológica, as “coisas” existem em virtude de suas relações mútuas e consistentes. Essa concepção epistemológica dispensa o primário e o secundário, ou, ainda, qualquer tipo de alicerce. Nela, o espaço intelectual e o espaço social são muito diversos daqueles da concepção de conhecimento como representação mentalista. Começa a configurar-se um ser humano não como descobridor do mundo, mas um ser humano capaz de conceber um mundo como seu constituinte.

Para Fukuyama (1999), rede é compreendida como Capital Social e, é uma relação moral de confiança. “Uma rede é um grupo de agentes individuais que tem em comum normas ou valores além daqueles necessários às transações habituais de mercado”.

Com base na compreensão deste autor, a AED fundamenta sua concepção de redes como “estruturas capazes de reunir pessoas e instituições em torno de objetivos comuns de forma flexível, dinâmica, democrática e descentralizada”. Elas nascem de um pacto inicial que pressupõe cooperação, autonomia, coordenação das ações, compartilhamento de valores e objetivos, multiliderança, democracia e

desconcentração de poder. E, ainda compreendem a ligação horizontal entre as pessoas.

Castell (1999), diz que a estrutura social advinda das relações de uma Sociedade em Rede é adaptável, flexível, volátil, ou seja:

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELL, 1999).

O mesmo autor afirma também que:

Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores empresas voltadas para a flexibilização e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo (CASTELL, 1999).

Augusto de Franco, Coordenador Geral da AED, define rede como a ligação horizontal entre as pessoas, e diz que: “A única maneira de gerar Capital Social é democraticamente, através de ligações horizontais, que são redes, e estimulando a cooperação e o empreendedorismo” (AED, 2003, p.20).

Nessa nova lógica, a Internet tem contribuído para mudanças de padrões de interação social e criando uma sociedade que é caracterizada por um maior individualismo em rede, exigindo uma melhor compreensão sobre os novos padrões de sociabilidade. Isto significa que a Internet aumentou imensamente a capacidade de aprendizagem dos indivíduos e a liberdade e capacidade destes criarem suas

próprias redes e se comunicarem com muito mais pessoas independentemente da sua localização (CASTELL, 1999).

Dentre os elementos de conexão entre o Capital Social e as redes o mais destacado pelos autores que escrevem sobre essa temática (Castell (1999), Fukuyama (1999), Kliksberg (1998), é a confiança. Para a formação de redes é necessário o estabelecimento de relações baseadas na confiança, através das quais os agentes atuarão em torno de um objetivo comum. A confiança originária de relacionamentos prévios influencia as partes na coordenação das ações e na cooperação. Dessa maneira, a formação das redes é favorecida pelo Capital Social acumulado, isto é, o nível de confiança.

Nas últimas décadas, as redes tem sido enfatizadas como o método mais eficiente para a gestão de políticas públicas. Teixeira (2002), Sulbrandt (2001) e Stein (2003), apresentam dois tipos de explicação: há aqueles que consideram o surgimento dessas redes como resultado da maior mobilização social e outros que ressaltam as mudanças no papel do Estado.

A primeira perspectiva considera que as respostas ineficientes do Estado em relação aos problemas complexos da sociedade, força a abertura de canais de comunicação entre eles, exigindo maior participação da sociedade nos processos de elaboração e gestão de políticas públicas. Dessa forma, em consequência de pressões por parte da sociedade civil, o Estado passaria a gerir através de redes, representando uma nova forma de organização social, modificando o relacionamento vertical entre Estado e sociedade (Teixeira, 2002; Sulbrandt, 2001).

Teixeira (2002) diz:

A multiplicidade de atores sociais influenciando no processo político tende a alterar os nexos verticais entre estado e sociedade, baseados na regulação e subordinação, em direção a relações mais horizontais que privilegiam a diversidade e o diálogo.

A segunda perspectiva diz respeito às limitações impostas à capacidade de ação e as alterações na estrutura do Estado diante do novo papel que ele precisou assumir. Sulbrandt (2001), identifica quatro fatores que impulsiona o Estado a envolver a participação de vários atores sociais, para a qual a estrutura em rede é útil:

1. “Maior mobilização da sociedade civil que deseja influir nas políticas públicas para que elas supram suas necessidades;
2. Necessidade de parceiros para juntamente com o setor público solucionar problemas complexos, sujeitos as limitações financeiras do Estado;
3. A descentralização, advinda das mudanças na estrutura do Estado, obriga a abertura de canais de comunicação e colaboração inter-governamental e inter-organizacionais;
4. Para reduzir as responsabilidades e atividades na prestação de serviços as próprias organizações governamentais estabeleceram parcerias com outras agências”.

Todos estes fatores têm contribuído para gerar redes gestoras de políticas públicas, especialmente no campo social. Elas são vistas como solução adequada para administrar políticas e projetos, quando os recursos são escassos, os problemas são complexos, existem muitos atores envolvidos, interagem agentes

públicos e privados, há uma crescente demanda por benefícios e por participação cidadã (*idem*).

Nesta perspectiva, ao enfatizar o surgimento das redes no contexto de mudança na forma de atuação do Estado, não podemos esquecer o papel central das instituições internacionais, cujos posicionamentos são colocados no início da década de 1990, no Foro sobre a “Reforma Social e a Pobreza”, (Stein, 2003). Esses pronunciamentos indicam a necessidade da inclusão de outros segmentos junto às estratégias de combate à pobreza e outros problemas sociais:

Esperamos tener las bases de lo que llamaría una “agenda social” para la América Latina de los noventa [...] y apunte a políticas de Estado, que convoque las voluntades de los sectores políticos de América Latina, de la sociedad civil y del sector privado... (Enrique V. Iglesias, presidente Del BID, 1993);

[...] Gobernar es hacer convergentes las prácticas humanas, es contribuir a que nuevos caminos puedan ser válidos entrelazando la actividad política con la sociedad civil para resolver los problemas más sentidos (Fernando Zumbado, director regional de PNUD, 1993);

El ‘buen gobierno’ [...] que no sólo respeten los derechos humanos, sino que también se empeñen en establecer condiciones institucionales adecuadas para la participación de todos los sectores de la sociedad, la descentralización y el libre desempeño de actividades productivas, con el respaldo de un Estado redimensionado adecuadamente (Michel Camdessus, Diretor del FMI, 1993 - STEIN, 2003).

As redes representam então uma nova modalidade de coordenação, que provém da ruptura da concepção tradicional do estado como núcleo exclusivo de representação, planejamento e condução de políticas públicas (TEIXEIRA, 2002).

Como experiências de Educação em Rede no Brasil, duas redes se destacam enquanto programas de Educação para o Desenvolvimento, a Rede Polygone - Rede Internacional de Educação para o Desenvolvimento e Educação Popular e a AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a AED, através de ações direcionadas com base na capacitação dos chamados “agentes de desenvolvimento”, busca disseminar uma nova forma de superar problemas sociais que historicamente vem persistindo em países subdesenvolvidos, como a pobreza, a fome, e a desigualdade, tendo aí novos protagonistas locais.

Esta seria, no contexto da Reforma do Estado, uma maneira de não mais depender das políticas governamentais, mas entendê-las como instrumento complementar para melhoria da qualidade de vida das comunidades. Dentre as ações executadas por ela está a capacitação em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável - DLIS, a qual analisaremos a seguir.

## **CAPÍTULO 3**

### **O caso da atuação da Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED em Alagoas: as percepções de alunos de Cursos de Capacitação e Nivelamento em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável –DLIS.**

### **3.1. Descrição do Curso de Capacitação e Nivelamento em DLIS - Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável aqui analisado**

A AED – Agência de Educação para o Desenvolvimento, vem trabalhando com a mobilização e organização de recursos locais. No seu entendimento, estes podem ser estimulados ou fortalecidos a partir da interferência de agentes externos e internos as comunidades, sejam eles: instituições ou indivíduos; governamentais ou não-governamentais, e a proposta de DLIS – Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável disseminada por esta organização, vai ser uma das suas principais ações.

Neste sentido, o Programa governamental Comunidade Ativa, criado em 1999, iniciou a implementação da metodologia de DLIS em diversos municípios brasileiros. Esse trabalho ocorreu em 157 localidades do país com baixos índices de Desenvolvimento Humano. No Estado de Alagoas, nesse mesmo ano, foram cinco municípios utilizados como piloto do projeto (Água Branca, na Região do Xingó, Arapiraca, na Região do Agreste, Cajueiro, na Região do Vale do Paraíba, Jaramataia, na Região do Sertão e Maragogi, na Região Costa dos Corais) e no ano de 2003 já alcançava 64 dos 102 municípios alagoanos, tendo como difusores a Secretaria de Planejamento do Estado e o SEBRAE (SEBRAE/DLIS, 2003).

Para isso, foi necessário fazer a capacitação e um nivelamento dos chamados agentes de DLIS para que pudessem atuar como multiplicadores no processo de implantação da proposta, de maneira que todos compreendessem porque era necessário o DLIS e de que forma poderia envolver todos os atores locais (sociais e políticos), em um processo gerador de redes sociais com foco no

Capital Social e Capital Humano, elementos que de acordo com a AED são essenciais para o Desenvolvimento.

Esta ação foi pensada dentro de um conjunto de módulos de capacitação em DLIS divididos em diferentes unidades de um curso dado pela AED em parceria com a PUC Minas Virtual. Cabe dizer que a AED e a PUC Minas participam do processo apenas durante o período do curso, por isso a importância das redes sociais locais para que possam dar continuidade ao processo.

A PUC Minas Virtual, criada em 1999, é uma unidade de ensino a distância vinculada à Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG). Possui pessoal administrativo próprio, e uma equipe multidisciplinar responsável pela articulação, supervisão, produção e implementação do projeto pedagógico dos diversos cursos que ministra. Atua na área de pós-graduação, graduação, e extensão e capacitação, e todos os cursos são ministrados pela Internet, por intermédio do *software LearningSpace*, da *Lotus Notes*, com suporte de material impresso e CD-ROM . Em alguns cursos são também utilizados vídeos e teleconferências (Arnold, 2004, p. 3). Esta instituição procura respaldar seu trabalho aliando inovações tecnológicas na área de comunicação e informação a uma orientação pedagógica e didática que busca otimizar essas novas ferramentas de difusão do conhecimento<sup>46</sup>.

A produção e a oferta dos cursos resultam de demanda interna da própria PUC Minas, originária de órgãos acadêmicos da instituição, de docentes a ela vinculados, ou do mercado, que a PUC Minas Virtual avalia e julga pertinente atender, considerando sua missão institucional e de outras instituições, privadas ou governamentais, que buscam parceria com a PUC Minas Virtual para a execução

---

<sup>46</sup><http://www.virtual.pucminas.br/default.htm> - último acesso em 18/05/2006.

total ou parcialmente de programas a distância (Arnold, 2004, p. 4), e o curso em DLIS vai ser pensado dentro dessa lógica, a partir da solicitação da própria AED ofertado em parceria com a PUC Minas Virtual.

Dentre os objetivos do curso em metodologia de DLIS, estão os seguintes:

- “Conscienciar sobre as bases e os valores que fundamentam a visão de DLIS;

- Possibilitar a compreensão dos princípios conceituais de DLIS, estabelecendo uma linha de pensamento comum, de modo a favorecer o planejamento e execução de ações articuladas;

- Sistematizar informações sobre os fundamentos e passos operacionais de implantação da Comunidade Ativa (*idem*).

É importante destacar que nesta parceria ficaram definidas as funções de cada instituição. Nesse caso, coube a AED:

- Elaborar o conteúdo do curso;

- Selecionar os alunos entre candidatos indicados por instituições governamental, privada ou da sociedade civil, interessadas em ser capacitadoras em DLIS nas comunidades locais selecionadas pelo Programa Comunidade Ativa do Governo Federal”.

E, a PUC Minas Virtual ficou com a incumbência de:

- “Dar assessoria pedagógica aos autores dos conteúdos;

- Produzir o material impresso e CD-ROM;

- Distribuir o material didático aos alunos;
- Hospedar, ministrar e administrar o curso, em todas as suas etapas;
- Selecionar, contratar, capacitar e coordenar o atendimento tutorial;
- Certificar os alunos”.

Contudo, os candidatos ao curso deveriam atender alguns critérios para sua indicação. São eles:

- Ser indicado por uma Instituição Capacitadora que por sua vez fosse indicada pela Equipe Interlocutora Estadual e/ou Coordenação Estadual do PRODER-Especial de seu Estado e que pretendesse candidatar-se para trabalhar na Comunidade Ativa;

- Ter acesso a microcomputador equipado com CD-ROM e conectado à Internet durante todo o período de duração do curso;

- Ter participado de cursos de capacitação que utilizam metodologias participativas;

- Ter disponibilidade para ministrar cursos fora da cidade em que reside, porém dentro de seu Estado;

- Ter disponibilidade para cumprir o programa do curso” (AED/PUC MG, 1999, p. 6).

Quanto a operacionalização do curso em pauta, desenvolveu-se em duas grandes etapas: Presencial e a Distância. A parte Presencial contou com 16 horas

de capacitação, 2 horas de teleconferência<sup>47</sup> e a prova final. E a parte a distância teve 122 horas, perfazendo um total de 140 horas, a serem cumpridas em um período de dois meses, de agosto a outubro de 2000.

A participação dos alunos era obrigatória em todas as etapas e condição para o direito à realização da prova final presencial, devendo ter cumprido dentro do programa as atividades estabelecidas:

- Presença na teleconferência (ou sessão de vídeo, reproduzindo a teleconferência);
- Aproveitamento satisfatório na capacitação;
- Comparecimento à capacitação presencial;
- Aprovação nas avaliações virtuais e na prova presencial.

Para uma melhor compreensão de como aconteceu o curso nas duas etapas descritas acima, veremos a seguir mais detalhadamente todas as passagens do curso de capacitação e nivelamento em DLIS, ocorrido em diversos municípios do país.

### **Etapa à distância**

A parte a distância realizou-se integralmente pela Internet, utilizando-se o programa (*software*) *Learning Space*, gerenciado pela equipe da PUC Minas Virtual (*idem*).

---

<sup>47</sup> Inicialmente foram previstas cinco teleconferências num total de dez horas.

Para que o aluno conseguisse um bom aproveitamento do curso era fundamental que soubesse utilizar bem o programa. E, para acompanhar o curso cada aluno recebia o seguinte material:

1. CD-ROM contendo o curso;
2. Livro texto;
3. Envelope com senha para acesso ao curso on-line, pois para entrada, navegação e utilização do site como aluno, era necessário que ele tivesse seu *login* de usuário, ou seja, sua senha de acesso.

Como mecanismo de suporte permanente o curso proporcionava aos alunos:

1. Atendimento via Internet por intermédio do “Correio Acadêmico”, realizado pelos tutores e coordenação do curso (AED) e monitores (PUC MINAS VIRTUAL):

2. Atendimento telefônico (*Help Desk*), realizado pela monitoria da PUC Minas Virtual para apoio tecnológico através do telefone (0800), de segunda à sexta-feira das oito às dezoito horas.

3. Cada grupo de dez alunos contava com um tutor de conteúdo<sup>48</sup>, disponível para atendimento individual ou diretamente aos grupos. Os tutores estavam disponíveis em plantão pré-definidos e o atendimento podia ser on-line ou através de e-mail.

Ao digitar o endereço [www.virtual.pucminas.br](http://www.virtual.pucminas.br), o aluno acessava a página de entrada da PUC Minas Virtual, e deveria clicar em “Curso de DLIS” para chegar à

“Central do *LearningSpace*”. O aluno devidamente inscrito entrava com o seu login e a sua senha, que lhe foram fornecidos através de correspondência. Concluída a operação de validação, já era possível navegar entre os documentos do curso.

Pela Internet, o Programa oferecia quatro áreas de trabalho (quatro ambientes), para o aluno navegar no decorrer do curso:

1. *Programação* – Servia como um mapa de entrada, apresentando a estrutura e detalhes do curso.
2. *Centro de Recursos* – Continha material para serem usados nas atividades do curso. Armazenava e gerenciava informações necessárias para ele, como textos, artigos, gráficos, etc.
3. *Sala de Aula* – Sala de aula interativa. Nela se podiam discutir tópicos com os colegas, compartilhar informações e completar projetos e tarefas. Permitia também, o trabalho em equipe e facilitava o contato com tutores e colegas. A comunicação podia ser veiculada de forma que todos conseguissem ler (nível público), ou apenas dirigida para o tutor (nível particular).
4. *Perfis* – Este ambiente permitia o acompanhamento das notas obtidas no decorrer do curso, bem como a obtenção de dados a respeito de colegas, tutores e professores (DLIS – GUIA TECNOLÓGICO DO ALUNO, AED 2000, p. 3-4)

Ainda dentro da etapa à distância, o curso subdividia-se em quatro módulos com várias unidades de ensino, a saber:

---

<sup>48</sup> Professor responsável por um grupo de alunos diretamente vinculados ao Coordenador do Curso (Arnold, 2004).

<b>Módulo I (36 horas)</b>			
<b>Pressupostos e Fundamentos do DLIS</b>			
<b>Unidade 1</b>	<b>Unidade 2</b>	<b>Unidade 3</b>	<b>Unidade 4</b>
Fundamentos e Valores Implícitos nas Concepções de DLIS	Compreendendo o significado de DLIS	Compreendendo o significado de Desenvolvimento Local	Compreendendo o significado de Desenvolvimento Integrado e Sustentável
Introdução (texto)	Introdução (texto)	Introdução (texto)	Introdução (texto)
Orientações de estudo	Orientações de estudo	Orientações de estudo	Orientações de estudo
Leituras selecionadas	Leituras selecionadas	Leituras selecionadas	Leituras selecionadas
Leituras complementares	Leituras complementares	Leituras complementares	Leituras complementares
Exercícios	Exercícios	Exercícios	Exercícios
			Tarefa 1 (com prazo de entrega para avaliação pelos capacitadores)

Quadro 2 – Conteúdo do Módulo I: Pressupostos e Fundamentos do DLIS.

Fonte: AED/PUC MG, 2000, p. 03-14.

Este Módulo, com duração de 36 horas/aula, possibilitava ao aluno compreender o “novo paradigma que está emergindo na atualidade, ou seja, com novas formas de perceber e de abordar velhos problemas, para entender o contexto atual e compreender os valores implícitos nos conceitos de DLIS”. As características desse novo paradigma eram tomadas como pressupostos de uma visão inovadora do desenvolvimento que ficou conhecida como DLIS. Ao término deste módulo o aluno estaria em condições de ser um multiplicador dessas idéias (AED, 2000 p. 2 e 16).

<b>Módulo II (26 horas)</b>		
Comunidade Ativa I		
<b>Unidade 5</b> Conhecendo a Estratégia Comunidade Ativa	<b>Unidade 6</b> Planejando a Capacitação – as Metodologias Participativas	<b>Unidade 7</b> Implantando a Comunidade Ativa: Sensibilização dos Atores Locais
Introdução (texto)	Introdução (texto)	Introdução (texto)
Orientações de estudo	Orientações de estudo	Orientações de estudo
Leituras selecionadas	Leituras selecionadas	Leituras selecionadas
Leituras complementares	Leituras complementares	Leituras complementares
Exercícios	Exercícios	Exercícios
		Tarefa 1 (com prazo de entrega para avaliação pelos capacitadores)

Quadro 3 – Conteúdo do Módulo II: Filosofia do Programa Comunidade Ativa.

Fonte: AED/PUC MG, 2000, p. 15-39.

Este módulo de 26 horas/aula estava dividido em três partes para que o aluno conhecesse:

- Que a Comunidade Ativa é uma estratégia do Governo Federal para impulsionar o DLIS em localidades carentes de todo o país;
- A utilização de metodologia participativa como fator determinante para implantação da Comunidade Ativa nas localidades;
- A Mobilização e a Sensibilização para o DLIS, ou seja, o primeiro momento da capacitação dos atores locais (AED/PUC MG, 2000, p. 16).

<b>Módulo III (38 Horas)</b>			
Comunidade Ativa II			
<b>Unidade 8</b>	<b>Unidade 9</b>	<b>Unidade 10</b>	<b>Unidade 11</b>
Implantando a Comunidade Ativa: Capacitação do Conselho ou Fórum de DLIS	Implantando a Comunidade Ativa: Capacitação da Equipe Gestora Local	Realizando o Diagnóstico Participativo Local	Elaborando o Plano de Desenvolvimento Local
Introdução (Texto)	Introdução (texto)	Introdução (texto)	Introdução (texto)
Orientações de estudo	Orientações de estudo	Orientações de estudo	Orientações de estudo
Leituras selecionadas	Leituras selecionadas	Leituras selecionadas	Leituras selecionadas
Leituras complementares	Leituras complementares	Leituras complementares	Leituras complementares
Exercícios	Exercícios	Exercícios	Exercícios
			Tarefa 3 (com prazo de entrega para avaliação pelos capacitadores)

Quadro 4 – Conteúdo do Módulo III: Implantação do Programa Comunidade Ativa nas localidades.

Fonte: AED/PUC MG, (2000, p. 40-63).

De acordo com a AED (2000, p.41), com este Módulo de 38 horas/aula, o aluno tornava-se apto a capacitar e auxiliar o Conselho ou Fórum de DLIS e a Equipe Gestora Local para uma análise do município nos seus diferentes aspectos e a definir qual a vocação local que poderia desencadear um processo de desenvolvimento sustentável. Teria condições de auxiliar o Fórum a realizar uma leitura mais realista do município, levando-se em conta os múltiplos olhares e as diferentes experiências e expectativas de seus habitantes para elaborar o Diagnóstico Participativo Local. E, também poderia ajudar na elaboração do Plano de Desenvolvimento Local que era o momento de definição de ações e da realização da vocação identificada para promover o desenvolvimento do município.

<b>Módulo IV (22 horas)</b>	
Comunidade Ativa III	
<b>Unidade 12</b>	<b>Unidade 13</b>
Elaborando a proposta de Agenda Local	Participando da Negociação da Agenda Local
Introdução (texto)	Introdução (texto)
Orientações de estudo	Orientações de estudo
Leituras selecionadas	Leituras selecionadas
Leituras complementares	Leituras complementares
Exercícios	Exercícios
	Tarefa 4 (com prazo de entrega para avaliação pelos capacitadores)

Quadro 5 – Conteúdo do Módulo IV: Fase Finalizadora de Implantação do Programa Comunidade Ativa nas localidades.

Fonte: AED/PUC MG, 2000, p. 64-71.

Neste último Módulo era dada ênfase aos encaminhamentos necessários para elaboração e negociação da Agenda Local que é “um conjunto de ações organizadas e integradas sob a forma de prioridades/ações, extraídas do Plano de Desenvolvimento Local”. A elaboração da Agenda Local era o momento de sistematizar os desejos da comunidade em propostas e ações concretas. Após a definição das prioridades, o Fórum deveria ser preparado para negociá-las com vários parceiros: governo federal, estadual, municipal, empresas, organizações da sociedade civil e organismos de cooperação nacionais e internacionais (AED/PUC MG 2000, p. 65-9).

A AED (2000) ressalta que, essa divisão por unidades teve como propósito auxiliar os alunos a compreenderem os objetivos e as características de cada momento do trabalho, mas na prática eles deveriam acontecer de forma

concomitante de acordo com a dinâmica e as necessidades de cada grupo (*idem*, p. 41).

### **Etapa Presencial**

Esta etapa, também chamada de Módulo V, como uma continuidade da etapa a distância, se dava através de Teleconferência, transmitida via antena parabólica, e de encontros presenciais que aconteceu durante todo curso em apenas um final de semana, na sede do Sebrae local, sob a responsabilidade da AED. Mas, no que diz respeito aos procedimentos organizacionais, isto é, dos conteúdos e da metodologia do curso, além do cronograma, estes são de competência da PUC Minas Virtual.

De acordo com documento oficial, no encontro presencial foram apresentados para os alunos os Pressupostos e Fundamentos do DLIS e a implantação da Comunidade Ativa. Os temas do curso foram ministrados de forma sucinta e as dúvidas, esclarecimentos e sugestões poderiam ser discutidos com o capacitador do Estado (AED/ DLIS, 2000, p.5).

Neste sentido, após a conclusão das etapas de estudo do curso, (presencial e a distância), os alunos passaram por uma avaliação final, de acordo com os seguintes critérios:

1. *O aluno era eliminado do curso se:*

- Faltasse durante a parte presencial do curso;
- Não entregasse no prazo mais de uma das quatro tarefas finais dos módulos;

- Não entregar o trabalho final no prazo.

2. *A nota final era composta de:*

- Trabalho final - (50%) – Ao final do curso o aluno deveria apresentar um trabalho escrito que equivalia a metade da nota total.

- Avaliação final - (50%). Após a conclusão das etapas de estudo do curso, o aluno era submetido a uma prova final presencial, cuja nota comporia a outra metade da nota total para aprovação.

O aluno somente poderia ser aprovado no curso se tivesse, no mínimo, 60% da nota final. Essa nota era classificatória para a possível contratação da Instituição a qual ele pertencia para que ela pudesse cumprir o papel de capacitadora numa dada localidade. Dessa maneira, ter alunos aprovados era condição “*sine qua non*”, para a eventual contratação da Instituição Capacitadora atuar nos projetos de implantação de DLIS nos municípios selecionados pela Comunidade Ativa. Os aprovados receberam certificado da PUC-MG Virtual e da AED (AED, 2000, p. 4-6).

Não foi estabelecido qualquer pré-requisito acadêmico para o aluno se inscrever no referido curso, o que resultou em grande heterogeneidade do público alvo, cuja formação alternava-se, basicamente, entre segundo grau e nível superior (ARNOLD, 2004, p. 3).

Para estarem aptos a implantar o DLIS do Programa Comunidade Ativa nas localidades, foram apresentados para os alunos os 30 passos que expressavam e materializavam a estratégia operacional do Programa no município, obedecendo a metodologia orientada pela AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento.

Assim, ela estava dividida em 10 momentos bem definidos, que formavam o que a AED classifica como os 30 passos para implantação do DLIS, quais sejam:

### *Momento I – Ações Preparatórias*

Antes de iniciar a implantação em cada localidade era necessário que o Governo Estadual e o Governo Local tivessem conhecimento de seus papéis no Programa. Com o objetivo de estabelecer o vínculo inicial e definir as responsabilidades de cada envolvido, firmava-se o Termo de Compromisso.

Este momento continha as seguintes ações:

Ação A - Era apresentada aos Governos Estaduais a nova formatação do Programa Comunidade Ativa e considerando os novos compromissos estabelecidos para os diversos parceiros renegociava-se a sua adesão.

Ação B - Para elaboração do Plano de Trabalho visando a expansão do Programa Comunidade Ativa os Governos Estaduais nomeavam sua Coordenação Executiva Estadual que ficava encarregada de articular os municípios, as Instituições capacitadoras e o Sebrae Estadual.

Ação C - Para verificar a adequação entre as metas propostas e os recursos alocados para a expansão, a Secretaria Executiva do Programa Comunidade Solidária avaliava os Planos de Trabalho apresentados pelas Coordenações Executivas Estaduais.

Ação D - A Secretaria Executiva do Programa Comunidade Solidária indicava as Instituições Capacitadoras, certificadas pela Agência de Educação para o Desenvolvimento – AED, para contratação.

Ação E - A AED promovia o nivelamento das Instituições Capacitadoras.

Ação F - As Instituições Capacitadoras faziam levantamento de informações sobre os municípios em que atuariam.

Ação G - De acordo com a metodologia do Programa Comunidade Ativa, as Instituições Capacitadoras definiam sua proposta de plano de trabalho no município, o qual deveria ser submetido à Coordenação Executiva Estadual (COMUNIDADE ATIVA, 2000, p. 01-02).

### *Momento II – Sensibilização*

O processo de sensibilização na localidade iniciava-se com palestras convocadas pelo Prefeito Municipal, para que o maior número de pessoas, percebessem a importância de participar na implantação do Programa. Todos os setores expressivos da sociedade local, tanto da zona urbana quanto da zona rural, pessoas da situação e da oposição deveriam ser sensibilizados sendo o processo amplo e democrático. Também deveriam fazer parte deste processo os recursos da imprensa como: rádio, jornais, televisão de acesso local, cartazes e outros sistemas de divulgação.

O Fórum de DLIS deveria ser representativo de todos os setores políticos e sociais da localidade. Também teria que estar representados o Governo Municipal, os conselhos setoriais de políticas e programas, federais, estaduais e municipais e demais segmentos importantes da população, mesmo que não possuíssem organização formal.

A composição do Fórum de DLIS, por consenso, deveria ter em torno de 20 pessoas e os escolhidos necessitavam ter disponibilidade para participar das atividades regulares.

Passos	Atividades	Objetivos
Passo 1	Reunião de Articulação dos Parceiros do Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a articulação, no município, entre a Coordenação Executiva Estadual do Programa, o Prefeito, a Instituição Capacitadora, o Sebrae Estadual e outros parceiros;</li> <li>- Apresentar a Instituição Capacitadora;</li> <li>- Discutir o plano de trabalho e definir as responsabilidades de cada parceiro.</li> </ul>
Passo 2	Palestras de Sensibilização das Lideranças Locais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras de Sensibilização das Lideranças Locais;</li> <li>- Apresentar à comunidade local o conceito de DLIS;</li> <li>- Mobilizar e sensibilizar a comunidade local, suas principais lideranças, em especial os Conselhos de Políticas Públicas existentes, para engajamento no processo de planejamento e gestão participativa do DLIS;</li> <li>- Divulgar os objetivos e a metodologia do Programa Comunidade Ativa, como uma estratégia do Governo Federal para indução de processos de DLIS, em municípios com baixo índice de desenvolvimento.</li> </ul>
Passo 3	Capacitação sobre DLIS para líderes do setor público	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as lideranças do setor público local (Prefeito, Vice-Prefeito, Vereadores, Secretários Municipais, diretores de escola, diretor de hospital, outros gestores de organismos do setor público, especialmente os Conselhos de Políticas Públicas existentes), para um aprofundamento conceitual sobre o DLIS, o protagonismo local e o papel do Estado na promoção do desenvolvimento;</li> <li>- Aprofundar a compreensão sobre o Programa Comunidade Ativa como uma estratégia do Governo Federal, para a indução de processos de DLIS em municípios com baixos índices de desenvolvimento.</li> </ul>
Passo 4	Capacitação sobre DLIS para Lideranças Locais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir as lideranças que participaram das Palestras de Sensibilização, para um aprofundamento conceitual sobre DLIS e o protagonismo local na promoção do desenvolvimento;</li> <li>- Aprofundar a compreensão sobre o Programa Comunidade Ativa como uma estratégia do Governo Federal, para a indução aos processos de DLIS em</li> </ul>

		municípios com baixos índices de desenvolvimento.
Passo 5	Realização do Curso “Liderar”	- Estimular nas lideranças locais a promoção de mudanças de valores e atitudes pessoais que favoreçam o compromisso com o processo de promoção do desenvolvimento local.
Passo 6	Capacitação para Formação do Fórum de DLIS	- Reunir as lideranças locais, que participaram das capacitações sobre DLIS, para discutir e avaliar atitudes, valores e habilidades, para a participação em processos e organismos de gestão compartilhada; - Definir compromissos, responsabilidades e critérios para escolha dos componentes do Fórum de DLIS; - Escolher os componentes do Fórum de DLIS.

Quadro 6 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 22-3.

### *Momento III – Capacitação do Fórum de DLIS*

Depois de constituído o Fórum este deveria passar por um processo de capacitação para exercer o papel de promotor do desenvolvimento local. Também seria constituída a Equipe Gestora Local composta por no mínimo três pessoas com perfil gerencial escolhidas por consenso do Fórum de DLIS.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 7	Encontro de Instalação do Fórum de DLIS	- Aprofundar, com os componentes do Fórum, a discussão sobre seus compromissos e responsabilidades na promoção do desenvolvimento local; - Definir regras de funcionamento, periodicidade de reuniões, estrutura de apoio, parcerias locais e outros requisitos para o funcionamento do Fórum de DLIS; - Definir o Plano de Trabalho para as demais etapas prevista na metodologia do Programa Comunidade Ativa; - Definir o Plano de Comunicação, para manter a comunidade local informada sobre as atividades do Fórum; - Definir compromissos, responsabilidades e critérios para escolha dos componentes da Equipe Gestora Local;

		- Escolher os componentes da Equipe Gestora Local.
Passo 8	Realização do Curso “Líder Cidadão”	- Desenvolver conhecimentos e habilidades requeridos pelo processo de planejamento e gestão participativa do desenvolvimento local: participação cidadã, comunicação, organização de reuniões, planejamento e negociação.
Passo 9	Capacitação da Equipe Gestora Local	- Capacitar os membros da Equipe Gestora Local para o exercício de suas atribuições;  - Treinar os componentes da Equipe Gestora Local para a operação do Sistema de Informações Gerenciais do Programa Comunidade Ativa (InformAtiva).

Quadro 7 – Passos para implantação do DLIS nas localidades

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 24.

#### *Momento IV – Elaboração do Diagnóstico Participativo Local*

A elaboração do Diagnóstico Participativo Local é de responsabilidade do Fórum de DLIS, sob a orientação da Instituição Capacitadora, que se apoiava em metodologias participativas para a sua realização. Para sua elaboração o Fórum deveria ouvir o maior número possível dos segmentos e grupos sociais locais, urbanos e rurais, para identificar as necessidades, as oportunidades, as potencialidades e os fatores que limitavam o desenvolvimento local. Também era necessário buscar informações e indicadores sobre a localidade, em instituições e órgãos que atuavam na localidade e na região. Após sua elaboração, o Diagnóstico Participativo Local deveria ser apresentado pelo Fórum, junto com a Instituição Capacitadora e o Prefeito, à comunidade, para que fosse consolidada uma visão comum sobre as potencialidades e os fatores restritivos ao desenvolvimento da localidade.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 10	Realização de Entrevistas para Auxiliar a Elaboração do Diagnóstico Participativo Local	- Levantar as principais potencialidades do município e os obstáculos que impedem o seu desenvolvimento
Passo 11	Levantamento de Dados Secundários para Subsidiar a Elaboração do Diagnóstico Participativo Local	- Levantar os dados estatísticos mais relevantes sobre o município.
Passo 12	Levantamento e Análise de Programas, Projetos e Ações Elaboradas por outras Instituições	- Levantar diagnósticos, planos e projetos já elaborados através de outras iniciativas.
Passo 13	Encontros de Segmentos e Grupos Organizados da Comunidade para levantamento de informações e discussão de potencialidades locais	- Reunir segmentos e grupos organizados da comunidade, para discutir e identificar as principais potencialidades do município, em todas as áreas, e os obstáculos ao seu desenvolvimento.
Passo 14	Oficina de Elaboração de Diagnóstico Participativo Local	- Reunir e sistematizar as informações levantadas;  - Organizar um quadro demonstrativo da situação atual do município;  - Identificar as principais potencialidades do município;  - Identificar os obstáculos que impedem o desenvolvimento dessas potencialidades.
Passo 15	Seminário de apresentação do Diagnóstico Participativo Local	- Apresentar, discutir e validar, com a comunidade local, o resultado do Diagnóstico Participativo Local, elaborado e apresentado pelo Fórum de DLIS.

Quadro 8 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 24-5.

### *Momento V – Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local*

O Plano de Desenvolvimento Local é um processo participativo, composto por um conjunto de ações orientadas pela vocação da localidade, escolhida como eixo orientador do seu desenvolvimento. Na sua elaboração devem ser considerados os planos setoriais existentes, voltados à implantação das políticas

públicas federais, estaduais e locais. Após a sua elaboração, deve ser apresentado pelo Fórum, junto com a Instituição Capacitadora e o Prefeito à comunidade em geral.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 16	Seminário (oficina) de elaboração da “Visão de Futuro” da Localidade	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar uma visão compartilhada sobre o futuro desejável para o município;</li><li>- Identificar as vocações do município;</li><li>- Escolher, entre as vocações, aquela que possa funcionar como eixo ou vetor de orientação do desenvolvimento local.</li></ul>
Passo 17	Seminário (oficina) de elaboração do Plano de Desenvolvimento Local	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relacionar, a partir da vocação escolhida como eixo ou vetor de orientação do desenvolvimento local, todas as ações necessárias para a realização da referida vocação;</li><li>- Constituir comitês, temáticos ou setoriais, de interessados nas ações incluídas no Plano.</li></ul>
Passo 18	Seminário (oficina) de apresentação do Plano de Desenvolvimento Local	<ul style="list-style-type: none"><li>- Levantar diagnósticos, planos e projetos já elaborados através de outras iniciativas;</li><li>- Apresentar, discutir e validar, com a comunidade local, o resultado do Plano de Desenvolvimento Local, elaborado e apresentado pelo Fórum de DLIS.</li></ul>
Passo 19	Realização do Curso “Saber Empreender”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Iniciar o desenvolvimento de habilidades e competências, para a elaboração e execução de planos de negócios.</li></ul>

Quadro 9 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 25-6.

### *Momento VI – Elaboração da Agenda Local*

Durante o período de capacitação, a Agenda Local era elaborada pelo Fórum de DLIS, com orientação da Instituição Capacitadora. Esta Agenda era um conjunto de ações que deveriam ser executadas por iniciativa e coordenação dos membros do Fórum de DLIS.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 20	Seminário de elaboração da Agenda Local, composta pela Agenda para Negociação e pela Agenda de Ação Local.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolher, entre as ações incluídas no Plano de Desenvolvimento Local, aquelas prioritárias para execução pela própria comunidade local, independentemente de parcerias externas (Agenda de Ação Local);</li> <li>- Escolher, entre as ações incluídas no Plano de Desenvolvimento Local, aquelas prioritárias para negociação e pactuação com os parceiros externos, mobilizados pelo Programa Comunidade Ativa (Agenda Local);</li> <li>- Divulgar a Agenda Local e a Agenda de Ação Local para a comunidade.</li> </ul>
Passo 21	Planejamento e Realização da Primeira Ação da Agenda de Ação Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar o Fórum de DLIS para o planejamento e a execução das ações incluídas na Agenda Local, que não dependem de parcerias externas;</li> <li>- Estabelecer uma ação que funcione como “marco simbólico”, e que represente a capacidade da comunidade local de planejar e gerir o seu próprio desenvolvimento.</li> </ul>
Passo 22	Preparação para o funcionamento autônomo do Fórum de Desenvolvimento Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar o Fórum de DLIS, para a negociação e o monitoramento da execução da Agenda Local;</li> <li>- Preparar o Fórum para coordenação do processo de DLIS;</li> <li>- Preparação da saída da Instituição Capacitadora.</li> </ul>
Passo 23	Seminário de Articulação dos Municípios da Microrregião	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir representantes de Fóruns de DLIS de municípios de uma mesma microrregião, para apresentação de suas Agendas Locais;</li> <li>- Criar oportunidades de articulação regional (consórcios de municípios, agências regionais de desenvolvimento, integração de cadeias produtivas etc.).</li> </ul>

Quadro 10 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 26.

### *Momento VII – Negociação da Agenda Local*

Depois que a Secretaria Executiva do Programa Comunidade Ativa concluía a análise da Agenda Local, iniciava-se o processo de Negociação nos três níveis de governo a fim de que pudessem ser estabelecidas as responsabilidades, metas e

prazos para a implantação das ações prioritizadas. A consolidação do processo de negociação das ofertas para o atendimento às demandas acontecia em uma reunião, nos Estados, e o resultado deveria ser levado ao Fórum, para homologação.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>
Passo 24	Pré-Negociação das Agendas Locais com parceiros do Programa Comunidade Ativa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar os parceiros do Programa Comunidade Ativa sobre as demandas incluídas nas Agendas Locais;</li><li>- Recolher e sistematizar as ofertas dos parceiros do Programa Comunidade Ativa.</li></ul>
Passo 25	Realização das Rodadas de Negociação das Agendas Locais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reunir representantes dos Fóruns de DLIS com representantes dos parceiros do Programa Comunidade Ativa, para negociar as ações incluídas nas Agendas Locais.</li></ul>
Passo 26	Reunião do Fórum de DLIS, para Apresentação dos resultados da Negociação da Agenda Local	<ul style="list-style-type: none"><li>- Possibilitar, aos representantes do Fórum de DLIS que participaram da Rodada de Negociação, informar aos demais componentes sobre o resultado da negociação da Agenda Local, para fins de referendo;</li><li>- Elaborar ata de referendo das ações da Agenda Local.</li></ul>

Quadro 11 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 27.

### *Momento VIII – Celebração do Pacto de Desenvolvimento Local*

Após a negociação da Agenda, a localidade celebrava um pacto entre todos os parceiros que participaram da negociação da Agenda comprometidos com o processo de Desenvolvimento Local. Os responsáveis por cada ação prioritária da agenda formalizavam um pacto através da assinatura de um termo de parceria.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 27	Solenidade de assinatura do Pacto de Desenvolvimento Local	- Formalizar o compromisso dos parceiros do Programa Comunidade Ativa com a realização das ações da Agenda Local, negociadas e pactuadas. Divulgar para a comunidade a Agenda Local, negociada e pactuada.

Quadro 12 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 27.

*Momento IX – Implementação e Acompanhamento da Agenda Local e da Agenda de Ação Local*

A implantação dos projetos contidos na Agenda Local deveriam ser monitorados e avaliados de forma sistemática. O fórum teria que ser orientado sobre os procedimentos a serem adotados para o acompanhamento das ações pactuadas com os parceiros do programa.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
Passo 28	Monitoramento da Implementação das Agendas Locais	- Acompanhar a situação de cada item das Agendas Locais;  - Instruir os Fóruns de DLIS sobre os procedimentos a serem adotados para o acompanhamento das ações negociadas e pactuadas com os parceiros do programa;  - Cobrar dos Fóruns de DLIS a implementação das ações que independem de parcerias externas (Agenda de Ação Local).
Passo 29	Acompanhamento dos Fóruns de DLIS e dos Comitês Temáticos e Setoriais	- Oferecer oportunidades de capacitação continuada;  - Fortalecer o empreendedorismo local.

Quadro 13 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 27-8.

### *Momento X – Avaliação e Premiação*

No final do processo era feita uma avaliação de desempenho com a possibilidade de premiação das experiências bem-sucedidas, de modo a reforçar e estimular as melhores práticas. Esses prêmios eram novos programas e novas ações para promover o desenvolvimento, podendo servir inclusive de referência para implantação da proposta em outras localidades.

<b>Passos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivo</b>
Passo 30	Avaliação e Premiação das Localidades com melhor desempenho na promoção do desenvolvimento local	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dar reconhecimento público sobre os municípios com experiências de êxito na promoção do seu próprio desenvolvimento;</li><li>- Conduzir novas ofertas de parceiros externos, para fortalecer o processo de desenvolvimento local.</li></ul>

Quadro 14 – Passos para implantação do DLIS nas localidades.

Fonte: Documento Referência do DLIS da Comunidade Ativa, 1999, p. 28.

Este último momento se configura como estímulo ao surgimento de novas propostas inovadoras ou de disseminação daquelas práticas entendidas como positivas no processo de desenvolvimento local. O que levaria não só a população como também representatividades políticas e lideranças comunitárias a mobilizar recursos endógenos com vistas a superação de problemas sociais existentes, compatibilizando diversos elementos com as necessidades de uma dada comunidade. Para isto, as redes sociais desempenham papel fundamental para que haja efetividade das ações. Nesse universo, é preconizada uma nova maneira de pensar e fazer desenvolvimento.

### **3.2 Perfil dos Agentes Locais capacitados pela AED.**

Segundo documentos da AED, a seleção dos capacitados deveria atender, entre outros critérios, o vínculo com alguma instituição que seria a responsável pela implantação da metodologia do DLIS nas localidades. No caso de Alagoas, todas as pessoas que participaram do curso em sua maioria são funcionários ou da Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento ou do SEBRAE. Vale lembrar, que essa é uma característica particular do Estado em análise.

Do universo de 17 entrevistados, 6 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. 100% dos pesquisados, mais de 60% (11) possuem nível superior em variadas áreas de conhecimento, e 35% (6) têm pós-graduação.

Também em questão da profissão podemos verificar pela pesquisa, uma variada gama de profissionais que fizeram o curso. Na área de Arquitetura e Urbanismo e de Economia foram 04 (23,3%) entrevistados de cada profissão, na de Engenharia foram 03 (17,6%), na de Agronomia e Administração foram 02 (11,6%) de cada profissão e 01 nas áreas de Psicologia e Serviço Social apenas um profissional de cada área.

Um dado interessante, diz respeito à questão da idade dos capacitados. Mais de 50% (10) deles têm entre 51 e 60 anos, o que demonstra que apresentam um grau de experiência profissional nas instituições às quais pertencem, e apresentaram ainda uma certa proximidade com a temática Desenvolvimento Local, ocasionada pela participação em situações de seminário ou até mesmo capacitação oferecidas pelo governo, através de instituições, ministérios ou secretarias. O restante (6) está entre 30 e 50 anos e apenas uma pessoa tem 27 anos de idade.

No que diz respeito aos municípios em que os capacitados atuaram no processo de implantação do DLIS, após terem passado pela capacitação, a tabela abaixo apresenta a distribuição destes. No entanto, cabe lembrar que nem todos tiveram a oportunidade de executar alguma atividade nas comunidades.

<b>Região</b>	<b>Municípios de Atuação</b>
Xingó	Água Branca
Agreste	Arapiraca, Coité do Nóia
Corais	Barra de Santo Antonio, Maragogi
Vale do Paraíba	Cajueiro, Chã Preta
Lagoas	Coqueiro Seco
Portal Sul	Feliz Deserto
Sertão	Inhapí , Jaramataia

Quadro 15 – Municípios de atuação dos entrevistados na pesquisa de campo.

Fonte: Pesquisa de Campo

Esta é uma classificação por região fornecida pelo SEBRAE para acomodação dos projetos desenvolvidos pela instituição, não é a divisão oficial que o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística faz do Estado.

### **3.3. Da Teoria à prática: A Efetividade do Curso de Capacitação e Nivelamento em DLIS - Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável implementado em Alagoas**

O propósito geral da AED - Agência de Educação para o Desenvolvimento é “aumentar a capacidade de gestão e a capacidade de empreender micro e pequenas empresas, governos locais e organizações de terceiro setor, sobretudo quando inseridos em processos de desenvolvimento integrados e sustentáveis, a partir de três grandes linhas de ação: a elaboração e a disseminação de um novo paradigma de desenvolvimento, a articulação da distribuição do conhecimento e a capacitação de agentes de desenvolvimento” (AED, 2001).

A questão central que está colocada pela entidade, de acordo com nosso entendimento, é a construção de uma nova concepção de desenvolvimento compatibilizando questões sociais, econômicas, políticas e ambientais, que possam responder as novas demandas postas advindas das mudanças nas relações entre capital e trabalho.

Nossa preocupação enquanto pesquisadores deve abranger no campo teórico e prático das ações de instituições que dizem estar preocupadas com desenvolvimento de regiões periféricas, como é o caso da AED. Teórico, na medida em que não existe um conceito único ou um modelo a ser seguido. E, prático, ao analisar a efetividade das ações desenvolvidas.

De um lado, estão aqueles que interpretam a Educação para o Desenvolvimento a partir da educação formal, construída dentro da escola. De outro, encontramos aqueles que defendem ser este termo mais amplo, nos dando subsídios para a investigação no campo da educação não-formal, aquela

empreendida fora da escola, nas comunidades, que buscam capacitar os indivíduos e instituições comunitárias para defesa e luta de interesses coletivos.

Esta última compreensão, hoje tão difundida por instituições de diferentes setores da sociedade, tem contribuído para a disseminação de novas propostas e concepções de desenvolvimento em milhares de lugares no país, seja a partir da execução direta de projetos e programas ou através de ações de capacitações dos chamados agentes locais, para que dentro da própria localidade possam surgir novos projetos criados e desenvolvidos pela própria comunidade, sem depender exclusivamente de ações governamentais. Seria o que chamamos em outro momento deste trabalho de novos protagonistas.

Não por acaso instituições são criadas para dar conta de uma concepção de desenvolvimento local integrado e sustentável. Encontramos na atualidade, diversas experiências que visam a superação da pobreza a partir do investimento em capital humano e, principalmente, em capital social.

Essa idéia logo foi absorvida nos vários âmbitos da sociedade e, não por acaso, acontece dentro um conjunto de propostas defendidas e difundidas por instituições internacionais comprometidas com a política econômica internacional, como uma nova proposta sócio-econômica de interesse mundial, particularmente diante da crise ambiental. Nessas condições, o caminho é evitar problemas futuros maiores para o sistema econômico mundial.

Daí a relevância da difusão das idéias de um novo modelo, mas principalmente da aplicação das propostas de um desenvolvimento sócio-econômico e da sustentabilidade dos ecossistemas.

Muito embora, dentro dos propósitos da AED, existam diversas propostas de capacitação, observamos que todas caminham para a efetivação dessa nova lógica de desenvolvimento. O foco está na qualificação de agentes sociais locais que possam posteriormente ser multiplicadores das idéias defendidas pela agência. Contudo, identificamos poucas possibilidades concretas de mudanças sociais e econômicas das comunidades, na medida em que o próprio capacitado apreende teoricamente a proposta de maneira superficial, o que pode dificultar a aplicação do modelo apresentado.

Ao verificar entre os entrevistados, o que entendem sobre Educação para o Desenvolvimento, vimos a dificuldade em sistematizar respostas coerentes com a proposta da entidade, o que demonstra a ineficácia da metodologia do curso no que se refere à apreensão do que seria efetivamente ED. Sobre essa questão, destacamos as seguintes respostas, ilustrativas de nossa análise:

*- Eu acredito que seja a questão de você estar formando pessoas e essas pessoas estarem agindo como multiplicadores desta informação*

*- É trabalhar a pessoa em desenvolvimento na questão social e econômica em capital humano e capital social.*

*- Seria conhecer a realidade social, ambiental e poderia dizer que o que o grupo gestor seja capaz de conduzir equilibradamente o desenvolvimento da localidade. É capacitar as pessoas do local para fazer a sua própria gestão.*

*- É uma educação complementar para o empreendedorismo. Hoje até a Universidade tem buscado inserir os alunos na perspectiva do empreendedorismo. A Reitora tem nos procurado para levarmos o empreendedorismo para dentro da academia.*

*- Para mim a ED é educar as pessoas para saberem participar e cobrar das autoridades aquilo que lhes é de direito.*

*- É para empoderar a comunidade. É fazer com que a comunidade comece a perceber as possibilidades da sua localidade.*

Observamos nas respostas abaixo que os entrevistados não têm muita clareza sobre ED. No geral, compreendem que sua relevância estaria na possibilidade de repassar conhecimento para os indivíduos, para que eles se desenvolvam. Na verdade, não há consistência nas declarações demonstrando um conhecimento superficial e a utilização de termos genéricos. Vejamos:

*- “É você passar o conhecimento para as outras pessoas se desenvolverem. É você aumentar o capital social de uma localidade”.*

*- É atuar no homem, no desenvolvimento humano, depois você vai o desenvolvimento social e o desenvolvimento econômico.*

*- É você capacitar as pessoas para que elas se tornem agentes multiplicadores nas comunidades.*

*- É você mostrar desenvolvimento para os atores envolvidos sem comprometer o ambiente que você está e usufruir de uma boa qualidade de vida.*

*- É o processo contínuo de adaptação ao meio, a gente tá sempre se adaptando e conhecendo o meio pra realmente poder fazer alguma coisa.*

*- Acho que é o básico, para desenvolver é necessário educar. Qualquer nível, sendo individual ou coletivo o princípio básico é educar.*

Alguns dos entrevistados ainda destacam que não houve no curso uma discussão sobre o conceito de ED, e buscam conceituá-lo a partir da acumulação de leitura que está mais no campo da formação profissional, como mostram as declarações abaixo:

*- Ela [AED] não mostrou isso não. Da minha vivência, do meu dia-a-dia, do que eu já estudei posso dizer que ED é trabalhar, ter um conhecimento específico e trabalhar em prol daquele objetivo, ajudar a repassar esse conhecimento para desenvolver aquela área que você é ator.*

*- A AED não abre um espaço de discussão a esse respeito, ele já vem com uma coisa mais ou menos pronta e quando você está fazendo Educação para o Desenvolvimento você tem que respeitar a coisa endógena, escutar o que outro está dizendo. A Educação para o Desenvolvimento é você mostrar o poder da comunidade, envolver a comunidade, sensibilizá-la para despertar o poder que ela tem, como ela percebe o seu local em cima desta percepção quais são as oportunidades que eles tem ali, quem são as pessoas que estão ali. Acho que a ED está no foco, na essência das pessoas que naquele local residem. É você valorizar estas pessoas, buscar estimular a auto-estima dessas pessoas, buscar ferramentas para que estas pessoas se auto-sustentem no seu ambiente. (sublinhado nosso)*

Solicitados a fazer uma avaliação sobre a relação teoria e prática do curso, vejamos abaixo o que alguns dos pesquisados afirmam:

*- Foi uma parte teórica à distância, com um dia presencial o que considero muito pequena, poderia ter sido mais vivencial. O curso deveria ter uma parte vivencial em que o aluno iria a campo monitorado pelos capacitadores. A carga horária da presencial foi muito pequena, se não me engano foi de apenas oito horas.*

*- A aula presencial deveria melhorar por ser de fundamental importância e deveria ser vivencial. O campo teórico é uma coisa, até mesmo imaginário, você fica imaginando o ideal, na prática você vê que o real é diferente, a própria condição da população, da localidade, a própria motivação deles, tudo isso você tem condições de fazer essa checagem aí. O que é o real e o que é que é que o ideal realmente dá condições de fazer. A parte prática, a*

*parte vivencial eu acho de fundamental importância, ela ajuda até a elaborar outros materiais. Também não adianta ir para a prática se você não tem um embasamento teórico, as duas partes são essenciais e se complementam. Faz das duas partes um encontro do saber.*

*- Eu acho que com a parte teórica e a parte prática devem as duas ficar muito bem articuladas, muito bem integradas. Porque não adianta você dar teoria sem levar o agente multiplicador a campo.*

Um dos critérios exigidos pela AED era o aluno ter participado de cursos de capacitação que utilizassem metodologias participativas, mas não houve um controle efetivo da instituição e pessoas sem qualquer experiência participaram do curso, algumas apenas com interesse econômico, pois era “fato sabido” que após a aprovação no curso os agentes capacitados seriam remunerados para implantar a metodologia no município.

*- Eu não sabia que tinha sido indicado e o dinheiro era muito bom. Disseram que era uma capacitação que se você passar vai trabalhar e ganhar R\$ 10.000,00 divididos em quatro parcelas, e não era dedicação exclusiva. No primeiro momento foi essa, mas depois quando eu me inteirei do assunto eu me apaixonei.*

Quatro entrevistados (23,3%), que já possuíam conhecimento anterior em trabalhos comunitários acharam que o domínio do conteúdo e a adequação curso a pratica de campo foi perfeita, e assim se expressaram:

*- Sim, mas eu já tinha conhecimento prévio daquele conteúdo. Quando eu cheguei no Projeto de DLIS eu já tinha feito especialização em Desenvolvimento Sustentável em Petrolina, todo presencial, com um trabalho implantado na comunidade como trabalho final. Fiz também comunicação rural que tinha todos esses conceitos. E tinha também a prática. Uma pessoa que não tivesse prática, experiência, teria muita dificuldade. Acompanhei pessoas com dificuldades de implantação por falta de experiência.*

*- Senti, mas eu lia muito e também porque eu já tinha um conhecimento anterior do local onde eu fui trabalhar, eu escolhi os municípios onde eu já conhecia a realidade local. Eu não posso dizer que o DLIS não deu certo nestas cidades, porque na semana passada eu li que implantaram uma oficina de costura, atuação do fórum de DLIS. Eu m senti mais a vontade porque eu já conhecia o local e sabia como lidar com a problemática de lá.*

*- O curso pra mim foi complementar porque a gente já vinha trabalhando com outras metodologias, eu já vinha estudando outras metodologias pela necessidade do trabalho que eu fazia aqui no SEBRAE, e pra isso ele teve sua valia porque ajudou a clarear alguns conceitos. Ele ajudou a dar uma clareza maior na parte dos conceitos.*

*- Eu venho da EMATER e lá a gente sempre trabalhou com a questão do local na extensão rural. As minhas experiências de extensão rural facilitou muito desenvolver este trabalho lá no campo. As coisas foram complementares, eu não cheguei “verdinha” neste projeto, a minha experiência juntei os novos conceitos, as coisas novas que a AED trouxe para discussão. Foi uma soma que só deu resultados.*

No entanto, a maioria dos entrevistados que não tiveram nenhuma experiência anterior com trabalhos comunitários, baseados em metodologias participativas, quando indagados a respeito do domínio do conteúdo ao término da capacitação e sobre a adequação do conteúdo do curso a prática de campo, a maioria deles enfatizou a necessidade do curso trabalhar melhor o lado prático e não ser apenas teórico. Mostraram que apenas com teoria e sem uma experiência prática anterior é muito difícil conseguir implantar uma metodologia participativa em uma localidade. Assim eles se expressam:

*- Não me sentia preparada para ir a campo porque faltou a parte prática. Tinha a teoria, clareava o conceito, mas como você não praticava e ficava uma coisa meio assim.*

*- Não 100%. A aprendizagem maior foi em campo.*

*- Não na totalidade. Só o curso era muito pouco para ir para a prática. Para aplicação eu acho que não, por faltar a prática. O curso na parte de teoria*

*foi interessante, mas o lado prático faltou. Se botou as pessoas em campo sem a prática. O curso não deu a técnica de moderação, ele deu conteúdo certo, mas as pessoas não tinham técnica de moderar as oficinas para elaboração dos planos de DLIS na comunidade. Ele pecou na questão da prática. Cada Estado, cada local foi se adaptando. É interessante adaptar, mas também se perdeu tempo com isso e se perdeu conteúdo dos planos de DLIS nos municípios. Teve muita quantidade, mas pecou muito na qualidade dos conteúdos dos planos de DLIS. Eu sei porque eu li todos em Alagoas.*

*- A prática foi mais rica do que o conteúdo e os conceitos do curso. Ficar frente a comunidade foi mais rico que a metodologia em si. Com a prática até daria para rever alguns conceitos.*

*- Na realidade o conteúdo foi adequado, mas pode não ter sido suficiente para as pessoas implantarem a metodologia nas localidades. Porque quando se vai aplicar na prática você vai conviver com situações muito diferentes daquela que viu teoricamente. Seria interessante que o facilitador além da noção que ele adquiriu no curso sobre desenvolvimento local e desenvolvimento sustentável, que ele tivesse um universo de conhecimento maior para acompanhar os trabalhos no município. Lá discute-se economia, emprego e renda, questões relativas às condições de habitação e infraestrutura, e, para isso é necessário que ele tenha maiores conhecimentos.*

*- A realidade é muito dura, e inicialmente você aprende passar um tudo muito perfeito, tudo muito arrumadinho. A gente sabe que não é um programa, este particularmente, gostei muito da metodologia, agora a forma que foi e que gente tinha repassar para os municípios era uma forma muito bonita, muito bela. O Sebrae impulsionava a gente a dizer que tinha que*

*conseguir aquela agenda, e a gente vendia muita esperança. E, foi aí onde tudo desmoronou. A gente não trabalhou com a realidade do nosso país, nem do município. Você tinha que ajudar a construir uma agenda e depois uma agendinha, e era gente pedindo trator, máquinas, pedindo isso, pedindo aquilo e a gente sabia que não ia ter parceiros pra fazer aquilo acontecer. Então, quem estava de frente ficava em uma situação difícil porque a gente tava vendendo coisas que como o município não conseguiu e que não tinha forças para conseguir. Eles diziam que o Fórum de DLIS depois de criado ia ter um carimbo especial em Brasília que lhe daria prioridade nos projetos, e era isso que chegava no município, eu que era de Recife não entendia. E, a gente tinha que repassar isso porque era repassado pra gente. Eu sabia da realidade, que aquilo ali não ia ser exatamente daquela forma. Mas a gente tinha que fazer e quando a coisa não começou a acontecer você foi trazendo intranqüilidade, as pessoas ficaram angustiadas. Foi passando isso pra gente e o Fórum foi morrendo. Infelizmente, eu acho que poucos fóruns foram pra frente. Mas foi uma proposta gigantesca, e eu acho que era uma metodologia muito boa mesmo, desde que eles desenvolvessem ali. Eu acho que a gente não tem que passar para o lugar ficar em busca do que não existe. Você tem que procurar realmente desenvolver o município. Mas como os municípios são pobres demais fica difícil desenvolver sem ajuda, só que a ajuda precisava ser diferente, era pra ir com calma. E, quando eles não conseguiram nem metade se desestimularam.*

*- Ele era muito mais conceitual do que mesmo prática, clareava os conceitos, a valia dele foi de clarear os conceitos, mas a questão prática ficou aquém.*

- O curso era muito teórico e não dava instrumentos para que a pessoa atuasse no município, ela precisava de outras habilidades para desenvolver o trabalho de campo. Era necessário desenvolver experiências na prática mesmo.

- o curso foi muito distante, muito frio e não tinha enriquecimento de discussão.

- A parte prática, esse eu acho que foi o grande problema deste curso. Ele foi meio idealista achar que dando um curso as pessoas que foram capacitadas automaticamente aplicavam a metodologia. Não fizeram uma avaliação do conteúdo, deixou os Estados fazer a seleção das pessoas, inclusive na aplicação muitas pessoas selecionadas não fizeram o curso para aplicação do DLIS. Acho que foi a questão de ser idealista, de imaginar que você faria um curso e ia aplicar o DLIS nas localidades.

- Uma falha, por exemplo, que eu achei foi a questão da dinâmica de grupo, não havia durante o curso dinâmicas de grupo e lá no município a gente precisava muito de dinâmicas porque tinham representantes das secretarias, escolas, igrejas, eram pessoas diferentes e a gente pra levar o trabalho adiante a gente tinha que preparar o grupo e agente não teve isso. Foi uma falha. Se preocuparam muito com parte teórica e a experiência lá no campo era outra realidade. A parte de dinâmica de grupo era essencial e não foi trabalhado as relações de grupo, relações interpessoais.

- O ponto crítico da metodologia é não ter dado instrumentos para o facilitador lidar com a “linha tênue entre o interesse individual e o interesse coletivo”. Quando se está tratando do coletivo e não bate com o individual,

*tudo bem, mas, quando mexe com o individual tudo se complica. Os textos não foram claros para isso. Porisso a prática foi mais rica que a teoria. Essas questões foram enfrentadas na prática e faziam a gente refletir sobre os conceitos.*

Uma das incumbências da PUC/Minas era oferecer suporte técnico e tutoria para alunos do curso, mas esse serviço que é primordial para um melhor aproveitamento do conteúdo de um curso à distancia, não foi considerado satisfatório para mais da metade dos entrevistados (52,9%), comprovado pelas colocações de alguns entrevistados:

*- O suporte foi extremamente deficiente. Para mim foi a maior deficiência do curso. Não é nem da AED, mas da instituição contratada por ela.*

*- Tinha alguns espaços que você tinha que treinar muito todos os ícones pra você se movimentar na compreensão da linguagem. Eu tinha muita dificuldade em mexer com a linguagem e de entrar em determinados campos. Eu ficava sempre muito sozinha, trabalhava em casa sempre sozinha e eu acho que se eu tivesse trabalhando em grupo tudo poderia ser diferente. Porque aí um que já tinha descoberto passava para o outro. E como eu trabalhava a noite depois da Universidade e tinha meu tempo mais restrito eu tive muita dificuldade de entrar em determinados campos. Eu tenho dúvida se o problema era meu ou do próprio programa. Tinha um campo para colocar perguntas para o professor tutor, esse professor tutor eu nunca consegui acionar o campo certo ou ele não existia mesmo. Essa foi uma das coisas que pra mim ficaram duvidosa. Tentei muito colocar as*

*dúvidas, fiquei uma vez uma noite inteira, de todos os jeitos e não consegui. Depois perguntei pras pessoas que me rodeavam, do meu meio não sabiam também.*

*- No suporte eu achei eles muito ausente, no atendimento das necessidades das pessoas.*

*- Faltou tutoria e o contato foi somente durante o curso. A PUC Minas tinha apenas um telefone de contato.*

*- O atendimento no suporte era muito difícil até porque na minha visão a tecnologia ainda estava em fase de teste. Eu acredito que os próximos podem ter melhorado, mas o primeiro foi complexo.*

*- [...] os instrutores foram ausentes. Não sei se era muita gente para ele dar assistência, mas eles eram ausentes.*

*- Não houve uma relação do tutor, orientador com o aluno. Inclusive quando a gente tinha problema na via eletrônica a gente não conseguia falar com o tutor, mesmo por telefone.*

*- A gente tinha muita dificuldade por falta de tutoria para os alunos. As tarefas eram enviadas, mas não havia retorno. Não se sabia se a tarefa havia chegado.*

*- A assistência dada aos alunos foi péssima, nota zero.*

Ao final de cada unidade do curso on-line eram solicitados exercícios para reflexão dos temas trabalhados e cada módulo se encerrava com uma tarefa que deveria ser enviada via Internet com prazo definido. Muitos alunos, segundo os entrevistados, não conseguiam enviar o trabalho no prazo estipulado por problemas com a tecnologia. Naquela época o sistema de Internet era “discado”, o que dificultava o acesso ao site da PUC/Minas Virtual no horário aprazado. Dez dos entrevistados (58,8%) afirmaram que tiveram problemas no envio das lições, e assim se manifestaram:

*- A gente tinha dificuldade em cumprir as tarefas com presteza por causa do próprio sistema. Eu aplicada como era, tinha muita dificuldade em enviar as tarefas no prazo. Eu era cri-cri mesmo, ficava no computador, queria cumprir tudo certinho, mas tinha dificuldade com a máquina.*

*- Isso foi muito triste, no segundo módulo, por exemplo, eu perdi o prazo do envio por 2 ou 3 minutos [...].*

*- Tinha dia e hora para enviar os trabalhos. Essa parte da tecnologia, naquela época, teve muita dificuldade. Muita gente não acertava mandar pela Internet. Muita gente não tinha computador. A PUC Minas ajudou muito, eles tinham muita paciência, ensinavam passo a passo por telefone. As pessoas que não tinham aquela paciência, aquela dedicação, era difícil. Eu procurava quem sabia mais do que eu.*

*- Em termos de sistema informatizado foi terrível ausente.*

*- [...] a gente ficava pendurada no computador várias horas até conseguir enviar o trabalho e quando conseguia eles falavam que não estava lá.*

*- A tecnologia foi confusa, a informática, o sistema deu muita raiva na gente. Muita coisa eu teria avançado se não fosse o problema da máquina, mas como eu gostava eu tentava superar os problemas. Mas, tive amigos que ficaram com raiva mesmo e desistiram do curso.*

*- Tinha necessidade de disciplina e de estar correndo para cumprir os prazos para entregar. Às vezes a Internet não funcionava bem e a gente terminava perdendo o prazo. Eu tive bastante dificuldade com a tecnologia na época apesar de já ter o equipamento.*

*- O problema que mais me desagradava era o repasse das tarefas via sistema que às vezes não avaliava um trabalho que eu havia enviado, estava em branco e eles achando que eu tinha sido reprovado e eu tive que mostrar para eles com arquivos que eu realmente tinha mandado e estava lá meu trabalho. Claro que se fosse hoje seria muito mais rápido, a tecnologia hoje é muito melhor, antigamente era linha discada e o processo era complicado.*

*- Como eu não tinha computador eu não sabia direito fazer as coisas e tinha que sair pedindo uma máquina emprestada para fazer as lições. Deixei de*

*entregar uma lição por falta de equipamento. Deixei de enviar um trabalho no tempo hábil e não fiz o recurso por falta de tecnologia, não consegui utilizar um equipamento no prazo estipulado.*

A etapa presencial correspondeu apenas a um contato efetivo de oito horas e as teleconferências, que inicialmente foram previstas em 10 horas, resumiram-se a apenas 2 horas. Em relação a esta etapa, a maioria dos entrevistados, ou seja, 9 (52,9%), acharam que o curso foi deficiente, porque a parte prática seria um complemento importante para a preparação do agente multiplicador implantar a estratégia de DLIS no município. Assim, alguns se pronunciaram dizendo o seguinte:

*- Muita gente não estava acostumada a estudar desta forma, precisa de um contato mais presencial. Para mim fez falta o contato presencial. Além da parte à distância, seria necessário um contato mais presencial para estimular mais.*

*- Deveria ser mais trabalhada a parte presencial.*

*- Deveria ter mais aulas presenciais.*

*- Deveria haver mais teleconferências, pelo menos elas eram uma presença num curso todo on-line.*

*- O problema maior do curso é que ele foi um curso eletrônico só teve uma aula presencial e teve muitos problemas e não teve discussões via eletrônico.*

*- Aliás, o grande problema deste curso foi que só teve uma aula presencial.*

Segundo a AED, o curso teve como objetivo “formar multiplicadores para trabalhar na capacitação de lideranças comunitárias para a implantação de programas de desenvolvimento local”, no entanto, apenas 2 (11,7%) dos pesquisados quando questionados sobre os objetivos do curso tiveram resposta aproximada daquela proposta pela Agência, afirmando que:

*- Capacitar profissionais para atuarem como agentes multiplicadores da idéias de desenvolvimento sustentável no município, repassar esta capacitação no nível adequado e finalizar com a agenda montada com os interesses locais.*

*- Capacitar pessoas para serem articuladores, mobilizadores do Des. Local nos municípios.*

Uma outra questão que merece destaque é a que refere à articulação da proposta trazida pela AED com as realidades locais dos participantes do curso. Ao serem perguntados sobre a adequação do conteúdo à prática de campo, muitos

apontaram para a desarticulação entre a proposta trabalhada na teoria e as situações locais nas quais eles supostamente deveriam colocar em prática o que estavam estudando. Vamos algumas respostas dos entrevistados:

*- A realidade é muito dura, e inicialmente você aprende passar um tudo muito perfeito, tudo muito arrumadinho. A gente sabe que não é um programa, este particularmente, gostei muito da metodologia, agora a forma que foi e que gente tinha repassar para os municípios era uma forma muito bonita, muito bela. O Sebrae impulsionava a gente a dizer que tinha que conseguir aquela agenda, e a gente vendia muita esperança. E, foi aí onde tudo desmoronou. A gente não trabalhou com a realidade do nosso país, nem do município. Você tinha que ajudar a construir uma agenda e depois uma agendinha, e era gente pedindo trator, máquinas, pedindo isso, pedindo aquilo e a gente sabia que não ia ter parceiros pra fazer aquilo acontecer. Então, quem estava de frente ficava em uma situação difícil porque a gente tava vendendo coisas que como o município não conseguiu e que não tinha forças para conseguir. Eles diziam que o Fórum de DLIS depois de criado ia ter um carimbo especial em Brasília que lhe daria prioridade nos projetos, e era isso que chegava no município, eu que era de Recife não entendia. E, a gente tinha que repassar isso porque era repassado pra gente. Eu sabia da realidade, que aquilo ali não ia ser exatamente daquela forma. Mas a gente tinha que fazer e quando a coisa não começou a acontecer você foi trazendo intranqüillidade, as pessoas ficaram angustiadas. Foi passando isso pra gente e o Fórum foi morrendo. Infelizmente, eu acho que poucos fóruns foram pra frente. Mas foi uma proposta gigantesca, e eu acho que era uma metodologia muito boa mesmo, desde que eles desenvolvessem ali. Eu acho que a gente não tem que passar para o lugar ficar em busca do que não existe. Você tem que procurar realmente desenvolver o município. Mas como os municípios são*

*pobres demais fica difícil desenvolver sem ajuda, só que a ajuda precisava ser diferente, era pra ir com calma. E, quando eles não conseguiram nem metade, se desestimularam.*

*- Em parte, porque se imaginava uma metodologia que deveria ser imediatamente implantada nas localidades, e as comunidades têm as suas diversidades. Muito embora a metodologia se adeqüe a algumas realidades.*

Como visto nas falas acima, faltou na metodologia do curso uma maior atenção para com a relação teoria e abordagem geral com as especificidades locais, o que também pode comprometer qualquer abordagem da educação para o desenvolvimento.

No que se refere à clareza dos conteúdos trabalhados, vale a pena ressaltar que não houve uma preocupação consistente com o capital cultural dos alunos. Muitos tinham problemas com o uso da tecnologia computacional. Como o curso foi em sua grande parte dado através de aulas via Internet, criou algumas dificuldades para muitos dos participantes. É claro que esse é apenas um caso que está sendo estudado, mas a partir desta análise, podemos contribuir para repensar as estratégias mais gerais de investimento em educação para o desenvolvimento atualmente em fase de implementação em nível nacional e no nível estadual. Vejamos algumas falas sobre esse ponto acima comentado, referente aos problemas decorrentes da metodologia utilizada:

*- O curso foi claro e objetivo, mas faltou um pouco de prática. Era muito teórico.*

*- A tecnologia é que foi confusa. A informática, o sistema deu muita raiva na gente. Muita coisa eu teria avançado se não fosse o problema da máquina, mas como eu gostava eu tentava superar os problemas. Mas, tive amigos que ficaram com raiva mesmo e desistiram do curso. Neste sentido o curso não foi bom não, mas o conteúdo foi maravilhoso. A idéia foi maravilhosa, mas a operacionalização dele foi falha.*

*- O problema maior do curso é que ele foi um curso eletrônico só teve uma aula presencial e teve muitos problemas e não teve discussões via eletrônico. A gente colocava a lição e não vinha resposta daquilo. Eu acho que o problema do curso era essa questão a gente não saber se o que agente colocou foi bom ou ruim não houve debate no transcorrer do curso.*

*- O curso foi muito distante, muito frio e não tinha enriquecimento de discussão.*

*- Não, ficava meio confuso. Tinha gente que ligava muito tinha muito contato com a AED, por telefone e pela Internet. Eu tinha uma amiga na Emater, a Rita, que já havia feito muita coisa neste sentido e ela ajudava. A gente ia fazer trabalho junto com ela.*

*- A tecnologia tinha uma lógica que eu demorei a entender. Tem dois aspectos: a prática do curso no micro porque foi a primeira experiência de educação a distancia, então eu percebi que eu deveria ter dado mais tempo na frente do computador. Eles colocavam o texto, tinha perguntas e para ler o texto e responder as questões necessitava de muito tempo. Havia necessidade de acessar várias caixinhas e responder em todas elas.*

Um outro aspecto a ser considerado tem a ver com o capital cultural diferenciado do alunado. Para os alunos que já possuíam experiências de formação acumulada, bem como envolvimento com atividades similares, o aproveitamento do curso foi melhor do que para aqueles com menores capital cultural e social. Do enfrentamento dessa diversidade de trajetórias também dependeria a eficácia do curso, bem como depende a das táticas de sua multiplicação como previsto nos objetivos. Vamos a algumas das falas dos privilegiados, que ilustram nossos comentários sobre essa questão:

*- Para mim foram satisfeitas as necessidades. Com certeza o conteúdo era claro e objetivo. Era um passo a passo de fácil compreensão, de fácil aplicação inclusive. A gente tinha também possibilidades de literaturas que complementava. O Augusto de Franco estava sempre fomentando a gente com as Cartas DLIS. Eram fáceis de fazer e era um programa do governo federal então ele tava muito disseminado entre as instituições que faziam parte do DLIS, inclusive o Sebrae.*

*- O curso pra mim foi complementar porque a gente já vinha trabalhando com outras metodologias, eu já vinha estudando outras metodologias pela*

*necessidade do trabalho que eu fazia aqui no SEBRAE, e pra isso ele teve sua valia porque ajudou a clarear alguns conceitos. Ele ajudou a dar uma clareza maior na parte dos conceitos.*

*- Era claro e objetivo pra mim, até porque não era a primeira vez que eu tive oportunidade de trabalhar esse material. Eu venho da Emater e lá a gente sempre trabalhou com a questão do local na extensão rural. As minhas experiências de extensão rural facilitou muito desenvolver este trabalho lá no campo. As coisas foram complementares, eu não cheguei “verdinha” neste projeto, a minha experiência juntei os novos conceitos, as coisas novas que a AED trouxe para discussão. Foi uma soma que só deu resultados.*

*- Por já fazer parte de uma instituição que tem como prática o trabalho social, o conteúdo e as técnicas me despertaram muito interesse e não tive falta de clareza com o conteúdo, para mim foi claro e objetivo.*

Um outro elemento frágil desse curso analisado foi o tratamento dado aos trabalhos dos alunos. Ao serem perguntados se os resultados da capacitação foram discutidos com os alunos a grande maioria dos respondentes respondeu negativamente. Isso indica os problemas dessas práticas de formação à distância na área de educação para o desenvolvimento implementadas pelo governo. Vai aí alguns exemplos ilustrativos:

*- Nunca, nem só no resultado, no desenvolvimento dos trabalhos também não recebíamos retorno. O sistema era muito falho.*

*- Não recebi nenhum resultado.*

*- Não, eles apenas mandavam uma relação das notas, os conceitos.*

*- Não. Eles dão uma avaliação, eles fazem uma avaliação, mas não é discutida com você.*

*- Não, isso foi triste. No segundo módulo, por exemplo, eu perdi o prazo do envio por 2 ou 3 minutos, mas eu não fiquei sabendo. Continuei o curso e ia muito bem, e por eu ter justificado por carta o atraso, eles me deram uma segunda chance. Isso foi uma falha do curso. Tinha um quadro que acusava as lições entregues, mas não tinha avaliação.*

As percepções dos alunos a respeito do curso já foram colocadas com relação a vários pontos. Numa questão sobre a qualidade do programa do curso da AED que estamos analisando, algumas análises são eloqüentes em termos dos problemas enfrentados de forma localizada, mas que podem servir de pistas para os formuladores das políticas governamentais para a Educação para o Desenvolvimento. Vejamos algumas das falas obtidas:

*- Para a época eles tinham uma boa estrutura. Somente deveriam ter pesquisado melhor para escolher a quem capacitar.*

*- Em parte. A comunicação do curso deixou muito a desejar.*

*- No momento que surgiu era bem estruturado, mas haveria necessidade de adequação. A gente tinha muita dificuldade por falta de tutoria para os alunos. As tarefas eram enviadas, mas não havia retorno. Não se sabia se a tarefa havia chegado.*

*- Não, porque como a gente precisava de levar para a prática e como ele ficou muito focado na questão do conceito, ele não fazia o “link” com a prática e ficava um pouco “nebuloso”.*

*- Era sim, não só em termos de estrutura do programa como todo o material de apoio, para consulta e pesquisa foi muito bom e tinha muito material.*

*- Sim, houve algumas dificuldades mas foram todas resolvidas. Não tive problemas.*

*- Não. Acho que ele deixou a desejar na parte operacional.*

*- Enquanto metodologia sim, na aplicação teve problemas na relação da entidade contratada (PUC-Minas) com o aluno. Sempre tava dando problema no sistema.*

*- Ele é bem estruturado em termos teóricos, mas na implementação ele teve problemas, não houve debate, não houve resposta dos trabalhos dos trabalhos que toda semana tinha. Não sabíamos se o trabalho ficou dentro daquele contexto ou não. Não houve feedback do que estávamos fazendo, do conteúdo dos trabalhos.*

*- Não. Achei que falhou. Em termos de sistema informatizado “foi terrível”, e também os instrutores foram ausentes. Não sei se era muita gente para ele dar assistência, mas eles eram ausentes.*

*- Pra mim foi, mas acho que poderia ter um pouco mais de aula presencial, mas entendo que o custo era muito elevado.*

*- O conteúdo era muito abrangente e demandava muito tempo. E o tempo para fazer as tarefas era muito curto.*

*- Ele tinha uma seqüência lógica, mas era meio complicado de se entender, as informações não eram passadas com bastante clareza não e eu tive dificuldade em fazer.*

*- Na época eu achei, porque você tem um sistema com acesso era muito interessante. Tinha espaço aberto, uma seção para você emitir sua opinião, embora ele não fosse tão fácil para manipular.*

*- Eu considero a estrutura de um curso quando você consegue se movimentar nele em todos os estratos, em todos os níveis que ele se apresenta. Então pra ser um curso por computador ele era muito didático. Você entrava, colocava a senha, recebia cumprimento bom dia Regina, dizia por exemplo, faz tempo que você não entra, tinha uma mensagem, se eu quisesse ver a programação anterior tinha uma caixinha que a gente entrava e depois qual era o exercício que estava sendo proposto, tinha a parte dos textos, tinha um outro que você abria com dúvidas dos alunos, aí eu entrava na caixa de dúvidas dos alunos, e eram as mesmas dúvidas durante dois meses, nunca mudava e aí eu me desinteressei de entrar nesse campo. Tinha alguns espaços que você tinha que treinar muito todos os ícones pra você se movimentar na compreensão da linguagem. Eu tinha muita dificuldade em mexer com a linguagem e de entrar em determinados campos. Eu ficava sempre muito sozinha, trabalhava em casa sempre sozinha e eu acho que se eu tivesse trabalhando em grupo tudo poderia ser diferente. Porque aí um que já tinha descoberto passava para o outro. E como eu trabalhava a noite depois da Universidade e tinha meu tempo mais restrito eu tive muita dificuldade de entrar em determinados campos. Eu tenho dúvida se o problema era meu ou do próprio programa. Tinha um campo para colocar perguntas para o professor tutor, esse professor tutor eu nunca consegui acionar o campo certo ou ele não existia mesmo. Essa foi uma das coisas que pra mim ficaram duvidosa. Tentei muito colocar as dúvidas, fiquei uma vez uma noite inteira, de todos os jeitos e não consegui. Depois perguntei pras pessoas que me rodeavam, do meu meio não sabiam também.*

## CONCLUSÃO

É inegável a relevância da Educação para o Desenvolvimento se pensamos na construção de uma sociedade com menos problemas sociais básicos e mais oportunidades para todos, bem como numa organização dos processos produtivos em geral em termos ambientalmente mais adequados.

Numa conjuntura marcada pela centralidade dos valores materiais e pelo mercantilização do conhecimento, as estratégias de formação na área da Educação para o Desenvolvimento precisam ser pensadas criticamente, de modo a permitir um aproveitamento maior das políticas estatais implementadas nesse setor.

Os dados recolhidos através das entrevistas com os alunos envolvidos no curso analisado neste trabalho apontam para, pelo menos, dois elementos centrais a serem considerados, para que tenhamos uma articulação mais efetiva entre as iniciativas de investimento público em cursos de Educação para o Desenvolvimento.

O primeiro deles, as diferenças de capital cultural e social dos participantes precisam ser levadas em consideração, já que elas parecem determinantes do grau de efetividade das atividades educacionais promovidas.

Segundo, a articulação entre a generalidade dos projetos de formação em Educação para o Desenvolvimento e as especificidades locais precisam ser consideradas com mais cuidado e empenho, já que é em relação às mesmas que serão vividas as atividades didáticas, bem como em referências a elas os atores envolvidos nos cursos, oficinas, seminários e outras modalidades, irão exercitar os conhecimentos obtidos.

## Referências

ABU-EL-HAJ, Jawdat. **O debate em torno do capital social: uma revisão crítica**. BIB: revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais, Rio de Janeiro, nº 47, p. 65-79, 1º semestre. 1999.

ACCARINI, José Honório. **Pólos de Desenvolvimento Integrado do Nordeste Brasileiro e Capital Social**. Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v.33, n. 1, jan-mar. 2002.

AED-Agência de Educação para o Desenvolvimento. **O que fazemos pelo Brasil e o que podemos fazer por você**. Brasília, 2003, 34 p.

\_\_\_\_\_. **Catálogo do Sistema AED**. Brasília, 2003, 34 p.

\_\_\_\_\_. **Programa AED de Empreendedorismo Político: transformando a arte da guerra na arte da política**. 2002, 12 p.

\_\_\_\_\_. **A Agência de Educação para o Desenvolvimento**. Brasília, 2001, 9 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Capacitação e Nivelamento para Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: Livro-texto**. Brasília, 2000, 72 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Capacitação e Nivelamento para Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: orientações para o aluno**. Brasília, 2000, 6 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Capacitação e Nivelamento para Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável: guia tecnológico do aluno**. Brasília, 2000, 10 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Capacitação e Nivelamento para Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável** Brasília, 2000, 8 p.

\_\_\_\_\_. **Curso de Capacitação e Nivelamento para Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável** Brasília, 2000, CD-ROOM.

ALBAGLI, Sarita. **Globalização e espacialidade: o novo papel do local**. Coletânea “Globalização & Inovação Localizada: experiências de sistemas locais no Mercosul”. Brasília: IBICIT/MCT, 1999.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (org.). **O Brasil social: realidades, desafios, opções**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

ALBUQUERQUE, Francisco. **Desenvolvimento e fomento produtivo local para superar a pobreza**. Fortaleza: Banco do Nordeste – BNB, 1998.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

Anísio Teixeira in Coletânea de discursos e textos da **I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000, na Câmara dos Deputados em Brasília.

ALIER, Joan Martinez. **Da Economia Ecológica ao Ecologismo Popular**. Blumenau: FURB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. **Sociedade, Natureza e Desenvolvimento: interfaces do saber ambiental**. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2004.

ARBIX, Glauco; ZILBOVICIUS, Mauro; ABRAMOVAY, Ricardo (orgs). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2001.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

ÁVILA, Vicente Fidelis. **Formação educacional em desenvolvimento local: relato de estudo em grupo e análise de conceitos**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pressupostos para Formação Educacional em Desenvolvimento Local**. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 1, N. 1, p. 63-76, Set. 2000. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://www.desenvolvimentolocal.ucdb.br/noticias/chamada76.htm>. Acesso em março de 2004.

BANCO DO NORDESTE. **Documento básico do projeto Pólos de Desenvolvimento Integrado do Nordeste**. Fortaleza, 1998.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Desenvolvimento de Comunidade: estudo da integração do planejamento do desenvolvimento de comunidade no planejamento do Desenvolvimento Global**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

BARAN, Paul A. **A economia política do desenvolvimento**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento Sustentável Regional e Municipal: Conceitos, Problemas e Pontos de Partidas.** In: Revista Administração On Line. FECAP. Vol. 1, N. 4, out/nov/dez 2000. Disponível em <[http://www.fecap.br/adm\\_online/](http://www.fecap.br/adm_online/)>. Acesso em 10/02/2006.

BARRETO, Raquel Goulart. **In Coletânea de discursos e textos da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI,** realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000 **Anais...**Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** -Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo respostas à globalização.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BENKO, Georges. **Economia, Espaço e Globalização: na aurora do século XXI.**São Paulo: HUCITEC, 1996.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1994.

BORBA, Robinson Antonio Vieira. **A Cidade Cognitiva: proposição para o Desenvolvimento Local na Era do Conhecimento.** São Paulo, 2000, 354f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo.

BORDIEU, Pierre (org). **A miséria do mundo.** Petrópolis RJ: Vozes, 1993.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade: debates.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **Organizações, Cultura e Desenvolvimento Local: A agenda de pesquisa do observatório da realidade organizacional.** Recife: EDUFEPE, 2003.

CARVALHO, Denise Gomide. **Mulheres na Coordenação de Organizações do Terceiro Setor no Município de São Paulo (1990-2000): construção de sujeitos coletivos e de propostas socioeducativas.** São Paulo, 2002 – 148f. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico** – São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia e sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Hacia el Estado red? Globalización economica e instituciones políticas en la era de la información**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E A REFORMA DO ESTADO, 1998. São Paulo. Brasília (DF): Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, [1998] p. 199-214.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **In Coletânea de discursos e textos da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000, na Câmara dos Deputados em Brasília.

CATTANI, Antonio David. **Prepare-se, o futuro já chegou ao mercado de trabalho** (Verbete do livro *Trabalho e tecnologia - dicionário crítico*, organizado por Antonio David Cattani e publicado pela Editora Vozes).

\_\_\_\_\_. *Trabalho e Tecnologia; dicionário crítico*. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAVALCANTE, Clóvis (org). **Meio Ambiente Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**.– São Paulo: Cortez: 2002.

CEPAL. **Agenda social: capital social: sus potencialidades y limitaciones para la puesta en marcha de políticas e programas sociales**. In: \_\_\_\_\_. Panorama social de América Latina 2001-2002. [Santiago de Chile, 200-]. Disponível em: <[http://www.eclac.cl/publicaciones/desarrollosocial/3/lcg2183p/capítulo\\_iv\\_2002.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/desarrollosocial/3/lcg2183p/capítulo_iv_2002.pdf)> Acesso em: 28 set. 2005.

COCCO, Giuseppe, GALVÃO, Alexandre Patez, SILVA, Gerardo. **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A editora., 2003.

COELHO, Franklin. **Desenvolvimento Econômico Local no Brasil: as experiências recentes num contexto de descentralização**. Santiago, Chile: CEPAL/GTZ, 2000.

COHEN, Ernesto & FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COLEMAN, J.. **Social Capital in the Creation of Human Capital**. *American Journal of Sociology*, v. 94, Supplement, p. S95-S120, 1988.

Coletânea de discursos e textos da **I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

COLLIER, Paul. **Social capital and poverty**. 1998. (Social Capital Initiative Working Paper Series, n.4), Disponível em: <<http://lnweb18.worldbank.org/ESSD/sdvest.nsf/09ByDocName/SocialCapitalInitiativeWorkingPaperSeries>> Acesso: 14 set. 2005.

COMUNIDADE ATIVA. **Balço 1999-2002**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma estratégia de indução ao Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável**. Brasília: Comunidade Solidária, setembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Documento Referência do Programa de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável – DLIS**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Uma Comunidade Ativa: uma estratégia de indução ao desenvolvimento local integrado e sustentável**. Brasília, 1999.

COOMBS, P. H. and AHMED, M. **Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help**, Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez, 2000.

AED/PUC MG. **Livro Texto do Curso de Capacitação e Nivelamento de Instituições Capacitadoras de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável**. Agência de Educação para o Desenvolvimento e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Brasília, 1999, 72 p.

D'ARAUJO, Maria Celina Soares. **Capital Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DAVIES, Nicholas. *In* Coletânea de discursos e textos da **I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000 **Anais...**Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

DEMO, Pedro. **Brincando de Solidariedade: política social de primeira dama**. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira da (Coord.). **O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

Documento Referência da Comunidade Ativa. **Uma estratégia de Indução ao Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável**. Presidência da República, Casa Civil, Secretaria-Executiva da Comunidade Solidária.

DOMINGUES, José Maurício. **Cidadania, Direitos e Modernidade**. In: Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea/Jessé Souza (Org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DOSSIÊ DLIS – **Vale do Paraíba**. Maceió: SEBRAE/AL, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **Prefácio - Paulo Freire: À sombra desta mangueira**. Disponível em: <http://www.dowbor.org>. Acesso em: 20 de julho de 2005.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **As Novas Realidades**. São Paulo: Pioneira, 1989.

DURSTON, John. **¿Qué es el capital social comunitario?** 2000. (Serie Políticas Sociales, Santiago de Chile, n. 38). Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/0/lcl1400/lcl1400.pdf>> Acesso em: 15/01/2006.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **Educação e Mundialização**. Goiânia: UFG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, Marcionila. **Implicações teóricas e práticas do desenvolvimento sustentável: um estudo com base no programa piloto para a proteção das florestas tropicais do Brasil**. Recife, 2000, 350f. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

FERNANDES, Marcionila; GUERRA, Lemuel. **Contra-Discurso do Desenvolvimento Sustentável**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2003.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém Público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **O que é o Terceiro Setor?** In: IOSCHPE, Evelyn Berg *et al.* **3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FERRAREZZI, Elisabete. **A mudança do marco legal do terceiro setor no Brasil**. III Congresso Internacional do CLAD sobre a reforma do Estado e da administração pública, Madri 14-17 de outubro de 1998 (disponível em [www.comunidadesolidaria.org.br](http://www.comunidadesolidaria.org.br)).

FERREIRA, L. & VIOLA, E. (orgs). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas: UNICAMP, 1996.

FISCHER, T. **Poderes Locais, Desenvolvimento e Gestão: introdução à uma agenda.** In FISCHER (org) *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação.* Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FRANCO, Augusto de. **Dez consensos sobre o desenvolvimento local integrado e sustentável.** Brasília: IPEA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Porque precisamos de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável.** Instituto de Política: Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **“O conceito de capital social e a procura de um índice sistêmico de desenvolvimento local integrado e sustentável”.** In SILVEIRA, Caio Márcio e COSTA REIS, Liliane da (orgs.). **Desenvolvimento Local, Dinâmicas e Estratégias.** Rede DLIS/RITS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pobreza & Desenvolvimento Local.** Brasília: AED, 2002.

\_\_\_\_\_. **Além da Renda: A pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento.** Brasília: Millennium, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000, (Coleção questões de nossa época).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUKUYAMA, F. **Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade.** Trad. Alberto Lopes. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

\_\_\_\_\_. **Social capital and civil society. Prepared for the International Monetary Fund Conference on Second Generation Reforms, 1999.** Disponível em: < <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.html.1999>> Acesso em Mar.2002.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea.** São Paulo: Paz e Terra. 2002.

GALVÃO, Alexandre Patz, COCCO, Giuseppe e, SILVA, Gerardo. **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

GIDDENS, Anthony. **A constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOHN, Maria da Glória.\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma.** [Apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED – GT Educação Popular, Águas de São Pedro, 9 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Mídia, terceiro setor e MST: impacto sobre o futuro das cidades e do campo.** Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Sem-terra, ONGs e Cidadania.** São Paulo, Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e**

**Contemporâneos.** São Paulo, Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: a Construção da Cidadania dos Brasileiros.** São Paulo, Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Bruno Setton. **O capital humano como um condicionante para o desenvolvimento sustentável.** Infonet, Política e Economia. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/politicaeeconomia/ler.asp?id=40437&titulo=artigos>. Acesso em: 10 de outubro de 2005.

GUILHON, Maria Virginia Moreira. **A Pobreza e seu enfrentamento na era da Globalização.** In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira da (Coord.). O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

GUSMÃO, Rute. **A ideologia da solidariedade. Serviço Social & Sociedade.** São Paulo, (62): 93- 112, março 2000.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JARA, Carlos Júlio. JARA, C. J. **Capital social e desenvolvimento local sustentável.** Equador: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura, 1999. 29p.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento do Desenvolvimento Municipal Sustentável.** IICA Pró-rural. Recife, 1996.

JIANOTI, Leonardo Barros. **Capital Social: potencializando a equação do desenvolvimento.** Curitiba, 2004, 37f. Monografia (Bacharel em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Paraná.

KLIXBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina: o debate adiado**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Repensando o Estado para o Desenvolvimento Social: superando dogmas e convencionalismos**. Coleção Questões da Nossa Época; v. 64. São Paulo: Cortez, 1998.

LAZARINI, S; CHADDAD F. R; NEVES, M. F. **O conceito de capital social e aplicações para o desenvolvimento e estratégia sustentável**. Disponível em: <<http://www.capitalsocial.cbj.net>>. Acesso: 10 abr.2003.

LOIOLA, Elizabeth; MOURA, Suzana. **Desenvolvimento Local e Economia Globalizada: Onde estão as Convergências?** In: Gestão em Debate, Salvador, NPGA/EAUFBA, (0): 1-20, 1995.

LEITE, Flávia Lana. **O Programa fica Vivo: uma análise sob a perspectiva do Capital Social**. Belo Horizonte, 2003, 148f. Monografia (Habilitação em Administração Pública) – Escola de Governo da Fundação João Pinheiro.

LESBAUPIN, I. **Poder Local x Exclusão Social a experiência das prefeituras democráticas do Brasil: o crescimento da desigualdade social no Brasil**. Petrópolis: vozes, 2000.

LEONARD, H. Jeffrey (org). **Meio Ambiente e Pobreza: estratégias de desenvolvimento para uma agenda comum**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LESSA, Carlos. **Auto-estima e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

LIETZ, Alain. **Audácia: Uma alternativa para o século 21**. São Paulo: Nobel, 1991.

LIGHT, Ivan. **Capital Social, Democracia e Desenvolvimento**. *Clipping* do Conselho Regional de Economia da 11ª Região-DF. Brasília, 08 de agosto de 2005.

LIMA, Jacob Carlos. **A Teoria do Capital Social**. Revista de Ciências Sociais.Política & Trabalho. Disponível em: [www.revistasociologia.epolitica.org.br](http://www.revistasociologia.epolitica.org.br). Acesso em 20 de julho de 2005.

LOPES, José Loureiro. **Educação de Adultos no Brasil: legislação e ideologia**. João Pessoa: Comissão IV Centenário da Paraíba-Governo do Estado, 1985.

MAGALHÃES, Antônio Rocha. **A solução pela comunidade: desenvolvimento e participação**. In. Modernidade e pobreza/Organizadores: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. São Paulo: Nobel, 1994.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Paradigmas Econômicos e Desenvolvimento: a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ: editora UFRJ, 1996.

MARSHALL, T. H. **Política Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MARTINS, Gabriela Islã Vilar; MARTINS, Cid Isidoro Demarco. **Desenvolvimento Local: da teoria à prática**. In: Desenvolvimento local em Mato Grosso do Sul: reflexões e perspectivas / Organizadores: Heitor Romero Marques, Domingos Ricca, Gilberto Porto de Figueiredo e José Carpio Martín. Campo Grande: UCDB, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003.

MIRANDA NETO, Manoel José. **A crise do planejamento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

MONASTÉRIO. L.M. **Capital social e economia: antecedentes e perspectivas**. Disponível em: < <http://www.capitalsocial.cbj.net>>. Acesso: 10 abr. 2003

\_\_\_\_\_. **Capital Social e a Região Sul do Rio Grande do Sul**. Curitiba, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTENEGRO, João Alfredo de Souza. **História do Desenvolvimento: Uma abordagem epistemológica**. Fortaleza: editora UFC, 1980.

MORETTO, Amilton. **A Estratégia Paulistana de Inclusão Social**. In: POCHMANN, Marcio (Org). Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002, p. 51-55.

MOURA, Maria Suzana e outros. **Desenvolvimento Sustentável: o que sinalizam as práticas**. Universidade Federal da Bahia, digitado, s/d.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bordieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORRIS, Pippa. **Making democracies work: social capital and civic engagement in 47 societies**. 2001, [s.l.] John F. Kennedy School of Government. Disponível em: <<http://ksgnotes1.harvard.edu/research/wpaper.nsf/rwp/RWP01-036?OpenDocument>> Acesso em: 22 out. 2005.

**NOSSO FUTURO COMUM: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

OLIVEIRA, Francisco. **Aproximações ao enigma: que quer dizer desenvolvimento local?** *In.* Novos contornos da gestão local: conceitos em construção/ organizadores: SPINK, Peter; BAUA, Silvio Caccia; PAULICS, Veronika (orgs.). São Paulo: Polis; Programa Gestão Pública e Cidadania/FGV – EAESP, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. **O legado da CEPAL à educação nos anos 90.** Revista Iberoamericana sobre Educação. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/index.html>. Acesso 20 de julho de 2005.

PASSET, René. **A ilusão neoliberal.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

PEREIRA, Luiz (org.). **Subdesenvolvimento e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Projeto do Milênio.** Disponível em <http://www.pnud.org.br/milenio/>. Acesso em junho de 2005.

Política e economia: **Revista da Infonet.** Sergipe: Infonet Política e Economia, 2005. Semestral.

PONCHIROLLI, Osmar. **A Importância do Capital Humano na Gestão Estratégica do Conhecimento sob a Perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo.** Santa Catarina, 2003 - 183f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PRZEWORSKI, Adam. **O Estado e o Cidadão.** *In:* Sociedade e Estado em Transformação/L.C. Bresser Pereira, Jorge Wilhelm, Lourdes Sola (orgs). São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** Rio de Janeiro: FGV, 1996. 257p.

RATTNER, Henrique. **Crescimento ou desenvolvimento? Crescimento para quem?** Revista Espaço Acadêmico Ano III, nº 27. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 20 de agosto de 2005.

REDE POLYGONE- Rede internacional de educação para o desenvolvimento e educação popular. **Mosaico Educativo: uma saída para o labirinto.** *In* Encontro da Rede Internacional de Educação para o Desenvolvimento e Educação Popular, **Anais...** Vitória–Gasteiz - Espanha, novembro de 2002.

REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA Nº 13: 201-207 NOV. 1999. REIS, Elisa Pereira. **Processos e escolhas: estudos de sociologia política**. Rio de Janeiro : Renato Monseff Perissinotto / Universidade Federal do Paraná / ContraCapa, 1998. HISTÓRIA E SOCIOLOGIA: UM PAR NECESSÁRIO.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **A Luta pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1910-1960)**. In: XAVIER, Maria Elizabete; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994, p. 131 – 203 – (Coleção Aprender e Ensinar).

SACHS, Wolfgang. **Desenvolvimento Humano, Trabalho Decente e o Futuro dos Empreendedores de Pequeno Porte no Brasil**. Brasília: edição SEBRAE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e Direitos Humanos**. Maceió: PRODEMA, 2000.

SALVATORE, Vera Lúcia de Oliveira. **Terceiro Setor - Panorama Atual**. São Paulo, Federação de Obras Sociais/Centro de Treinamento e Desenvolvimento Humano - Programa de Capacitação de Gerenciadores de Entidades Sociais. 1997.

SANTOS, Milton, *et al.* **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *In* Coletânea de discursos e textos da **I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000 **Anais...**Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo**. São Paulo: Augurium Editora, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

SEITZ, John L. **A Política do Desenvolvimento: Uma introdução a problemas globais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1991.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Crescimento ou desenvolvimento? Crescimento para quem?** ABDL-Associação Brasileira de Desenvolvimento de Lideranças. 19 de março de 2004, Disponível em: <http://www.abdl.org.br/article/fix/globalSectionIDOverride>. Acesso em: 20 de julho de 2005.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Coord.). et al. **O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, Nilton Pedro da.; HANSEN, Dean Lee (orgs). **Economia Regional & Outros Ensaio.** Aracaju: editora UFS, 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas.** São Paulo: Contexto, 2003.

SPINK, Peter; BAUA, Silvio Caccia; PAULICS, Veronika (orgs.). **Novos contornos da gestão local: conceitos em construção.** São Paulo: Polis; Programa Gestão Pública e Cidadania/FGV – EAESP, 2002.

SOUZA, Edgar Bastos de. **COMUNIDADE SOLIDÁRIA. Curso de Capacitação: gestão municipal e desenvolvimento local integrado e sustentável – Volume 1.** Comunidade Solidária, 1998.

SOUZA, José Geraldo. **Educação e Desenvolvimento: uma abordagem crítico-analítica a partir do pólo tecnológico de santa Rita do Sapucaí.** Campinas-SP, 2000, 252f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas-SP.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e participação.** São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Atlas, 1999.

STEIN, Rosa Helena. **Capital social, desenvolvimento e políticas públicas. Serviço Social e Sociedade,** Brasil, ano 24, n. 73, p. 157-197, março. 2003.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade.** Ijuí-RS: Unijuí, 2004, 367 p.

SULBRANDT, José; LIRA, Ricardo; IBARRA, Américo. **Redes interorganizacionales em la administración pública: reforma y democracia,** Caracas, n. 21, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/reforma.html>>. Acesso: 20 jul. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **In Coletânea de discursos e textos da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI,** realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury; MIGUELETTO, Danielle Costa Reis; BLOCH, Renata Arruda de. **A gestão de uma rede de políticas: o caso do Comitê das Entidades Públicas no Combate à Fome e pela Vida**. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 7., 2002, Lisboa. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0044524.pdf>> Acesso em: 21 out. 2005.

\_\_\_\_\_. O desafio da gestão das redes de políticas. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 7., 2002, Lisboa. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0043204.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2005

VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço: Geografia Geral e do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

VIEIRA, Juçara Dutra. *In* **Coletânea de discursos e textos da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto: desafios para o século XXI**, realizada em Brasília de 22 a 24/11/2000 **Anais...**Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

VILAR, Pierre. **Desenvolvimento Econômico e Análise Histórica**. Lisboa: editorial presença, LDA, 1982.

WARREN, Ilse Scherer; FERREIRA, José Maria Carvalho – **Transformações Sociais e Dilemas da Globalização: um diálogo Brasil/ Portugal**. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Roberto k. Tradução Daniel Grassi. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª edição, Porto Alegre: editora Bookman, 2005.

AUGUSTO DE FRANCO: [www.augustodefranco.org.br](http://www.augustodefranco.org.br). Última visita no dia 12/06/2006.

BANCO MUNDIAL: [www.worldbank.org/poverty/scapital](http://www.worldbank.org/poverty/scapital) . Última visita no dia 10/01/2006.

BETTER TOGETHER: [www.bettertogether.org](http://www.bettertogether.org) . Última visita no dia 15/01/2006.

BNDES: [www.bndes.gov.br](http://www.bndes.gov.br) . Última visita no dia 11/02/2006.

[www.cidac.pt/ed.html](http://www.cidac.pt/ed.html)

[www.coisasdealagoas.com.br/alagoas/m.joaquimgomes.htm](http://www.coisasdealagoas.com.br/alagoas/m.joaquimgomes.htm). Última visita em 05/08/2005.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO: [www.desenvolvimentolocal.ucdb.br](http://www.desenvolvimentolocal.ucdb.br). Última visita em 26/04/2006.

IPD - INSTITUTO PARANÁ DESENVOLVIMENTO: [www.ipd.org.br](http://www.ipd.org.br). Última visita no dia 07/01/2006.

INSTITUTO RUBENS PORTUGAL – IRP: [www.irp.org.br](http://www.irp.org.br) . Última visita no dia 13/12/2005.

IPEA DATA: [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br). Última visita no dia 10/07/2005.

LEONARDO MONASTERIO: [www.lmonast.brturbo.com](http://www.lmonast.brturbo.com). Última visita no dia 09/11/2005.

ORGANIZAÇÃO BRASILEIRA DA JUVENTUDE - OBJ: [www.obj.org.br](http://www.obj.org.br). Última visita em 16/06/2005.

PNUD: [www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br). Última visita no dia 25/05/2006.

REDE AED: [www.capitalsocial.org.br](http://www.capitalsocial.org.br). Última visita no dia 03/01/2006.

REDE DLIS: [www.dlis.org.br](http://www.dlis.org.br). Última visita no dia 07/01/2006.

REDE POLYGONE: [www.redepolygone.org.br](http://www.redepolygone.org.br). Última visita 16.06.2006.

[www.riomaisdez.gov.br](http://www.riomaisdez.gov.br). Última visita 08/03/2006.

SEBRAE: [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br). Última visita no dia 15/01/2006.

[www.trt19.gov/mapa](http://www.trt19.gov/mapa). Última visita 05/08/2005.

UNESCO: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Última visita 16/06/2006.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### ENTREVISTA PARA PESQUISA

**Tema da Pesquisa:** Desenvolvimento e educação: um estudo da concepção de educação para o desenvolvimento disseminada pela AED.

**Pesquisadora responsável:** Maria Aparecida de Oliveira

**Prof. Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Marcionila Fernandes

**Prof. Co-Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Marques de Abrantes

**Data da entrevista:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2006.

#### Questões Parte I

##### Identificação

**Nome:**

**Idade:**

**Sexo:**

**Nível de escolaridade:**

**Profissão:**

**Local de trabalho:**

**Municípios que atuou como Agente Multiplicador:**

**Tempo de Capacitação:**

**Tempo de implantação do DLIS em campo:**

## Parte II

1. Você conhece a AED – Agência de Educação para o Desenvolvimento?

2. Como conheceu a AED?

2.1 O que a AED?

3. Você teve alguma participação direta nos Programas da AED?

4. Qual Programa?

5. De que se tratava?

6. Você fez curso pela AED?

6.1 Motivado por qual instituição?

7. Qual Curso

8. De que se tratava?

8.1. Como você entende a sua capacitação pela AED quanto a:

8.2. Adequação do conteúdo à prática de campo

8.3. Interesse despertado pelo conteúdo e pelas técnicas didáticas utilizadas na capacitação pela AED:

8.4. O Conteúdo era claro e objetivo?

8.5 Os resultados de sua capacitação foram discutidos com você junto a AED?

9. Qual era o objetivo do curso?

9.1. O Programa da AED era bem estruturado? Justifique sua resposta

9.2. Quais as ações educativas repassadas pela AED ao Agente de Dlis?

10. Qual era a finalidade do curso?

10.1. Ao término da capacitação sentia-se dominando o conteúdo estudado?

10.2. O que você mais apreciou na capacitação da AED?

10.3. O que você menos apreciou na capacitação da AED?

11. Qual foi metodologia?

11.1. Considera que a metodologia de capacitação da AED estimula a participação do Agente de Dlis?

11.2. Você conseguiu cumprir o programa da AED dentro do Dlis, no campo?

11.3. Você faria outra capacitação pela AED?

11.4. A AED respeitou as limitações e diferenças individuais? Como percebeu isso?

12. Quem eram os professores?

12.1. Como percebeu o atendimento de suporte e retaguarda dado pela AED ao Agente de Dlis?

12.2. Como define o relacionamento dos Agentes Capacitados com a AED?

13. O que lhe motivou a participar do curso? Qual era seu objetivo?

14. Qual a importância desta Agência para a Educação para o Desenvolvimento?

15. Você sabe o que é Educação para o Desenvolvimento?

15.1. Como essa Capacitação poderia ser melhor realizada?

15.2. Qual sugestão gostaria de fazer para a AED?

16. Tem ainda alguma relação com a instituição?

17. Você tem conhecimento se a AED continua desenvolvendo algum programa?

# Pré-Contrato

Instituição Capacitadora \_\_\_\_\_

Capacitadores \_\_\_\_\_

Municípios que atuará \_\_\_\_\_

## 1. OBJETO DA CONTRATAÇÃO

Capacitação, em Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS), das lideranças dos municípios escolhidos de acordo com critérios previamente estabelecidos, para participarem da expansão do Programa Comunidade Ativa da Secretaria Executiva do Programa Comunidade Solidária. Esta capacitação é requisito para implantação do programa nas localidades e deve ser feita de acordo com a metodologia proposta pela Secretaria Executiva e mediante a apresentação do plano de trabalho por parte das instituições.

## 2. ESPECIFICAÇÕES DO TRABALHO

### Conteúdo e Estrutura da Capacitação

- A Capacitação será presencial e terá 328 horas de atividades, além do tempo que deverá ser gasto na fase de preparação (distribuídas em um período de 4 meses). Começará com a mobilização e sensibilização das pessoas nas localidades e se estenderá até a elaboração da Agenda Local, conforme o cronograma abaixo.

### Duração das Atividades

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (HORAS)
1. Ações Preparatórias (até 15 dias após o nivelamento)	-----
2. Sensibilização	45
3. Capacitação do Fórum	64
4. Elaboração do Diagnóstico Participativo Local	119
5. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local	43
6. Elaboração da Agenda Local	57
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>

## 3. COMPROMISSOS DO CONTRATADO

1. A carga horária proposta deverá ser distribuída em um período de, no mínimo, 3 meses e meio.
2. Os capacitadores deverão ser qualificados pelo curso de DLIS oferecido pela Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED)/Comunidade Ativa.
3. Os capacitadores deverão participar da capacitação no sistema Informativa.
4. A instituição capacitadora elaborará um plano de trabalho contendo a metodologia participativa a ser utilizada, perfil dos municípios nos quais atuará e o cronograma de acordo

com os prazos estabelecidos no quadro acima, que será submetido à Coordenação Executiva Estadual, para ajustes e compatibilizações e aprovação.

5. A capacitação deverá ser ministrada presencialmente. Os capacitadores se deslocarão até o município onde o processo será instalado.

6. O capacitador deverá acompanhar os cursos oferecidos pelo SEBRAE, que constam da metodologia.

7. As instituições capacitadoras deverão cumprir as seguintes etapas de capacitação, para que sejam alcançados resultados esperados pela Comunidade Ativa.

**Sensibilização:** Mobilizar a comunidade e sensibilizá-la para a importância dos elementos que sustentam e promovem o DLIS, a fim de obter sua adesão ao Comunidade Ativa. Ao final desta fase as pessoas deverão estar sensibilizadas e motivadas para a capacitação. Os conceitos de DLIS entre os vários participantes deverão estar nivelados e difundidos visando a habilitação para a composição do Fórum. Os participantes desta fase são: Comunidade, Coordenação Executiva Estadual, Comitê Estadual, Prefeito, secretários, lideranças empresariais, comunitárias e políticas e SEBRAE estadual. Responsáveis: Coordenação Executiva Estadual, Instituição Capacitadora e o SEBRAE Estadual.

**Capacitação do Fórum:** O Fórum é de fundamental importância e surgirá durante o processo de sensibilização da comunidade. A capacitação deverá instrumentalizá-lo para exercer o papel de animador e condutor do processo de DLIS nos municípios, além de ser responsável pela elaboração do Diagnóstico, do Plano de Desenvolvimento Local e da Agenda. Participará desta fase atores sociais e institucionais. Responsáveis: Instituição Capacitadora, Coordenação Executiva Estadual e SEBRAE Estadual.

**Elaboração do Diagnóstico Participativo:** Nesta fase, o Fórum e a Instituição Capacitadora deverão agrupar informações para elaboração do diagnóstico, onde serão identificados fatores limitantes e as potencialidades de desenvolvimento. E esta análise será apresentada para a comunidade objetivando a construção de uma visão comum. Deverão ser consultadas as lideranças locais, instituições que atuam ou atuaram na região, como instituições de pesquisa, BGE etc, comunidades rurais, grupos temáticos e setoriais, SEBRAE estadual, Coordenação Executiva Estadual, Prefeitura. Responsáveis: Instituição Capacitadora, Fórum, Prefeitura e SEBRAE Estadual.

**Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local:** O Fórum auxiliado pela Instituição Capacitadora e com base nas conclusões do Diagnóstico Participativo, elaborará seu Plano de Desenvolvimento Local, baseado na vocação escolhida como eixo de desenvolvimento com as conseqüentes ações necessárias a alcançá-lo. Esse Plano de Desenvolvimento Local deverá ser discutido com a comunidade e aprovado por ela.

**Elaboração da Agenda Local:** A partir do Plano de Desenvolvimento Local, o Fórum escolherá as ações prioritárias que poderão ser executadas pela própria comunidade e aquelas, também prioritárias, que dependerão de parcerias externas.

**Preparação para o funcionamento autônomo do Fórum de Desenvolvimento Local:** Neste momento a capacitadora deverá preparar o Fórum para a Negociação da

Agenda Local, para o monitoramento da execução da Agenda Local, para coordenar o processo de DLIS, além de prepará-los para a saída da Instituição da localidade.

8. A Instituição Capacitadora deverá registrar informações do cronograma e agenda local no **INFORMATIVA** (Sistema de Informações Gerenciais do Comunidade Ativa), cadastrar representantes do Fórum e da Equipe Gestora Local neste sistema, bem como, orientá-los a registrar as informações que lhes são pertinentes.

#### **4. INFORMAÇÕES ORÇAMENTÁRIAS**

- Valor do processo de capacitação: R\$ 10.000,00 por município até a elaboração da Agenda de Desenvolvimento local.

- O pagamento será efetuado em quatro parcelas conforme abaixo:

1ª parcela – (R\$ 1.100,00) mediante entrega do Plano de Trabalho da Capacitação aprovado pela Coordenação Executiva Estadual do Programa Comunidade Ativa;

2ª parcela – (R\$ 2.800,00) mediante entrega de relatório descrevendo o processo de Sensibilização e Capacitação do Fórum. Este relatório deverá conter a lista com os membros do Fórum de Desenvolvimento Local e da Equipe Gestora;

3ª parcela – (R\$ 3.000,00) mediante entrega do Diagnóstico e do Plano de Desenvolvimento Local (por meio eletrônico e em papel);

4ª parcela – (R\$ 3.000,00) análise e aprovação da Agenda Local pela Secretaria Executiva do Programa Comunidade Solidária e entrega de relatório do trabalho realizado em cada município evidenciando as ações realizadas com o objetivo de: preparar o Fórum para seu funcionamento autônomo e para negociação e monitoramento da Agenda Local.

---

**Secretaria Executiva**

---

**Instituição Capacitadora**

---

**Capacitador:**

**Município:**

---

**Capacitador:**

**Município:**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 9.790, DE 23 DE MARÇO DE 1999.**

[Regulamento](#)

Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I**

**DA QUALIFICAÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL  
DE INTERESSE PÚBLICO**

Art. 1º Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

§ 2º A outorga da qualificação prevista neste artigo é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

Art. 2º Não são passíveis de qualificação como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, ainda que se dediquem de qualquer forma às atividades descritas no art. 3º desta Lei:

I - as sociedades comerciais;

II - os sindicatos, as associações de classe ou de representação de categoria profissional;

III - as instituições religiosas ou voltadas para a disseminação de credos, cultos, práticas e visões devocionais e confessionais;

IV - as organizações partidárias e assemelhadas, inclusive suas fundações;

V - as entidades de benefício mútuo destinadas a proporcionar bens ou serviços a um círculo restrito de associados ou sócios;

VI - as entidades e empresas que comercializam planos de saúde e assemelhados;

VII - as instituições hospitalares privadas não gratuitas e suas mantenedoras;

VIII - as escolas privadas dedicadas ao ensino formal não gratuito e suas mantenedoras;

IX - as organizações sociais;

X - as cooperativas;

XI - as fundações públicas;

XII - as fundações, sociedades civis ou associações de direito privado criadas por órgão público ou por fundações públicas;

XIII - as organizações creditícias que tenham quaisquer tipo de vinculação com o sistema financeiro nacional a que se refere o art. 192 da Constituição Federal.

Art. 3º A qualificação instituída por esta Lei, observado em qualquer caso, o princípio da universalização dos serviços, no respectivo âmbito de atuação das Organizações, somente será conferida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das seguintes finalidades:

I - promoção da assistência social;

II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;

III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

V - promoção da segurança alimentar e nutricional;

VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;

VII - promoção do voluntariado;

VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;

IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;

X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;

XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;

XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo.

Parágrafo único. Para os fins deste artigo, a dedicação às atividades nele previstas configura-se mediante a execução direta de projetos, programas, planos de ações correlatas, por meio da doação de recursos físicos, humanos e financeiros, ou ainda pela prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuem em áreas afins.

Art. 4º Atendido o disposto no art. 3º, exige-se ainda, para qualificarem-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, que as pessoas jurídicas interessadas sejam regidas por estatutos cujas normas expressamente disponham sobre:

I - a observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e da eficiência;

II - a adoção de práticas de gestão administrativa, necessárias e suficientes a coibir a obtenção, de forma individual ou coletiva, de benefícios ou vantagens pessoais, em decorrência da participação no respectivo processo decisório;

III - a constituição de conselho fiscal ou órgão equivalente, dotado de competência para opinar sobre os relatórios de desempenho financeiro e contábil, e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para os organismos superiores da entidade;

IV - a previsão de que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido será transferido a outra pessoa jurídica qualificada nos termos desta Lei, preferencialmente que tenha o mesmo objeto social da extinta;

V - a previsão de que, na hipótese de a pessoa jurídica perder a qualificação instituída por esta Lei, o respectivo acervo patrimonial disponível, adquirido com recursos públicos durante o período em que perdurou aquela qualificação, será transferido a outra pessoa jurídica qualificada nos termos desta Lei, preferencialmente que tenha o mesmo objeto social;

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

VII - as normas de prestação de contas a serem observadas pela entidade, que determinarão, no mínimo:

a) a observância dos princípios fundamentais de contabilidade e das Normas Brasileiras de Contabilidade;

b) que se dê publicidade por qualquer meio eficaz, no encerramento do exercício fiscal, ao relatório de atividades e das demonstrações financeiras da entidade, incluindo-se as certidões negativas de débitos junto ao INSS e ao FGTS, colocando-os à disposição para exame de qualquer cidadão;

c) a realização de auditoria, inclusive por auditores externos independentes se for o caso, da aplicação dos eventuais recursos objeto do termo de parceria conforme previsto em regulamento;

d) a prestação de contas de todos os recursos e bens de origem pública recebidos pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público será feita conforme determina o parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal.

Parágrafo único. É permitida a participação de servidores públicos na composição de conselho de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, vedada a percepção de remuneração ou subsídio, a qualquer título. ([Incluído pela Lei nº 10.539, de 2002](#))

Art. 5º Cumpridos os requisitos dos arts. 3º e 4º desta Lei, a pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, interessada em obter a qualificação instituída por esta Lei, deverá formular requerimento escrito ao Ministério da Justiça, instruído com cópias autenticadas dos seguintes documentos:

- I - estatuto registrado em cartório;
- II - ata de eleição de sua atual diretoria;
- III - balanço patrimonial e demonstração do resultado do exercício;
- IV - declaração de isenção do imposto de renda;
- V - inscrição no Cadastro Geral de Contribuintes.

Art. 6º Recebido o requerimento previsto no artigo anterior, o Ministério da Justiça decidirá, no prazo de trinta dias, deferindo ou não o pedido.

§ 1º No caso de deferimento, o Ministério da Justiça emitirá, no prazo de quinze dias da decisão, certificado de qualificação da requerente como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

§ 2º Indeferido o pedido, o Ministério da Justiça, no prazo do § 1º, dará ciência da decisão, mediante publicação no Diário Oficial.

§ 3º O pedido de qualificação somente será indeferido quando:

- I - a requerente enquadrar-se nas hipóteses previstas no art. 2º desta Lei;
- II - a requerente não atender aos requisitos descritos nos arts. 3º e 4º desta Lei;
- III - a documentação apresentada estiver incompleta.

Art. 7º Perde-se a qualificação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, a pedido ou mediante decisão proferida em processo administrativo ou judicial, de iniciativa popular ou do Ministério Público, no qual serão assegurados, ampla defesa e o devido contraditório.

Art. 8º Vedado o anonimato, e desde que amparado por fundadas evidências de erro ou fraude, qualquer cidadão, respeitadas as prerrogativas do Ministério Público, é parte legítima para requerer, judicial ou administrativamente, a perda da qualificação instituída por esta Lei.

## CAPÍTULO II

### DO TERMO DE PARCERIA

Art. 9º Fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei.

Art. 10. O Termo de Parceria firmado de comum acordo entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público discriminará direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias.

§ 1º A celebração do Termo de Parceria será precedida de consulta aos Conselhos de Políticas Públicas das áreas correspondentes de atuação existentes, nos respectivos níveis de governo.

§ 2º São cláusulas essenciais do Termo de Parceria:

I - a do objeto, que conterá a especificação do programa de trabalho proposto pela Organização da Sociedade Civil de Interesse Público;

II - a de estipulação das metas e dos resultados a serem atingidos e os respectivos prazos de execução ou cronograma;

III - a de previsão expressa dos critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante indicadores de resultado;

IV - a de previsão de receitas e despesas a serem realizadas em seu cumprimento, estipulando item por item as categorias contábeis usadas pela organização e o detalhamento das remunerações e benefícios de pessoal a serem pagos, com recursos oriundos ou vinculados ao Termo de Parceria, a seus diretores, empregados e consultores;

V - a que estabelece as obrigações da Sociedade Civil de Interesse Público, entre as quais a de apresentar ao Poder Público, ao término de cada exercício, relatório sobre a execução do objeto do Termo de Parceria, contendo comparativo específico das metas propostas com os resultados alcançados, acompanhado de prestação de contas dos gastos e receitas efetivamente realizados, independente das previsões mencionadas no inciso IV;

VI - a de publicação, na imprensa oficial do Município, do Estado ou da União, conforme o alcance das atividades celebradas entre o órgão parceiro e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, de extrato do Termo de Parceria e de demonstrativo da sua execução física e financeira, conforme modelo simplificado estabelecido no regulamento desta Lei, contendo os dados principais da documentação obrigatória do inciso V, sob pena de não liberação dos recursos previstos no Termo de Parceria.

Art. 11. A execução do objeto do Termo de Parceria será acompanhada e fiscalizada por órgão do Poder Público da área de atuação correspondente à atividade fomentada, e pelos Conselhos de Políticas Públicas das áreas correspondentes de atuação existentes, em cada nível de governo.

§ 1º Os resultados atingidos com a execução do Termo de Parceria devem ser analisados por comissão de avaliação, composta de comum acordo entre o órgão parceiro e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

§ 2º A comissão encaminhará à autoridade competente relatório conclusivo sobre a avaliação procedida.

§ 3º Os Termos de Parceria destinados ao fomento de atividades nas áreas de que trata esta Lei estarão sujeitos aos mecanismos de controle social previstos na legislação.

Art. 12. Os responsáveis pela fiscalização do Termo de Parceria, ao tomarem conhecimento de qualquer irregularidade ou ilegalidade na utilização de recursos ou bens de origem pública pela organização parceira, darão imediata ciência ao Tribunal de Contas respectivo e ao Ministério Público, sob pena de responsabilidade solidária.

Art. 13. Sem prejuízo da medida a que se refere o art. 12 desta Lei, havendo indícios fundados de malversação de bens ou recursos de origem pública, os responsáveis pela fiscalização representarão ao Ministério Público, à Advocacia-Geral da União, para que requeiram ao juízo competente a decretação da indisponibilidade dos bens da entidade e o seqüestro dos bens dos seus dirigentes, bem como de agente público ou terceiro, que possam ter enriquecido ilicitamente ou causado dano ao patrimônio público, além de outras medidas consubstanciadas na [Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992](#), e na [Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990](#).

§ 1º O pedido de seqüestro será processado de acordo com o disposto nos arts. 822 e 825 do Código de Processo Civil.

§ 2º Quando for o caso, o pedido incluirá a investigação, o exame e o bloqueio de bens, contas bancárias e aplicações mantidas pelo demandado no País e no exterior, nos termos da lei e dos tratados internacionais.

§ 3º Até o término da ação, o Poder Público permanecerá como depositário e gestor dos bens e valores seqüestrados ou indisponíveis e velará pela continuidade das atividades sociais da organização parceira.

Art. 14. A organização parceira fará publicar, no prazo máximo de trinta dias, contado da assinatura do Termo de Parceria, regulamento próprio contendo os procedimentos que adotará para a contratação de obras e serviços, bem como para compras com emprego de recursos provenientes do Poder Público, observados os princípios estabelecidos no inciso I do art. 4º desta Lei.

Art. 15. Caso a organização adquira bem imóvel com recursos provenientes da celebração do Termo de Parceria, este será gravado com cláusula de inalienabilidade.

### CAPÍTULO III

#### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 16. É vedada às entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público a participação em campanhas de interesse político-partidário ou eleitorais, sob quaisquer meios ou formas.

Art. 17. O Ministério da Justiça permitirá, mediante requerimento dos interessados, livre acesso público a todas as informações pertinentes às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

Art. 18. As pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, qualificadas com base em outros diplomas legais, poderão qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, desde que atendidos os requisitos para tanto exigidos, sendo-lhes assegurada a manutenção simultânea dessas qualificações, até dois anos contados da data de vigência desta Lei. ([Vide Medida Provisória nº 2.216-37, de 2001](#))

§ 1º Findo o prazo de dois anos, a pessoa jurídica interessada em manter a qualificação prevista nesta Lei deverá por ela optar, fato que implicará a renúncia automática de suas qualificações anteriores. ([Vide Medida Provisória nº 2.216-37, de 2001](#))

§ 2º Caso não seja feita a opção prevista no parágrafo anterior, a pessoa jurídica perderá automaticamente a qualificação obtida nos termos desta Lei.

Art. 19. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de trinta dias.

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 23 de março de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO

*Renan*

*Pedro*

*Ailton*

*Paulo*

*Francisco*

*Waldeck*

*José*

*Paulo*

*Clovis de Barros Carvalho*

HENRIQUE

*Barcelos*

*Renato*

CARDOSO

*Calheiros*

*Mallan*

*Fernandes*

*Souza*

*Dornelles*

*Ornélas*

*Serra*

*Paiva*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 24.3.1999