



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Dagmar Dias Cerqueira


**Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma  
organização transnacional.**

Duque de Caxias

2015

Dagmar Dias Cerqueira

**Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional.**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Duque de Caxias

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

C416 Cerqueira, Dagmar Dias.  
Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma  
organização transnacional / Dagmar Dias Cerqueira. – 2015.  
119f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez.  
Monografia (Licenciatura em Matemática) – Faculdade de  
Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Educação extra-escolar - Teses. 2. Terceiro setor Teses I.  
Gonzalez, Wânia Regina Coutinho. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.  
III. Título.

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Dagmar Dias Cerqueira

**Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação

Aprovada em 06 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense– UERJ

---

Prof. Dra. Lucia Regina Goulart Vilarinho  
Fundação Cesgranrio

Duque de Caxias

2015

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo eterno incentivo  
e ao Jean, pelo apoio.

## AGRADECIMENTOS

Seria impossível chegar ao destino idealizado desta trajetória percorrida, neste período da minha vida acadêmica, sem companheiros de percurso. Foram momentos de caminhadas, tropeços, pausas, corridas nos quais tive o prazer de compartilhar de pessoas especiais, que só vieram a contribuir para que todos os objetivos fossem cumpridos e assim, pudesse atingir o ponto final desta etapa. Aqui registro o reconhecimento pelo apoio destas pessoas e meu eterno agradecimento:

A Deus, esta força maior que traz energia para prosseguir quando acreditamos que ela está se esvaindo;

Aos meus pais que sempre acreditaram na educação como o melhor caminho na formação do ser humano;

Ao meu companheiro Jean pela compreensão e apoio em todos os momentos “egoístas” da pesquisa, que exigem demais da paciência de quem está mais próximo;

À minha orientadora Wânia Regina Coutinho Gonzalez, por nortear o trabalho, compartilhar sua vasta experiência, proporcionar autonomia e inspirar a confiança, ações tão necessárias para alcançarmos o resultado esperado;

À minha sobrinha Victória por ter me apresentado à AIESEC, explicado suas singularidades, incentivado e auxiliado com informações e contatos;

À amiga Jéssica Sarubi de Moura; pela amizade, compartilhamento de vários trabalhos, livros, ideias, angústias e alegrias;

À amiga Fátima Batista pelo incentivo, pelos conselhos, pelas trocas de experiências e opiniões, que me levaram a acreditar que eu conseguiria;

Aos membros do Comitê Local da AIESEC, de Volta Redonda, que me acolheram e acreditaram na relevância da pesquisa, fornecendo o suporte necessário;

Aos colegas de turma, incentivadores e parceiros de caminhada;

À professora Sônia Mendes, pelo compartilhamento do saber acadêmico nas disciplinas as quais cursei e por aceitar participar da banca oferecendo suas contribuições;

À professora Lucia Vilarinho por se disponibilizar a participar da banca, analisando e contribuindo para o aperfeiçoamento desta pesquisa;

Aos amigos e familiares que souberam compreender os inúmeros momentos de isolamento;

Enfim, agradeço a todos que cooperaram direta e indiretamente para a elaboração deste trabalho acadêmico.

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.



## RESUMO

CERQUEIRA, Dagmar Dias. **Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional**, 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura nas Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias, 2015.

A pesquisa busca analisar a operacionalização das diretrizes pedagógicas não formais oferecidas por uma Organização do Terceiro Setor, de base internacional, com comitês locais em vários municípios do Brasil. A investigação pretende, também, abordar a contribuição das programações ofertadas para o desenvolvimento de uma nova relação com o saber segundo Bernard Charlot, de acordo com avaliação dos seus membros, no sentido de interculturalidade. A escolha da organização, objeto de estudo, se justifica por ter surgido após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, fundada por estudantes de sete países europeus (Noruega, Dinamarca, França, Suécia, Finlândia, Bélgica e Países Baixos), com o propósito de contribuir para a integração entre diferentes culturas, promovendo o entendimento e a cooperação entre seus países membros, através do intercâmbio de técnicas administrativas e de recursos humanos (AIESEC, 2014). Trata-se de um estudo de caso no qual o referencial teórico destaca os autores Maria da Glória Gohn, Jaime Trilla, José Carlos Libâneo e Simone Park por caracterizarem a educação não formal. Os conceitos relacionados ao Terceiro Setor são trabalhados à luz das concepções dos autores Leilah Landin, Sérgio Haddad e Carlos Montañó. Para o conceito de competências são usadas, principalmente, as abordagens de Acácia Kuenzer e Neise Deluiz e, finalmente, Vera Candau e Maria Aneas, para a abordagem da interculturalidade. A metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa se utiliza de métodos diferenciados como: observação não participante, entrevista semipadronizada com quatro intercambistas, pesquisa documental e análise de documentos na internet. Os dados revelam que as práticas pedagógicas de Educação Não Formal apresentam uma dicotomia entre seus valores de paz e os seus fazeres convergentes com a lógica do mercado globalizado. A pesquisa aponta que as ações educativas deveriam ultrapassar a concepção de multiculturalismo, para a de interculturalismo, instaurando o diálogo com as diferenças.

Palavras-chave: Educação Não Formal. Interculturalidade. Relação com o Saber. Ações Educativas.

## ABSTRACT

CERQUEIRA, Dagmar Days. **Third sector, intercultural and educational activities of a transnational organization.** 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura nas Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias, 2015.

The research analyze search the operation of non-formal educational guidelines offered by a Third Sector Organisation of international basis, attached to the local committees in various municipalities in Brazil. The investigation also pretend approach the contribution of programs offered for the development of a new relationship with knowledge seconds Bernard Charlot, according to the evaluation of its members, to interculturalism. The choice of the organization, object of study, is justified to have arisen after the Second World War, in 1948, founded by students from seven European countries (Norway, Denmark, France, Sweden, Finland, Belgium and the Netherlands), with the purpose to contribute to the integration of different cultures, promoting understanding and cooperation among its member countries, through the exchange of technical and administrative human resources (AIESEC, 2014). This is a case study in which the theoretic reference contrast the authors Maria da Glória Gohn, Jaime Trilla, José Carlos Libâneo and Simone Park by characterizing the non-formal education. In relation to the concepts reported to the Third Sector are worked in the light of the conceptions of the authors LeilahLandin, Sergio Haddad and Carlos Montaña. For the concept of competencies are used mainly approaches Acacia Kuenzer and Neise Deluiz and finally Vera Candau and Maria Aneas, to approach the intercultural. The research methodology with a qualitative approach using different methods such as: non-participant observation, quasi standardized interview with four exchange students, documentary research and analysis of documents on the Internet. The data expose that the pedagogical practices of non-formal education introduce a dichotomy between their values of peace and their doings converging with the logic of the global market. The research shows that education should go beyond the concept of multiculturalism, for the interculturalism, establishing dialogue with the differences.

Keywords: Non-Formal Education. Interculturalism. Relation with know. Educational Action

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1- Tripartição do Universo da Educação .....	30
Esquema 2- Esquema de setorização .....	31
Esquema 3- Novo gráfico representativo para as definições de Educação Formal, Não Formal e Informal.....	32

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características comparativas da Educação Formal e Não Formal.....	34
Quadro 2 -	Breve histórico da Educação Não Formal.....	40
Quadro 3 -	Demandas educacionais da sociedade civil brasileira para a década de 80.....	43
Quadro 4 -	Competências Globais e seus objetivos.....	59
Quadro 5 -	Organização dos intercâmbios da AIESEC.....	62
Quadro 6 -	Oportunidades de liderança no escritório.....	64
Quadro 7 -	Oportunidades dentro do programa de membresia no escritório....	65
Quadro 8 -	Eventos organizados pela AIESEC.....	66
Quadro 9 -	Conferências organizadas pela Organização.....	67
Quadro 10 -	Saberes adquiridos, segundo os entrevistados.....	83
Quadro 11 -	Comparativo das competências de interculturalidade propostas por ANEAS com as falas dos entrevistados.....	87
Quadro 12 -	Competências objetivadas e competências alcançadas nos Intercâmbios.....	95
Quadro 13 -	Valores da AIESEC e saberes adquiridos através das relações de intercâmbio.....	99
Quadro 14 -	Concepções pedagógicas idealizadas e realizadas.....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de Competência Global.....	58
Figura 2 -	Áreas da Organização.....	60
Figura 3 -	Imagem da Plataforma Virtual.....	70
Figura 4 -	Imagem de material publicitário de divulgação das atividades.....	71
Figura 5 -	Postagem de um intercambista nas redes sociais.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EPAA	Encontro de Pais e Amigos da AIESEC
AIESEC	Association Internationale des Etudiants em Sciences Economiques et Commerciales
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
CL	Comitê Local
FI	Finanças
COMM	Comunicação
TM	Talent Management
OGX	Outgoing Exchange
GCDP	Global Community Development Program
GIP	Global Internship Program
ICX	Incoming Exchange
TMP	Team Member Program
TLP	Team Leader Program
LCP	Presidente do Comitê Local
VP	Vice-Presidente
PM	Project Manager

NST	National Support Team
RG	Reunião Geral
RP	Reunião de Projeto
AG	Assembleia Geral
TD	Team Days
PLAN	Planejamento
REPLAN	Replanejamento
GM	Growth Meetings
NPM	National Presidents Meeting
CONACT	Conferência Nacional de Membros Novos
CONADE	Conferência Nacional de Desenvolvimento Estratégico
CONAL	Conferência Nacional de Líderes
IC	International Congress
IPM	International Presidents Meeting
MC	Member Committee (comitê nacional da AIESEC)
CSN	“time” formado pelos LCPs + MCP
MN	Membro Novo
MP	Membro Pleno
EB	Executive Board
AI	AIESEC International

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....</b>	<b>22</b>
1.1	<b>Educação Não Formal enquanto campo e conceito em construção.....</b>	<b>22</b>
1.2	<b>A representação gráfica para o conceito de Educação Não Formal.....</b>	<b>29</b>
1.3	<b>Educação Não Formal: conceito(s) e características.....</b>	<b>33</b>
1.3.1	<u>Trajetórias internacionais.....</u>	<b>38</b>
1.3.2	<u>Trajetórias nacionais.....</u>	<b>40</b>
1.4	<b>Educação Não Formal e Competências.....</b>	<b>44</b>
1.5	<b>Educação Não Formal e Interculturalidade.....</b>	<b>48</b>
<b>2</b>	<b>AIESEC - VOLTA REDONDA, O OBJETO DESAFIADOR.....</b>	<b>54</b>
2.1	<b>Apresentação da instituição pesquisada.....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS ADOTADAS POR UMA ONG DO CENTRO ATUANDO NO BRASIL (PERIFERIA).....</b>	<b>72</b>
3.1	<b>Metodologia.....</b>	<b>72</b>
3.2	<b>Entrevistas.....</b>	<b>74</b>
3.3	<b>Observação não participante.....</b>	<b>88</b>
3.4	<b>Análise de documentos da Internet.....</b>	<b>90</b>
3.5	<b>Triangulação dos dados .....</b>	<b>92</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>



<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO A – Questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista de estágio profissional.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO B – Questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista de estágio profissional.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO C - Postagem de um intercambista nas redes sociais.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Jacques Dellors, editado pela primeira vez no Brasil, em 1997, sinaliza desafios do futuro, afirmando que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Este documento aponta as tensões mundiais que devem ser ultrapassadas e propõe reflexão para articulações entre o local e o global, o universal e o singular, tradição e modernidade, competitividade e igualdade de oportunidades, soluções a curto e longo prazo, extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, enfim, tensões entre o espiritual e o material.

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo — e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados — a sobrevivência da humanidade (DELLORS, 2006, p.16).

O mesmo documento ainda manifesta a incumbência à educação para a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Sendo assim, a Comissão, anteriormente mencionada, propõe uma educação capaz de fazer nascer um espírito novo sustentado em quatro pilares considerados bases da educação: aprender a viver junto, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

A mesma Comissão expõe no documento a expressão “utopia” ao mencionar estes ideais educativos. O fato real é de que todos estes ideais parecem inatingíveis para o modelo de educação ainda vigente. Se considerarmos somente o modelo de Educação Formal a proposição parece ainda mais distanciada. Nesta perspectiva, faz-se também necessária a ação do modelo de Educação Não Formal. O relatório explicita isto quando afirma:

é preciso encorajar todas as iniciativas de base, desenvolver o intercâmbio e o diálogo, saber escutar os homens e as mulheres no seu dia-a-dia. A ação das organizações não-governamentais reveste-se, neste campo, de uma importância fundamental por afastar os medos e incompreensões, e tecer a rede de relações múltiplas em que se baseará a sociedade mundial de amanhã. A UNESCO, de quem as ONGs são, de longa data, parceiras privilegiadas no terreno da ação, tem todo o interesse em procurar cada vez mais sua colaboração enraiza sua ação no real. (DELLORS, 2006, p.208)

Enfatiza-se assim a relevância das ações educativas não formais, nas quais o destaque dos trabalhos está no voluntariado e nas parcerias como a tônica para o desenvolvimento do Terceiro Setor, mas não se descarta o conhecimento de que a parceria do terceiro setor, na oferta de serviços educacionais, é objeto de muitas controvérsias, vide Montañó (2010) e Calderón (2003). Os autores criticam as articulações com Terceiro Setor para a oferta dos serviços educacionais e defendem a sua oferta prioritária pelo Estado.

É possível afirmar, com base em estudo realizado, que na esteira da redefinição do papel do Estado e da configuração e ampliação do Terceiro Setor, tem-se o desenvolvimento, na atualidade, de uma nova modalidade educativa, identificada muito mais pelo que ela não é do que propriamente pelo o que a caracteriza. Trata-se da Educação Não Formal. Discuti-la, implica, necessariamente, situá-la a partir de tais mudanças e redefinições.

De acordo com Aoyama (2008) é preciso mencionar a relevância que a educação não formal representa enquanto possibilidade de aprendizagem. Ao mesmo tempo, como o ambiente diferenciado da sala de aula pode ser enriquecedora e pode, de fato, contribuir para o processo de aprendizagem, uma vez que busca oferecer, além de espaço diferenciado, uma proposta pedagógica também diferenciada, que envolve atividades não participativas do currículo escolar, salientando, como observa Gohn (1999), a relevância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos.

Neste contexto, de criação de novos conhecimentos, torna-se necessária a utilização das ciências da educação para atuar no sentido de *ação reflexão ação*<sup>1</sup>. Charlot (1995) salienta que as ciências da educação estão implicadas em um aporte duplo: por um lado, têm por vocação centrar-se diretamente na questão do “aprender”, em suas múltiplas dimensões e que as disciplinas mais especializadas

---

<sup>1</sup> Termo mencionado no artigo: GARRIDO, Selma. **A construção da didática no GT Didática: Análise de seus referenciais**. 2013.

têm a tendência de desarticular. Por outro lado denotam confrontos em uma tensão constante entre os conhecimentos, as questões axiológicas (o que devemos fazer?) e a preocupação com as práticas (que podemos fazer, e como?). Cabe, então, na pesquisa utilizar as ciências da educação para desvendar essas questões, confrontando-as com as ações educativas feitas pelo Terceiro Setor na sua relação com o saber.

A educação é constantemente desafiada a se reformular no espaço formal e vale ressaltar que estes mesmos desafios se fazem presentes nos espaços não formais engajados nas áreas de educação, cultura e comunicação.

Por o mundo ser hoje mais aberto e mais acessível nas suas várias partes e culturas, a escola há de encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e ampla difusão de produtos culturais em língua inglesa. Entretanto, talvez o desafio seja até mais profundo: a interdependência crescente entre os homens, gerada pela globalização, e, ainda mais, o ideal de solidarização entre os seres humanos e entre estes e o planeta, permeando o altermundialismo, requerem uma nova dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade. (CHARLOT, 2007. p. 135)

A relação com o saber, segundo Charlot (2000), é uma relação social: os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais, o sujeito imerso em relações de saber, ocupa uma posição nesse mundo. Mas, se é certo que o sujeito é presa desta situação, é também certo, que possa se libertar dela. A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-la, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber e é este princípio que norteia o presente trabalho de pesquisa. Ou seja, a pesquisa em foco busca analisar as diretrizes pedagógicas adotadas nas ações educativas não formais oferecidas por uma Organização do Terceiro Setor, de base Internacional, com comitês locais em vários municípios do Brasil. A investigação pretende, também, abordar sobre a contribuição das programações ofertadas pela mesma organização com vistas ao desenvolvimento de uma nova relação com o saber (Charlot, 2000), de acordo com avaliação dos seus membros, no sentido de interculturalidade. Vale mencionar que os objetivos da pesquisa são desdobramentos de pesquisas desenvolvidas pela orientadora Wania Gonzalez<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Linha de pesquisa: Educação, Escola e Sujeitos Sociais. Essa linha apresenta como um de seus núcleos temáticos as questões de identidades e diferença tanto na recente produção científica brasileira sobre multiculturalismo, como em propostas curriculares oficiais em que se observa a

Por ser o objeto investigado uma organização, de base internacional, torna-se necessário resgatar a concepção do termo no qual Landim (2003) afirma ser uma expressão importada que se atualizou em função das relações e dinâmicas próprias, ao contexto brasileiro. A mesma autora menciona que a ideia de conflito, de contradição, de campo de forças em luta por hegemonia ou de outras questões que suponham diversificação de interesses e projetos estão razoavelmente ausentes nos debates sobre o Terceiro Setor e complementa: “É nesse sentido e como se disse que, no contexto brasileiro, expressão Terceito Setor vem sendo questionada.” A opinião da autora se contrapõe a outros autores que consideram o Terceiro Setor um campo de disputas tanto em relação ao Estado, quanto entre as próprias ONGs para obterem financiamento.

A presente pesquisa justifica-se por buscar dados sobre as ações pedagógicas promovidas por uma organização do terceiro setor surgida na Europa, Hemisfério Norte, que visa a Paz e o Desenvolvimento das Potencialidades Humanas, atuando em rede global e possibilitando que jovens estudantes descubram e desenvolvam seus potenciais de liderança para causar um impacto positivo na sociedade.<sup>3</sup>

Esta pesquisa compreende as seguintes questões de estudo:

- Como se operacionalizam as diretrizes pedagógicas não formais oferecidas pela organização do Terceiro Setor?
- Como essas diretrizes concretizam o sentido de interculturalidade?
- Quais as contribuições que a operacionalização dessas diretrizes oferecem para uma nova a relação com o saber (CHARLOT, 2000)?

Como a maioria das organizações do Terceiro Setor, a instituição se beneficia do trabalho voluntário de jovens universitários.

---

preocupação com a diversidade cultural e como elas têm sido consideradas em escolas públicas de ensino fundamental e na formação de professores em nível superior com duas preocupações centrais, a saber: a questão de entender se e como questões de identidade e diferença são consideradas por docentes da escola pública fundamental no planejamento e no desenvolvimento do currículo e a análise de se e de como essas questões integram o currículo da formação docente em uma universidade pública. Palavras-chave: sociologia da educação; políticas educacionais; Espaços não formais de ensino.

<sup>3</sup> Informações obtidas através do endereço <https://www.aiesec.org/#!/about>, acessado em 19 de maio de 2014.

Para Gohn (2011) há formas educacionais fora da realidade escolar, fora da Educação Formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos. A mesma autora, (GOHN, 2010), lista algumas características que a Educação Não Formal pode atingir em forma de metas como: aprendizado quanto a diferenças, adaptação do grupo a diferentes culturas, construção da identidade coletiva do grupo, balizamento de regras éticas socialmente aceitáveis.

Gohn (2010) aponta que na Educação Não Formal há metodologias que precisam ser desenvolvidas, codificadas e que são marcas da singularização, desta modalidade educativa. Partindo deste pressuposto o estudo de caso será uma abordagem abrangente em relação às ações pedagógicas implementadas por esta Organização do Terceiro Setor.

Landim e Bebbington (2003) mencionam como ausências e vieses na produção de conhecimentos sobre as ONGs: os poucos escritos sobre as ONGs do Norte, produções considerando ONGs do Norte e ONGs do Sul como análises distintas, os efeitos do impacto acumulado pela presença das ONGs, fluxo e refluxo de pessoas nas ONGs.

Landim (2003, p.114) afirma que “a referência ao debate internacional é, como se disse, mais do que nunca inevitável em um campo particularmente permeado por instituições e agentes transnacionais”.

O referencial teórico, apresentado no capítulo 1 deste texto, se distribui em relação a alguns conceitos explorados na mesma. Para o conceito de Educação Não Formal são utilizados os autores Gohn (2006, 2010, 2011, 2012), Trilla (2008), Libâneo (1988), Park (2005). Em relação às concepções relacionadas ao Terceiro Setor são privilegiados os autores Landin (2003), Haddad (2002), Montañó (2010). Para o conceito de competências são usados Kuenzer (2003), Deluiz (1996, 2001), Waldhelm e Provenzano (2009) e, finalmente, Candau (2008, 2011, 2012) para interculturalidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos o estudo de caso, com abordagem qualitativa, se utiliza de métodos diferenciados como: observação não participante da atuação dos membros, nas ONGs parceiras, por quatro meses; entrevista semipadronizada de dois membros que retornaram de seus intercâmbios e de dois membros realizando intercâmbio, no município de Volta Redonda; pesquisa

documental em manuais da organização, arquivos no formato pdf, fornecidos pelos membros; análise de documentos na internet, como os sites internacional e nacional da organização, perfil da organização no Facebook, plataforma da organização para articulação e contato entre os membros. Estes procedimentos são realizados à luz das concepções de Flick (2009); Figueiredo (2011); e Castro, (2013).

Esta dissertação compreende três partes: I- Concepções de Educação Não Formal; II- AIESEC- Volta Redonda, um o objeto desafiador; III- Práticas educativas adotadas por uma organização do centro atuando no Brasil (periferia).

A primeira parte trata da revisão bibliográfica, trazendo à tona os conceitos de Educação Não Formal, como um campo de estudo relativamente novo e em expansão, implicando em concepções que estão sendo construídas a partir de pesquisas recentes. Ainda nesta parte, analisamos as caracterizações da Educação Não Formal efetuadas por renomados pesquisadores do campo da educação. Devido ao fato da Organização ter uma atuação global, fez-se necessário abordar o percurso histórico internacional e nacional das pesquisas sobre a temática. Por fim, dialogamos com as ligações entre os estudos sobre Educação Não Formal e as questões relativas aos conceitos de competências e interculturalidade.

A segunda parte apresenta a Organização, objeto de estudo da presente pesquisa, tratando das atividades propostas, por ela, para serem desenvolvidas em âmbito global e justifica a sua relevância para a realização da presente dissertação.

A descrição da metodologia utilizada, a análise e a triangulação dos dados são apresentadas na terceira parte antecipando os elementos-chave para as considerações finais.

Os anexos vêm ilustrar parte do material adquirido na pesquisa e complementar as informações que não estão disponibilizadas na parte textual.

## 1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

### 1.1 Educação Não Formal enquanto campo e conceito em construção

Os estudos sobre a Educação Não Formal são recentes e tanto como campo de pesquisa como o próprio conceito ainda se encontram em construção. Os raros estudos, comparativamente a quantidade de pesquisas feitas sobre a educação formal, levaram, até poucas décadas atrás, ao reconhecimento legal das instituições não-escolares que promoviam ações educativas.

Gohn (2011) relata que até os anos 80, a Educação Não Formal era considerada um campo de menor importância no Brasil, apesar de, em alguns momentos, existir seu desenvolvimento em espaços exteriores às unidades escolares, terminava sendo considerada uma extensão da Educação Formal. A autora atribui aos anos 90 o período no qual a Educação Não Formal passou a ter maior destaque em decorrência de mudanças na economia, na sociedade, no mundo do trabalho e da atuação de agências e organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da publicação de textos de alguns estudiosos do assunto, podendo ser citados a própria Gohn (1999) e Afonso (1992).

De acordo com o Plano Diretor<sup>4</sup> (BRASIL, 1995), pode-se afirmar que ocorreram mudanças nas funções do Estado Brasileiro desde a década de 1990: “O Estado reduziu seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como a educação e a saúde” (BRASIL, 1995, p. 13).

Sendo assim, dá-se origem a administrações descentralizadas, proporcionando autonomia financeira e administrativa. Surgem organizações segundo Silva (2003, p. 99-100): “entidades autônomas, estabelecem uma relação institucional com o Estado mediante os contratos de gestão e a participação direta no orçamento público, submetendo-se apenas aos mecanismos de fiscalização das metas alcançadas”.

---

<sup>4</sup> O Plano Diretor, de 1995, define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, procurando criar condições para esta reconstrução em bases modernas e racionais.



Neste contexto, denota-se uma responsabilização da sociedade civil brasileira no âmbito da garantia de direitos sociais. Em complementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reconhece a existência de contextos educativos fora do âmbito escolar e segundo Gohn (2010) o termo Educação Não Formal foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003.

Na atualidade, há os cursos de graduação ligados à Educação e os de Pedagogia que oferecem a disciplina Educação Não Formal como componente curricular. A necessidade da inserção desta disciplina foi assinalada, em 2006, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura.

Esse novo cenário reafirma o conceito de educação expresso pela denominação “educação ao longo de toda a vida”<sup>5</sup> ou “educação permanente”<sup>6</sup>, como também expõe novos atores, tanto na formulação quanto na implantação dessas políticas, as quais buscam uma forma de articulação entre Estado e sociedade civil e, sob diferentes aspectos, tem envolvido ONGs e o setor privado. Trilla (1985, p.43) defende o conceito de educação permanente por ser mais totalizador e abrangente não cerceando limites para a aprendizagem.

O conceito de educação permanente é, sem dúvida, o mais amplo, genérico e totalizador. De fato, não é uma classe ou um tipo, ou um setor da educação, mas, uma construção teórica sobre o que deveria ser a própria educação. É a idéia que faz dela algo contínuo e inacabável, algo que abarca a biografia inteira da pessoa.

Por ser um campo de estudo relativamente novo, há entre os autores que exploram os estudos sobre Educação Não Formal, concepções diferenciadas, que

---

<sup>5</sup> O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR trata o conceito da seguinte forma: “este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão *educação ao longo de toda a vida*. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.” (DELORS, 1998)

<sup>6</sup> Trilla volta a falar sobre educação permanente: “Provavelmente, a *idéia* (porque talvez se trate mesmo de uma idéia ou lema, mais que de um conceito) de *educação permanente* seja o primeiro recurso terminológico de que a linguagem pedagógica se valeu para, entre outras coisas, legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares.[...]a expressão “educação permanente” é das mais recorrentes nas décadas mais recentes. Em torno dela órbita, além disso, uma constelação de termos afins ou derivados por concretização: formação contínua, educação de adultos, androgogia, educação ao longo da vida etc.”(TRILLA, 2008, p.25 e 26)

ainda não se firmaram ao longo dessas décadas de pesquisa, gerando uma definição fluida sobre o tema.

É certo que ocorre atualmente um momento de “crise da modernidade” (GIDDENS, 2006; SANTOS, 2005; STEGER, 2006), deflagrado a partir dos anos 90, ou seja, uma crise de paradigmas nos campos investigativos, inclusive nos campos relacionados à educação, surgindo novos conceitos e diferentes proposições para um mesmo estudo, e isto não exclui a temática aqui tratada.

Há autores que percorrem o discurso demarcando as fronteiras entre a Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal, conservando os conceitos considerando a delimitação e preservação destes espaços.

Libâneo (1988, p.101) afirma que nas modalidades de Educação Formal e Não Formal há intencionalidade, porém a Educação Não Formal apresenta baixo grau de estruturação e sistematização, sendo que as relações pedagógicas não são formalizadas. Apesar de o autor demarcar claramente estas modalidades e suas características ele admite que há uma inter-relação: “A formulação das três modalidades de prática educativa - informal, não formal, formal - abordadas aqui na sua inter-relação, ganha hoje novas configurações com o impacto mais decisivo de processos informais e não-formais nos processos formais.”

Gadotti (2005) reconhece as três modalidades educativas descritas por Libâneo, mas declara que há ambiguidade na definição proposta em 1982, por La Belle <sup>7</sup>, pelo fato desta definição tomar a Educação Formal, como único paradigma e caracterizar a Educação Não Formal, pela ausência em relação à outra. Neste sentido Gadotti rejeita a concepção de Educação Não Formal em oposição à Formal e ressalta que não há como se estabelecer fronteiras rígidas entre estes modelos pelo fato de que, hoje, os currículos interculturais reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro.

Gohn (2011) alerta que os dois únicos elementos diferenciadores, entre as modalidades de Educação Formal e Não Formal assinalados pelos pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado. A autora destaca que as categorias de espaço e tempo apresentam um diferencial na Educação Não Formal, propiciando flexibilidade quanto à operacionalização de

---

<sup>7</sup> GADOTTI, 2005, se refere ao conceito: “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados grupos da população.” (LA BELLE, 1982, p.2)

conteúdos, objetivos e criação e recriação de espaços, segundo os modos de ação previstos.

Libâneo, Gadotti e Gohn conjugam concepções semelhantes sobre Educação Não Formal no sentido de demarcação das três modalidades, com suas respectivas caracterizações, porém Libâneo (1998, p.88) admite que exista educação formal também fora da escola:

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se assim que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal.

Trilla (2008) se apóia nas concepções de Coombs e Ahmed, sobre a tripartição no universo educacional que foi exposto no trabalho de 1974, ***Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*** (Ataque à Pobreza Rural: Como a Educação Não - Formal pode ajudar), no qual definiam esses conceitos nos seguintes termos:

a *educação formal* compreenderia "o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade"; a *educação não-formal*, "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população tanto adultos como infantis"; e a *educação informal*, "um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio". (COOMBS, 1974, apud TRILLA , 2008, p.33).

Afonso (apud PARK, 2005, p.17) aponta uma divergência da Educação Não Formal em relação à formal no que diz respeito a não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. Ele também usa o termo *não-escolar* como sinônimo de *não-formal* e adverte para o risco que há da desvalorização da educação escolar ao se valorizar a Educação Não Formal:

[...] a recente valorização do campo da educação não-formal pode significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas políticos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal.

Esta preocupação com a degradação da qualidade da educação oferecida pelo Estado, através de uma possível desvalorização escolar, em detrimento da valorização da Educação Não Formal, também é sinalizada pelas autoras Park e Fernandes (2005, p.10):

De forma alguma a educação não-formal tenta complementar, substituir ou concorrer, por princípio, com a educação formal, devendo esta ser mantida pelo poder público e revestida de qualidade, gratuidade e laicidade. A educação não-formal pode captar e receber recursos de fontes plurais. Nossa principal preocupação é com a falência do estado de bem-estar social, que pode determinar uma desobrigação gradativa e total das funções governamentais relacionadas às políticas públicas... dando a idéia equivocada de que educação não-formal pode ser uma alternativa de educação para determinados grupos sociais. Dessa visão discordamos direta e frontalmente.

Apesar de não se dedicar especificamente aos estudos sobre Educação Não Formal, Frigotto (2011, p.247), pontua a preocupação em relação à educação voltada para atender às demandas do mercado, sendo vinculada ao produtivismo e à pedagogia de resultados, inclusive na modalidade não-formal, o que dificultaria a reversão da problemática da dualidade na educação pública/privada e a parceria não favoreceria esta reversão:

[...] a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes. Três mecanismos articulados estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação. O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores.

Montaño (2010) discute com a mesma criticidade que Frigotto, Park e Fernandes a *parceria* entre o Estado e as “organizações sociais” (instituída mediante a Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999), alertando que mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa desresponsabilização do Estado da resposta à “questão social” e sua transferência para o setor privado, e salienta que o que está por trás de tudo isto é a diminuição dos custos desta atividade social.

Pelas concepções apresentadas é possível perceber que quase todos os pesquisadores expõem o reconhecimento de que a Educação Formal não consegue suprir todas as necessidades da sociedade para o desenvolvimento dos saberes, e que mesmo que ela absorva traços não-formais, ainda assim, não conseguirá atender à demanda necessária.

O que se pode identificar inicialmente é que existem autores que relatam as contribuições da Educação Não Formal no sentido de atuar positivamente, na colaboração para uma educação mais ampla, genérica e totalizadora, como menciona Trilla.

Outros autores, apesar de apontarem o reconhecimento para estas contribuições, expõem as críticas em relação às políticas públicas. Os autores críticos alertam que, neste processo de ampliação das práticas da Educação Não Formal, pode haver uma motivação maior para a exclusão da responsabilidade pública para uma educação de qualidade para todos, transferindo esta responsabilidade para a educação não formal/privada.

Uma ideia, uma concepção imaginada já garante a sua existência, mas para que ocorra a sua interlocução, divulgação, torna-se necessário que a mesma seja nomeada. O processo de construção de um conceito passa pelo processo individual e, posteriormente, se lança à discussão acadêmica para seu avanço, busca de sentido e aprimoramento.

A respeito do conceito de Educação Não Formal Trilla (2008) aponta como marco da origem da popularização dos termos Educação Informal e Educação Não Formal a publicação da obra de P. H. Coombs, intitulada *The Worlds International Crisis* (1968), apesar de as realidades educacionais já sinalizarem, anteriormente, a existência da expressão “Educação Não Formal”.

O mesmo autor afirma que a educação, por ser fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente, apresentar em seus processos “educacionais” elementos tão variados que vem imprimindo adjetivações através das separações, ordenações, taxonomizações e classificações como: *educação familiar, educação moral, educação infantil, educação autoritária, educação física...*

Desta forma, os termos: Formal, Não Formal e Informal; são adjetivações ao substantivo Educação que vão especificar certos modelos com relação às suas atuações.

Valéria Arantes (2008, p.7) se utiliza de uma epígrafe na qual expõe a concepção de Dewey já, no século XIX, para defender um *continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação - formal e não formal.

Na educação que denominamos não-formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este fato dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática. (JOHN DEWEY, 1859-1952)

É possível perceber que Dewey se antecipou a Coombs e Ahmed na conceituação de Educação Não Formal, porém, os últimos obtiveram maior sucesso na publicização da introdução deste conceito.

Garcia (2005, p.27, apud SIMSON, 2007) ao buscar a concepção ideal para o termo Educação Não Formal alerta para a importância de se compreender a historicidade do tema e que mesmo tendo sido criado a partir das bifurcações de outros conceitos diz respeito apenas à Educação Não Formal, pois cada conceito remete a outros conceitos. Segundo ela:

o conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com este, mas é um outro conceito, que não diz o acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é melhor nem pior, mas transita em outro plano.

A autora ainda aponta o fato de a Educação Não Formal não estar ligada diretamente, em uma relação de dependência, à Educação Formal, pois, para ela, é um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na Educação Formal.

Em contrapartida, a mesma Garcia ressalta que, no processo de construção de conceitos, é importante travar o diálogo com o outro, com o que é diferente, e que muitas vezes pode ser encarado inicialmente como oposto e inclui a discussão do conceito de Educação Não Formal neste processo.

Ao relatar os caminhos da conceituação, Gohn (2011, p.99) menciona que a definição de Coombs e Ahmed, como “uma atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem e subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças”, mostrou ser como um conceito de

abordagem conservadora, pertinente a uma época na qual se objetivava, em última instância, o controle social.

A autora expõe que o grande destaque para Educação Não Formal ocorreu na década de 90, quando houve mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, exigindo das pessoas o desenvolvimento de competências e novas habilidades.

Em 2010, Gohn (2010, p.33) apresenta o seu conceito de Educação Não Formal:

é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro com a sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Como se vê, Gohn concebe Educação Não Formal através de um processo que envolve várias áreas, visando à formação do indivíduo cidadão, para que este possa dialogar com a sociedade. Este processo educativo seria desenvolvido fora da escola, através de práticas intencionais para a produção da aprendizagem. Assim, este conceito se mostra mais amplo e menos controlador do que o conceito inicial mencionado por Coombs e Ahmed, pois menciona o diálogo da sociedade e não uma seleção prévia de aprendizados direcionados a suprir necessidades advindas da vida social. A autora esclarece que, por esta concepção, a Educação Não Formal se mostra mais criativa e voltada para a formação de indivíduos transformadores de seu contexto de vida.

## **1. 2 Uma representação gráfica para o conceito de Educação Não Formal.**

Trilla (2008) expõe graficamente o conceito de Tripartição do Universo da Educação, mencionado por Coombs<sup>8</sup>, para definir a Educação Não Formal. Ele se utiliza de dois esquemas para explicar a necessidade de setorializar, de traçar fronteiras, no universo do setor educativo.

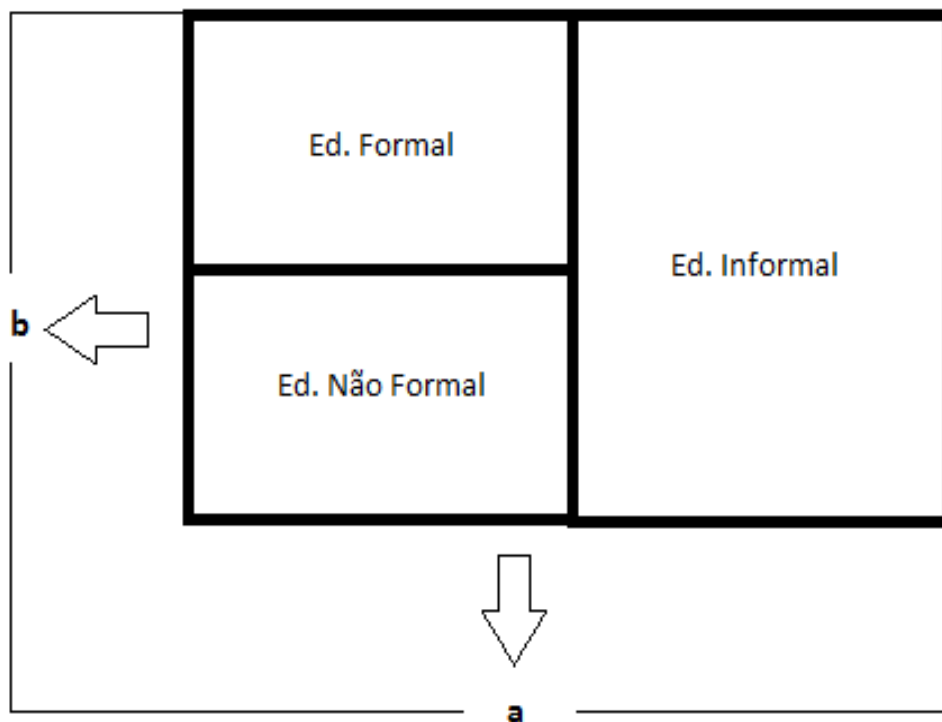
---

<sup>8</sup> Citado na página 4 deste documento: Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. (Coombs, 1975, apud Trilla, 2008, p.33)

A princípio o autor expõe um primeiro esquema, no qual evidencia uma imagem inicial do que seria a Tripartição do Universo da Educação.

Em seguida, explica que este esquema seria utilizado para alertar sobre sua inadequação, já que pela sua concepção as modalidades de Educação Formal e Não Formal seriam subclasses de um mesmo tipo de Educação. O autor propõe a ilustração representada pelo esquema 1, pois os itens a e b demarcam melhor as fronteiras existentes, mesmo sendo sua consideração de fronteiras tênues.

Esquema 1- Tripartição do Universo da Educação

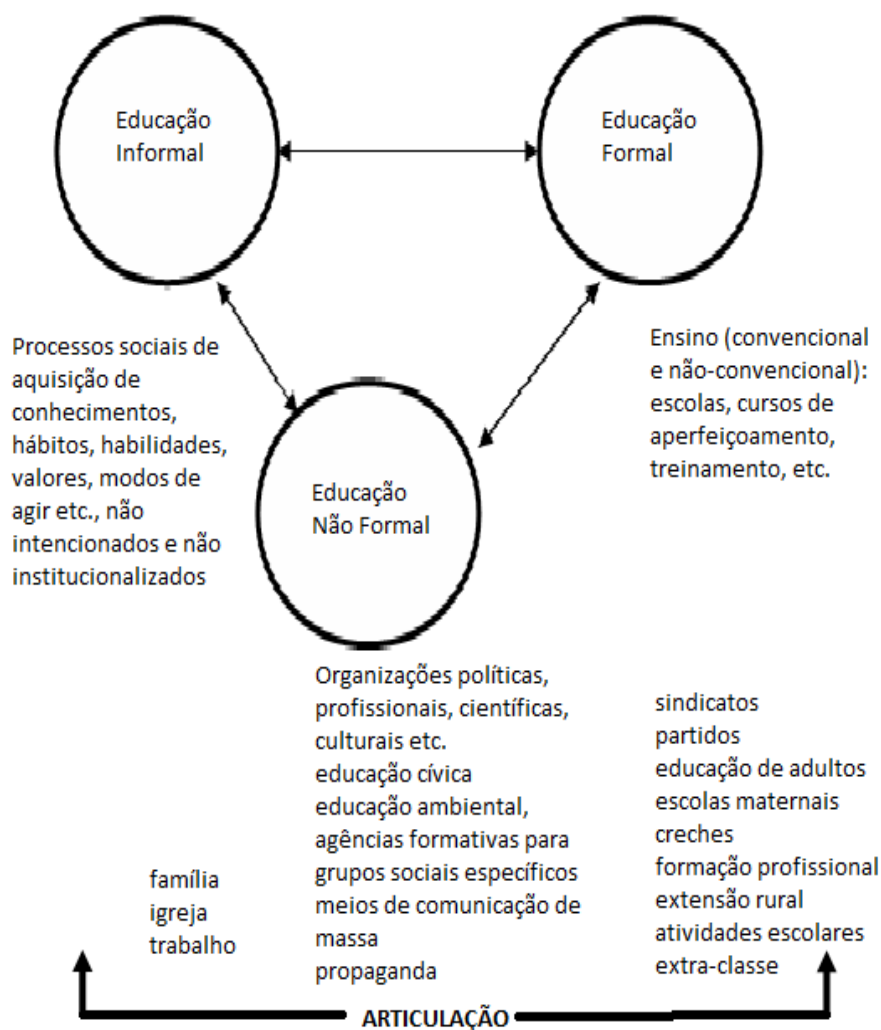


Fonte: TRILLA, p.34, esquema 3.

Libâneo (1988) também propõe um esquema de setorização, numa tentativa de explicitar a interpenetração entre a Educação Informal, Não Formal e Formal conforme as instituições que as implementam e ações educativas que as operacionalizam.



Esquema 2 - Esquema de setorização

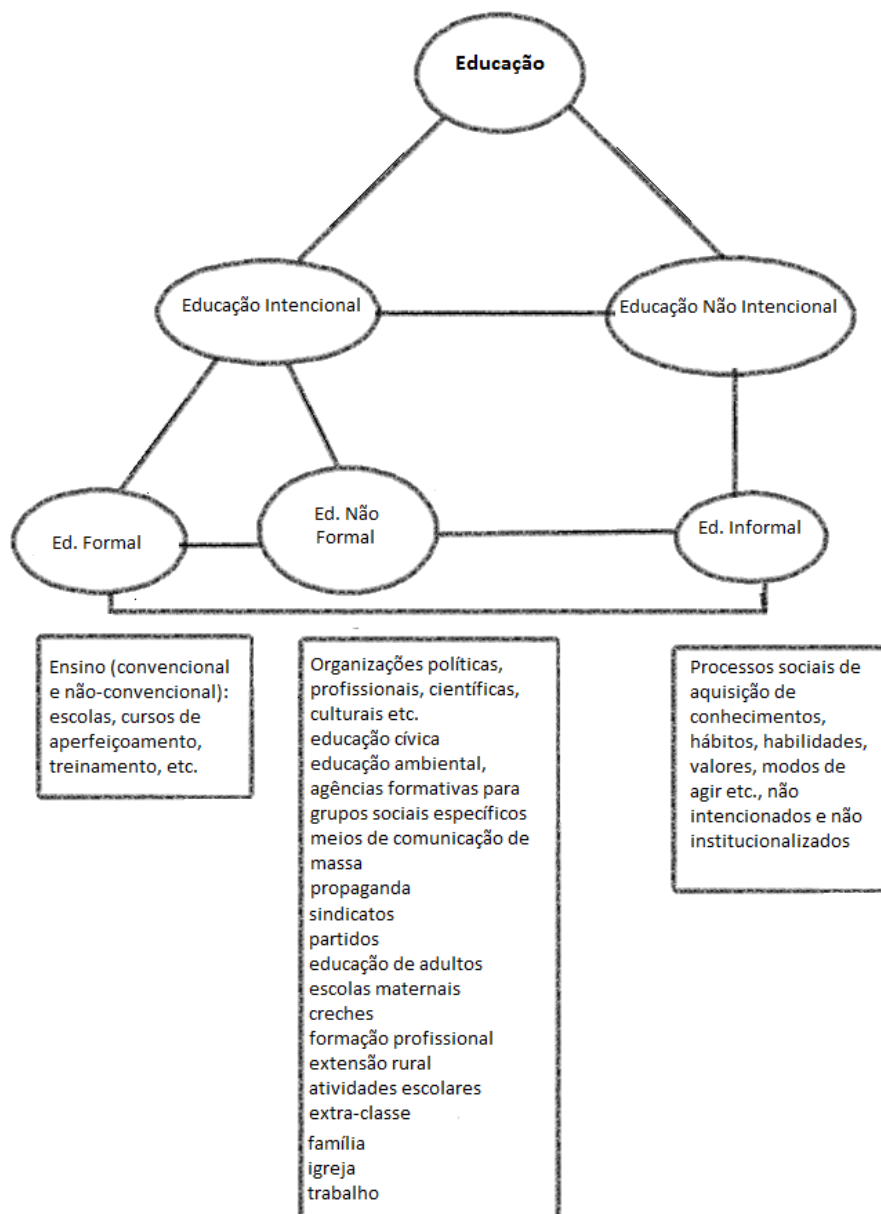


Fonte: LIBÂNEO, 1988, p.94.

Este trabalho defende as ideias de Coombs afirmadas por Trilla, com relação à demarcação de fronteiras, na Tripartição do Universo Educativo, através das concepções propostas, por Trilla, sobre Educação, mas, ao mesmo tempo, acredita que estas fronteiras não sejam tão rígidas, e que as mesmas admitam uma interpenetração e ampliação em seus processos como defendem Libâneo, Gadotti e Gohn. Diante disto, poderia ser proposto um novo gráfico representativo para as definições de Educação Formal, Não Formal e Informal apoiado também nas idéias de rizoma propostas pela filosofia de Deleuze e Guatarri:

[...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso." (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 32-33)

Esquema 3 - Novo gráfico representativo para as definições de Educação Formal, Não Formal e Informal



Fonte: A autora, 2014.

O esquema assim representado atenderia às descrições sobre fronteiras entre as modalidades e confirmaria a possibilidade de interlocução entre as mesmas admitindo a possibilidade da expansão, visto que a Educação é um processo contínuo e constantemente em construção.

Cortella (2007, p.47) corrobora esta ideia quando afirma que:

como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na Educação Não Formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte.

Desta forma, o esquema estaria em acordo com esta idéia de expansão do território educativo a ser operado de forma compartilhante, sinalizado por Cortella.

### **1.3 Educação Não Formal: conceito(s) e características**

Diante de um conceito que ainda se encontra em construção entre seus pesquisadores e por denotar características diversas, em relação ao lugar e ao momento do qual este pesquisador se refere, acreditamos que a concepção de Educação Não Formal pode ser considerada um processo de ação educativa intencional, dialógica, emancipadora, criativa, porém realizada em espaços e tempos não convencionais, sem grandes estruturas sistemáticas, através de instituições não escolares.

Mais do que a concepção em si, suas caracterizações apontam especificidades deste modelo educativo, que tornam seu estudo de extrema relevância para o entendimento do seu processo a possíveis análises e pontuações sobre Educação, em seu contexto mais amplo.

Trilla (2008, p.54) alerta para o grande crescimento do número de instituições atuando com Educação Não Formal, nas últimas décadas, e, também pelo cuidado de não se atribuir responsabilidades para a Educação Não Formal que seriam particularidades da Educação Formal, bem como promover a condenação por

fracassos educativos à Educação Formal: "[...] a educação não-formal não é nenhuma panacéia! É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal é uma poção mágica e imaculada".

Alguns autores procuram caracterizar a Educação Não Formal, entre eles, Brembeck (1999), que estabelece uma comparação entre Educação Formal e Não Formal, pontuando alguns elementos que dariam suporte para a mudança social pelo desenvolvimento econômico, como é mostrado na tabela em seguida:

Quadro 1- Características comparativas da Educação Formal e Não Formal (continua)

<b>Características</b>	<b>Ed. Formal</b>	<b>Ed. Não Formal</b>
<b>Estrutura</b>	Altamente estruturados em um sistema coordenado e seqüencial.	Têm muito menos centralização e estrutura comum e podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um sistema.
<b>Conteúdo</b>	Acadêmica, teórica e verbal.	Centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam à aplicação prática em situações diárias.
<b>Tempo</b>	Orientada para o tempo Futuro.	É de curto prazo e orientada para o tempo presente
<b>Gratificação</b>	Os retornos tendem a ser postergados e são de longo alcance.	Os retornos tendem a ser tangíveis e imediatos ou em curto prazo.
<b>Local</b>	Tem alta visibilidade e encontra-se fixada em diferentes locais.	Tem baixa visibilidade e pode ocorrer em quase todos os lugares, inclusive no espaço do trabalho.
<b>Método</b>	Normalmente transmite conhecimentos padronizados e centrados no papel do professor e na sala de aula.	Tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços que se dirigem à aplicação prática.

Quadro1- Características comparativas da Educação Formal e Não Formal (continuação)

<b>Participantes</b>	<b>Estudantes</b> - normalmente são definidos por idade e são razoavelmente previsíveis.	<b>Estudantes</b> - podem ser de todos os grupos etários.
	<b>Professores</b> - são formalmente certificados.	<b>Educadores</b> - têm uma grande variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente.
	A rejeição no aprendizado pode desencadear um estigma social.	A rejeição no aprendizado não desencadeia um estigma social.
<b>Função</b>	As experiências geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm.	Frequentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter.

Fonte: A autora, 2014, segundo BREMBECK, 1999.

Por esta caracterização comparativa, pode-se observar que o autor não coloca um modelo de educação em superioridade ao outro; não há um nivelamento, na verdade, ele aponta as caracterizações e promove um diálogo entre estas modalidades, para que o leitor possa captar as diferenças existentes, e que são válidas, para a articulação de cada um, ou entre eles, conforme se faça necessário.

Afonso (1989) apud, SINSOM, PARK, FERNANDES, 2007, p.17). ao caracterizar a Educação Não Formal propõe nove itens como expostos abaixo:

- 1- Tem caráter voluntário;
- 2- promove sobretudo a socialização;
- 3- promove a solidariedade;
- 4- visa ao desenvolvimento;
- 5- preocupa-se essencialmente com a mudança social;
- 6- é pouco formalizada e pouco hierárquica;
- 7- favorece a participação;

- 8- proporciona a investigação e projetos de desenvolvimento;
- 9- consiste, por natureza, de formas de participação descentralizadas.

Este autor caracterizou a Educação Não Formal, focalizando os objetivos, as ações e as metas implementados nesta modalidade.

Gohn (2010, p.44) traz mais elementos a esta discussão quando lista outras características situando uma abordagem específica em relação às metas como:

- (a) aprendizado quanto a diferenças;
- (b) trabalha o “estranhamento”, através da adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro;
- (c) construção da identidade coletiva de um grupo;
- (d) balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Pelas caracterizações de Afonso e Gohn é possível perceber que em suas análises há uma preocupação em tornar identificável o caráter social, ou seja, o vínculo com o grupo ao qual está inserido e as relações com os demais grupos, como elementos de singularidade da Educação Não Formal. Análise em que não houve preocupação em criar parâmetros comparativos como fez Brembeck.

Gohn, ainda em 2010, além de pontuar as características existentes, menciona as lacunas, ou seja, as ausências que foram identificadas no processo de Educação Não Formal que estão explicitadas a seguir:

- (a) Formação específica a educadores a partir da definição de papel e atividades a realizar, no que se refere às formas de conhecer uma dada realidade social, público-alvo dos programas educativos, características dos processos culturais e socioeducativos locais etc.
- (b) Definição de funções e objetivos de Educação Não Formal.
- (c) Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano.
- (d) Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado.
- (e) Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado.
- (f) Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participam de programas de Educação Não Formal.

- (g) Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos de Educação Não Formal em campos não sistematizados.
- (h) Sistematização das formas de aprendizado gerada pela vontade do receptor.
- (i) Mapeamento das formas de Educação Não Formal na autoaprendizagem dos cidadãos (por exemplo, jovens no campo da autoaprendizagem musical, no uso da internet, construção de blogs etc.)

Gohn sinaliza uma série de ausências que estariam vinculadas à metodologia, aos objetivos, ao acompanhamento e à avaliação; ou seja, ela aponta a necessidade de uma maior sistematização. Um questionamento se faz aqui necessário: Se todas estas lacunas fossem supridas não estaríamos transformando a Educação Não Formal em Formal e, por consequência, já estaríamos contrapondo muitos dos itens mencionados por Brembeck, como diferenciais entre uma modalidade e outra? Será que sistematizando melhor a Educação Não Formal não estaríamos eliminando os marcos diferenciais?

Coombs (apud HOMS, 2001, p.94) apresenta em seu discurso também esta preocupação em relação ao controle aplicado à Educação Não Formal:

[...] advierte Coombs de la dificultad y reto que supone la gran dispersión de centros y promotores de este tipo de programas educativos, que puede provocar cierta dosis de desconcierto y frustración entre los partidarios de un modelo de planificación, gestión y financiación de la educación centralizado y bajo el control de las autoridades educativas, sean de ámbito estatal, autonómico o local. Este modelo, afirma, no puede aplicarse a la educación no formal, puesto que si cualquier ministerio, departamento o consejería de educación intentara hacerse cargo de todas las actividades educativas no formales de su ámbito competencial, se enfrascaría en una batalla burocrática con otras administraciones y organismos que sentirían una intromisión en sus respectivos quehaceres. Además, dada la diversidad de campos de actuación que abarca la ENF, difícilmente podría cualquier administración educativa disponer de los medios y competencias especializadas que serían necesarias para atenderlos convenientemente. No obstante, sí tienen algo que aportar las autoridades educativas en la tarea de dar impulso y contribuir a desarrollar las actividades de educación no formal.

Por esta linha de interrogação pensamos que se for atender a todas as lacunas sugeridas por Gohn, em prol de uma melhoria de qualidade na Educação Não Formal, poderemos correr o risco de descaracterizá-la segundo os marcos diferenciais apontados por Brembeck. Consideramos que há de se ter um maior acompanhamento dos trabalhos de Educação Não Formal, mas no sentido de descoberta, e não no sentido de aprisionamento e controle.

### 1.3.1 Trajetórias internacionais

Como mencionado, desde 1968, Philip H. Coombs, já havia tratado de divulgar suas concepções acerca da Educação Não Formal. Em 1973, através de uma obra pouco difundida, o mesmo autor implanta o conceito do Universo da Educação Tripartida, que foi em seguida ilustrado por Trilla (2008).

Homs (2001) menciona que entre os seguidores de mesma linha de Coombs podem ser citados, a R. G. Paulston, C. Brembeck, Th. La Belle, M. Granstaff, R. O. Niehoff, T. W. Ward, J. D. E. Thompson, etc. e entre os pesquisadores espanhóis, A. Sanvisens, R. Nassif, J. Sarramona, A. J. Colom, J. M. Touriñan, G. Vazquez, J. Trilla, G. Garrido.

Garcia (2009, p.42) se apoia nos verbetes sobre Educação Não Formal, encontrados na The International Encyclopedia of Education (1985), para explorar historicamente o conceito e verifica que o termo apresenta grande importância, principalmente ao revelar o pensamento norteamericano sobre o conceito de Educação Não Formal, e a importância atribuída a ela por países “subdesenvolvidos”, sendo uma referência bastante utilizada nas décadas de 1960 e 1970. Ela comenta sobre os autores encontrados nos verbetes:

P. H. Coombs e M Ahmed; D. J Radcliffe & N. J. Colletta; L. Srinivasan; J. C. Bock & C. M. Bock; J. Lowe e K. Moro'oka que traz uma contribuição que não se restringe à concepção da educação não-formal nos Estados Unidos, explicitando a compreensão japonesa do conceito.



Palhares (2009) menciona que a atenção particular de Coombs e seus colaboradores sobre a Educação Não Formal foi um despertar para uma possibilidade econômica nos processos educativos:

[...] a Educação Não Formal, que mais tarde iria merecer uma atenção particular de Coombs e colaboradores, mesmo subalternizada em relação à Educação Formal poderia, contudo, vir a assumir um papel de relevo na *economia* dos processos educativos, já que se constituía como "uma contribuição rápida e substancial no progresso dos indivíduos e da nação" (Coombs, 1968: 203, apud Palhares, 2009, p. 58).

O mesmo autor revela que o próprio Coombs (Coombs & Ahmed, 1975) reconhece não estar em presença de um fenômeno recente, mas que a Educação Não Formal tinha constituído, até então, um objeto pouco estudado sistematicamente.

Palhares (2009) menciona obras anteriormente escritas, feitas por um levantamento de Paulston, 1972, que tratam da Educação Não Formal, só que se apresentam de forma dispersa em virtude da grande variedade de temáticas e problemáticas similares, se encontram ocasionalmente desde 1958 ("*the nonformal educational enterprise*", noção atribuída a Clark & Sloan, 1958; "*nonformal educational system*", de autoria de Miles, 1964; e "**nonformal education**", da pertença de King, 1967).

De forma bastante crítica, Palhares afirma que a atualidade não está pródiga em trabalhos de fôlego, que ele designa de, neste *subcampo educativo*, e pontua exceções como os escritos de Poizat, 2003<sup>9</sup>, e de Rogers, 2004<sup>10</sup>. Sinaliza que o crescimento de pesquisas e a naturalização acerca da Educação Não Formal se devem ao fato da erosão sofrida pela Educação Formal por uma crise, real ou virtual, e que fizeram vislumbrar nessa configuração educativa emergente a fórmula para a consecução dos objetivos e desenvolvimentos imediatos para a educação das massas.

---

<sup>9</sup> POIZAT, Denis (2003). *L'Éducation non Formelle*. Paris: L'Harmattan.

<sup>10</sup> PALHARES, 2009, p. 59, menciona que nos anos 2000 ocorre a (re) descoberta da Educação Não Formal que, para ele, em grande medida pela colagem à retórica inerente ao paradigma da *aprendizagem ao longo da vida* (cf. Rogers, 2004).

Garcia (2009, p.44) elabora um comparativo entre os autores Coombs, Brembeck, Afonso, Trilla e Pastor Homs, estudados por ela.

Cabe considerar que o enfoque de cada um desses autores é diferente, sendo que Coombs, pela primeira vez, valoriza esses outros modos de fazer educação tendo a preocupação de denominá-los. Brembeck traz estudos sobre como a educação não-formal poderia melhorar a educação nos países em vias de desenvolvimento; Afonso encara a educação não-formal prioritariamente em relação aos movimentos sociais; Trilla possui uma preocupação maior com a historicidade e a conceituação da educação não-formal, analisando-a amplamente e Pastor Homs se preocupou em realizar uma intensa pesquisa, analisando a trajetória do conceito da educação não-formal.

### 1.3.2 Trajetórias nacionais

Gohn (2011) afirma que, até a década de 80, o interesse pela Educação Não Formal no Brasil era pequeno, tanto no sentido de desenvolvimento de políticas públicas como para os próprios educadores.

As autoras Simson, Park, Fernandes (2007) apontam que ao promover ações filantrópicas, a Igreja Católica incentivou o surgimento das ações de Terceito Setor.

As mesmas autoras traçam um breve histórico sobre a evolução da Educação Não Formal, em um Brasil já contextualizado no mundo globalizado (a partir dos anos 1980), o qual pode ser sintetizado pelo quadro abaixo e ajuda no entendimento dos percursos e transformações ocorridas ao longo das últimas décadas.

Quadro 2- Breve histórico da Educação Não Formal (continua)

1930 e 1960	Tendência a um centralismo estatal. Educação Não Formal promovida por meio dos sindicatos corporativistas vinculados ao Estado.
1960 e o final dos anos 1980	Surgem as ações civis pela luta democrática e por melhorias sociais. Terceito Setor atuando com Educação Não Formal para a cidadania.

Quadro 2- Breve histórico da Educação Não Formal (continuação)

<p>O redesenho mundial da década de 1980</p> <p>(altas taxas de desemprego, índices de violência elevados e retração nos direitos dos trabalhadores)</p>	<p>Globalização impõe normas e desafios que sobrecarregam os chamados “países em desenvolvimento”.</p> <p>O Estado passa a não atender às necessidades dos cidadãos no que tange à saúde, à educação, à moradia e à assistência social.</p> <p>A recessão da década de 1980 traz conseqüências terríveis para a África, a Ásia e a América Latina, impulsionando o florescimento das ONGs.</p> <p>Na Europa- a crise do socialismo.</p>
<p>Na década de 1990</p>	<p>Democratização acompanhada de uma forte crise econômica que, aliada ao discurso neoliberal, estimula a sociedade civil a buscar saídas para as profundas desigualdades de nosso país.</p> <p>As ONGs da América Latina vivem a mais grave crise econômico-financeira até então, o que as leva a reengenharias internas e externas a fim de sobreviver.</p> <p>A necessidade de qualificação profissional se torna imprescindível, e essas entidades – que, por serem não governamentais, muitas vezes desprezam ou negam o Estado – passam a buscar parcerias para implementar suas políticas.</p> <p>Educação Não Formal atuando para qualificação profissional.</p>

Fonte: A autora, 2014. Segundo SIMSON, PARK, FERNANDES (2007).

Pelas correlações explicitadas no quadro fica compreensível entender porque Gohn (2011) afirma que o grande destaque dado à Educação Não Formal, a partir da década de 90, decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho.

As mudanças globais acabam incorrendo em transformações locais, neste novo contexto, o que torna quase que inviável uma análise isolada dos percursos traçados pela Educação Não Formal, no Brasil, em relação ao mundo.

Com relação às normas e desafios mencionados no quadro, Gohn (2011, pag.103) cita as exigências da ONU e da UNESCO, para a área da educação.

Proclama-se o poder do conhecimento (como na terceira onda), e não mais da economia. Ou seja, exige-se das pessoas novas habilidades, entre elas a de gestão. Não importa mais possuir um grande acervo de conhecimentos, mas sim o domínio de certas habilidades básicas, tais como comunicar-se (de preferência em mais de uma língua), domínio da linguagem das máquinas e, sobretudo, habilidade de gestão (de gerir sua própria vida e carreira, equipes e conflitos etc.). Ou seja, todos têm de planejar e administrar suas vidas e carreiras.

A autora oferece uma forte crítica aos cursos oferecidos pelas instituições, no formato de Educação Não Formal, para atender essas exigências, já que considera que o Governo Federal exerce um controle das verbas segundo seus interesses, o que vêm reforçar o modelo econômico vigente, priorizando interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional.

A pesquisadora afirma que o cenário atual é de uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista, violenta, com grupos desterritorializados, e que exige da educação muitas demandas, as quais se situam mais na área de atuação das ONGs e do novo Terceiro Setor.

Com relação às demandas educacionais na sociedade civil brasileira Gohn (2012) enumera e analisa uma série de demandas para a década de 80, que foram geradas pela forma de acumulação capitalista do país. Ela separa sua análise em dois grupos, um o de demandas educacionais da sociedade e o outro de demandas por educação escolar, como representadas no quadro:

Quadro 3- Demandas educacionais da sociedade civil brasileira para a década de 80

Demandas educacionais na sociedade	Demandas por educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Educação sobre o patrimônio cultural</li> <li>• Educação para a cidadania</li> <li>• Educação sanitária e de saúde pública</li> <li>• Educação popular</li> <li>• Educação de menores e adolescentes</li> <li>• Educação de minorias étnicas: índios</li> <li>• Educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade</li> <li>• Educação para deficientes</li> <li>• Educação para o trânsito e de convivência em locais públicos</li> <li>• Educação contra o uso de drogas</li> <li>• Educação sexual</li> <li>• Educação contra o uso da violência e pela segurança pública.</li> <li>• Educação para geração de novas tecnologias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil: creches e pré-escolas</li> <li>• Ensino fundamental e ensino médio</li> <li>• Demandas da Universidade</li> <li>• Demandas por novas leis educacionais do ensino</li> <li>• Ensino noturno</li> </ul>

Fonte: A autora, 2014. Segundo GOHN, 2012.

A autora esclarece que o entendimento das demandas educacionais atrela-se ao conjunto de necessidades da sociedade que demandam processos de ensino e aprendizagem.

Passadas três décadas cabe indagar se estas demandas ainda são pertinentes. Surgiram novas demandas ao longo deste período para a Educação na sociedade civil brasileira? Há que se repensar tais demandas, analisando como elas foram supridas ao longo do tempo, ainda que parcialmente. É importante também discutir a impossibilidade de redução das mesmas. Enfim, refletir sobre quais ações foram realizadas para atender as demandas, verificando se ainda são pertinentes e apontando as novas necessidades que podem surgir.

Charlot (2007, p.136) relata o atual momento da sociedade e da educação, no qual se faz uso de novas tecnologias de divulgação da informação, e atenta para uma contradição:

Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social se desenvolve uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se.

#### **1.4 Educação Não Formal e Competências**

Pelo fato do objeto de pesquisa tratar os aspectos educativos aludindo ao conceito de competências, faz-se necessário abordá-lo, sendo que, neste caso, estará vinculado à Educação Não Formal.

Segundo Kuenzer (2003, p.1), desde os anos 70 a certificação de competências tem estado presente no contexto do trabalho, e confere significado próprio a partir do modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. Nesta perspectiva, o conceito é determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer.

Nos anos 90, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, apresenta-se uma nova exigência para a inclusão, o que torna relevante o estudo do novo conceito de competência a partir dos interesses dos que vivem do trabalho. O uso de competências no currículo passa a ser denominado de Pedagogia das

Competências e passa a ser considerado uma revolução na educação escolar, por parte de alguns autores, como Perrenoud (1999) e Bernstein (2000) <sup>11</sup>, segundo Waldhelm e Provenzano (2009), que apontam aspectos diferentes de concepção entre eles.

As autoras registram que, para Perrenoud, o conceito estaria ligado à capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos na experiência concreta, para quem as competências são importantes metas na formação. Sendo assim, esta abordagem por competências estaria voltada para o trabalho do professor e do aluno na escola, vindo a transformar a formação e prática docente.

Ainda, segundo as mesmas autoras, Bernstein vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida, que levaria à preparação de um sujeito para um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da “empregabilidade” torna-se vital. A formação que antes estaria voltada para as potencialidades do estudante, passa a estar vinculada ao mercado de trabalho em permanente mudança.

As autoras expõem sua concepção de competências.

Para nós, competências são esquemas mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que utilizamos para estabelecer relações com sujeitos, objetos e situações. Essas operações mentais são estruturadas como fios de uma rede e não como degraus em uma escada. (WALDHELM, PROVENZANO, 2009, p.46)

Em prosseguimento à conceituação elas afirmam:

competências também se referem à capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação, dando respostas novas, criativas e eficazes para problemas novos. (WALDHELM, PROVENZANO, 2009, p.46)

O ambiente escolar, que corresponde à Educação Formal, é caracterizado por marcações de espaço e tempo, o que pode limitar o desenvolvimento das variadas competências que proporcionem maior autonomia do sujeito para lidar com um maior número de situações.

---

<sup>11</sup> Ver WALDHELM, Mônica; PROVENZANO, Maria Esther. **Bases para construção do currículo**. Curso de Especialização em Educação Tecnológica. Módulo 5. Rio de Janeiro: CEFET, RJ. 2009, p. 45, 46, 47, 48.

Kuenzer (2003, p.24) sinaliza esta preocupação referente à Educação Formal se responsabilizar pelo vasto campo das competências, apontando a Pedagogia das Competências como uma tentativa de racionalização pedagógica e a sua ampliação para a totalidade das ações que compõem a práxis humana, como sendo um elemento de oscilação entre o reducionismo e a generalidade na educação.

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

A mesma autora diferencia e delimita os espaços classificando o Formal, que ela trata de escola, e o Não formal de educação, que ela trata de lugares de prática social e produtiva, segundo o conceito de competências:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. (KUENZER, 2003, p.24, Grifo da autora)

Burnier (2001, apud WALDHELM; PROVENZANO, 2009, p.48) menciona que muitos dos pressupostos adotados pela chamada Pedagogia das Competências são oriundos de teorias pedagógicas e de experiências de campo de oposição e citam alguns destes grupos sociais:

A Escola Nova, os Ginásios Vocacionais Paulistas da década de 60, as experiências educativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, escolas sindicais, programas educativos da confederação Nacional dos Metalúrgicos, diversas propostas de escolas públicas com gestões populares como a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília, além de inúmeras experiências educativas e ONGs diversas, ligadas à educação popular.

Burnier ressalta também que dessas tradições emergem alguns princípios norteadores para a construção cotidiana de projetos pedagógicos que, dialogando



com os aspectos “luminosos” <sup>12</sup> da chamada Pedagogia das Competências, procura trazê-la para o campo de interesses democráticos e da cidadania plena.

Deluiz (1996), ao se pronunciar sobre a Educação Formal, aponta o fato da “abordagem por competências” estar vinculada a uma contextualização histórica de globalização econômica condicionada à expressão das relações sociais resultantes de negociações e embates entre interesses econômicos, sociais e políticos.

Entretanto, se essas competências são necessárias ao sistema produtivo, não são suficientes quando se tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo. No processo de construção destas competências, é preciso, pois, propiciar uma formação que permita aos trabalhadores agir como cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais. Neste sentido, ao conjunto das competências profissionais acrescentam-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos. (DELUIZ, 1996, p. 15-21)

Trindade (2013, p. 67), dialogando pelo campo das competências na Educação Formal, propõe repensar a Pedagogia das Competências como um instrumento capaz de contribuir para que os projetos de educação/formação se afirmem pelo seu caráter emancipatório e coloca que esta problemática não pode continuar a ser ignorada quando se discute a possibilidade de investir no processo da resignificação das competências (DELUIZ, 2001) ou na possibilidade da afirmação de uma pedagogia das competências contra-hegemônica (RAMOS, 2003) <sup>13</sup>. O autor alerta também a importância de se refletir sobre os compromissos do projeto de socialização cultural que as escolas deverão promover que para ele seja, provavelmente, o maior desafio com que a Pedagogia das Competências.

---

<sup>12</sup> DELUIZ, Neise. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho.** In: Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. “O lado luminoso é a possibilidade de um trabalho com novos conteúdos, a partir de novas concepções gerenciais e da introdução de tecnologias que exigem maior base de educação geral, além de novos requisitos e atributos de qualificação profissional.” Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, 2001, p.9.

<sup>13</sup> O autor se refere aos artigos: DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: Implicações para o currículo. RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.

Partindo do pressuposto que a Pedagogia das Competências não está restrita aos espaços de Educação Formal e, apoiados nas citações de Deluiz (2001) e Ramos (2003), reafirmadas por Trindade (2013) ao tratar sobre a ressignificação das competências e na possibilidade de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, esta pesquisa se propõe a buscar compreender como se dá a aplicação do conceito das competências no espaço de Educação Não Formal investigado. Cabe à pesquisa sinalizar se os projetos implementados pela ONG apresentam caráter de ressignificação teórica deste conceito, no sentido e no que se refere a proporcionar a emancipação de seus membros, e se o enfoque é em prol de uma autonomia destes jovens universitários.

### **1.5 Educação Não formal e Interculturalidade**

Entre as competências desenvolvidas pela organização analisada, há uma atuação especial para o desenvolvimento de competências interculturais em suas práticas educacionais e, este fato, determina que sejam exploradas as concepções sobre cultura, multiculturalidade e interculturalidade com a finalidade de sinalizar a perspectiva da interlocução com a pesquisa.

A UNESCO, em 2002, organizou um documento intitulado Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no qual proclama princípios relacionados aos itens identidade, diversidade e pluralismo, diversidade cultural e direitos humanos, diversidade cultural e criatividade, diversidade cultural e solidariedade internacional; bem como, delineia um plano de ação para a aplicação desta declaração segundo seus objetivos.

O documento constata que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, e reafirma a concepção de que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O documento menciona que esta definição está em conformidade com as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão

Esta declaração é pautada em documentos anteriores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966 relativos respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais.

O documento recorda que o Preâmbulo da Constituição da UNESCO afirma que são indispensáveis para a dignidade humana a ampla difusão da cultura e da educação para a justiça, a liberdade e a paz e constituem um dever sagrado que todas as nações devendo cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua, e em seu artigo primeiro, atribui à UNESCO, entre outros objetivos, o de recomendar “os acordos internacionais que se façam necessários para facilitar a livre circulação das idéias por meio da palavra e da imagem”. Há referência às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais que figuram nos instrumentos internacionais promulgados pela UNESCO<sup>15</sup>.

Apesar da existência de documentos globais e locais que expressem as preocupações em relação aos aspectos plurais das culturas, nota-se que há uma dicotomia em relação à existência de elementos reguladores e centralizadores das culturas consideradas hegemônicas.

Araujo (2009, apud CANDAU) menciona que, para além de seus impactos globais e locais, a centralidade da cultura também está presente nos processos de constituição das subjetividades e identidades das pessoas como atores sociais. Segundo ela, os significados são subjetivamente válidos e objetivamente presentes na sociedade em ações, práticas e instituições, sendo possível afirmar que os sistemas de significados representados para nós, pelos discursos culturais, nos interpelam na direção de assumir algumas posições de sujeitos. A autora justifica esta afirmação com Hall (1997, p.26):

---

Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).

<sup>15</sup> Os documentos referidos na declaração constantes em nota de rodapé são o acordo de Florença de 1950 e seu Protocolo de Nairobi de 1976, a Convenção Universal sobre Direitos de Autor, de 1952, a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, a Convenção sobre as Medidas que Devem Adotar-se para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais, de 1970, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, de 1978, a Recomendação relativa à condição do Artista, de 1980 e a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989.

o que denominamos 'nossas identidades' poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Candau (2011, p. 245) afirma o sentido do termo cultura, certamente polissêmico e complexo, assume a perspectiva privilegiada por Velho (1994, p.63) quando afirma:

hoje em dia *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem *culto* e *inculto*. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *redes de significado* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

A mesma autora (2008, p. 49) propõe a dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais que os desafios dessa articulação colocam. Essa perspectiva supõe discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas.

Para Boaventura Santos (2003, p. 26-27) a expressão multiculturalismo designa a coexistência de culturas diferentes.

A coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global [...]. Outra concepção que coexiste com a anterior, reconhece a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas [...] permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas.

Candau (2008, p. 49) menciona que a questão não está em admitir a coexistência de diferentes culturas, mas em articular igualdade e diferença e propõe trabalhar a igualdade na diferença, reforçando uma teorização de Santos (2006), quando chama de "o *novo imperativo transcultural*, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e

diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A autora ainda sinaliza que o termo multiculturalismo apresenta diferentes abordagens e é tratado, por ela, como problemático, visto que há defensores e críticos na sociedade contemporânea. Uma das características problemáticas mencionadas por ela seria o fato do termo ter surgido em função dos movimentos sociais e de, por este motivo, não ser plenamente integrado nos meios universitários. Outra característica tratada pela autora seria a polissemia do termo, que é adjetivado como *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário* ao longo das produções sobre o tema.

A autora apresenta e descreve três perspectivas do multiculturalismo que são: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. Segundo Candau (2008, p. 50), o multiculturalismo assimilacionista favorece a integração de todos na sociedade de forma que sejam incorporados à cultura hegemônica; enquanto que o multiculturalismo diferencialista parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la, sendo assim, coloca-se a ênfase no reconhecimento da diferença, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto.

Assim como Candau (2008, p.53), acreditamos que a concepção de multiculturalismo interativo, tratado por muitos autores como interculturalidade, traz uma melhor articulação para esta problemática contemporânea, por se tratar do rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.

Neste contexto a autora menciona o que caracterizaria uma educação intercultural.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54)

Aneas (2005, p.1), ao dissertar sobre o conceito de interculturalidade na educação, trata como a habilidade de se articular com a diversidade de culturas como uma competência a ser desenvolvida. A autora enfatiza que, a competência intercultural será ou, já é, um elemento chave na realização profissional intercultural e uma base primordial para o exercício da cidadania para aqueles que se encontram em contextos culturais que não são os seus. De acordo com a autora “a competência intercultural possibilitará um melhor desempenho profissional de relações interculturais, e facilitará a integração social das minorias culturais.”

Aneas (2005, p. 6) enumera quais seriam as condições favoráveis para as relações interculturais:

- 1- Daria lugar a relações simétricas entre todos seus membros.
- 2- Seus integrantes se sentem integrados culturalmente, psicologicamente e socialmente.
- 3- As competências interculturais seriam um valor e uma exigência de qualificação.
- 4- Ter práticas e políticas de empresa que assegurem manifestações de combate racista ou discriminatórias.
- 5- Os membros do grupo devem desfrutar de status igual.
- 6- Os estereótipos negativos outgroup devem ser negados.
- 7- A cooperação dos grupos deve ser uma realidade ou uma necessidade.
- 8- A situação deve implicar um alto nível de potencial de aceitação.
- 9- Deve haver um clima de suporte social que é favorável para o contato.

A mesma autora afirma que a interculturalidade em uma organização implica muito mais que a mera coexistência da relação profissional de pessoas de várias culturas e propõe princípios para uma gestão de uma organização e que haja referência à interculturalidade apoiada em Bartolomé, e nos trabalhos de Banks.

Princípios que determinam a interculturalidade em uma organização, segundo Aneas (2005, p. 7):

- 1- O respeito pela diversidade cultural e denúncias de políticas de marginalização e / ou segregação em relação aos imigrantes e minorias étnicas.

- 2- Relevância da gestão intercultural para todos os funcionários da empresa.
- 3- Desenvolvimento da gestão do projeto intercultural dentro de uma empresa global.
- 4- Existência de normas e valores que refletem e legitimam a diversidade cultural e étnica.
- 5- Processos de avaliação e valorização que promovam a igualdade de oportunidades.
- 6- O pluralismo e a diversidade linguística são valorizados e feitos na empresa.
- 7- Aplicação de diversas estratégias para atender as diversidades.
- 8- Redução de preconceitos que tendem a hierarquizar as culturas e são a base da etnocentrismo, a xenofobia e o racismo.
- 9- O pessoal da empresa adquire competências para trabalhar na diversidade e enfrentar conflitos como o racismo ou a xenofobia.

Ao dialogarmos com Candau (2008, 2011) e Aneas (2005) é possível salientar que as autoras têm em comum a perspectiva intercultural que está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Sendo que Aneas explora a faceta de interculturalidade como competência a ser desenvolvida devido aos conhecimentos, atitudes e capacidades que comporta, bem como seus efeitos na pessoa e no entorno no qual ela se manifesta e pode ser um recurso chave para o exercício da cidadania em uma sociedade plural.

Sendo assim, a pesquisa aborda o tema da interculturalidade como competência a ser desenvolvida na ONG, que é objeto de pesquisa, analisando o processo de desenvolvimento destas competências, apoiada nos quadros propostos por Aneas, acima descritos.

## 2 AIESEC - VOLTA REDONDA, O OBJETO DESAFIADOR

### 2.1 Apresentação da instituição pesquisada

O interesse por pesquisar a Organização se deu a partir do convite de um de seus membros, para participar do evento intitulado EPAA (Encontro de Pais e Amigos da Organização). O evento tinha como objetivo informar quais as motivações que levavam os membros a se tornarem tão engajados na participação das atividades da Organização, chegando a se distanciar um pouco da família. Neste evento foi possível realizar um primeiro contato, no qual a fala do presidente da Organização chamou a atenção, ao mencionar que ao tornar-se membro da Organização podia aprender coisas que a universidade não ensinava. Esta colocação levou a uma série de questionamentos como: O que era aprendido ali? Como era esta aprendizagem? Como uma Organização estrangeira e com origem européia atuava com educação em nosso país periférico?

A entrada no campo para a pesquisa ocorreu de forma tranqüila, pois já havia um contato de um membro da organização. Foi possível conversar com o presidente da Organização, que me passou ao vice-presidente, para que fossem fornecidas algumas informações iniciais como uma ligeira explicação do que tratava o objeto de pesquisa. Neste momento foi possível perceber que o trabalho seria bem mais complexo, existiam muitas informações. O vice-presidente forneceu como documentos da Organização o Manual do Novo Membro @ vr, que trata do funcionamento da mesma, da sua missão, dos seus objetivos, das competências desenvolvidas nos novos membros, da divisão de grupos, das atividades. O vice-presidente indicou mais dois contatos responsáveis pelas áreas mais específicas da educação.

Os escritos iniciais se baseiam nas informações do manual e em outras informações obtidas através da pesquisas web realizadas no site internacional e nacional, na plataforma virtual com acesso disponibilizado, e página do Facebook.

Como o espaço físico onde a Organização está instalada é uma sala da Universidade Federal Fluminense, de Volta Redonda, dividindo espaço com o diretório acadêmico da mesma instituição, foi possível perceber que a pesquisa de observação seria inviável ali, já que os membros só comparecem para dar plantões.



As ações da Organização, propriamente ditas são em sua maioria, através de atividades realizadas nas ONGs parceiras ou em atividades na plataforma virtual.

Desta forma, a observação não participante se daria visitando estas ONGs parceiras e acompanhando as atividades desenvolvidas por seus membros. A pesquisa consta também de entrevistas semi-estruturadas para os membros intercambistas e continuidade na observação da plataforma virtual.

A organização surgiu após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, fundada por estudantes de sete países europeus (Noruega, Dinamarca, França, Suécia, Finlândia, Bélgica e Países Baixos) <sup>16</sup>, em uma reunião em Estocolmo, com o propósito de contribuir para a integração entre diferentes culturas, promovendo o entendimento e a cooperação entre seus países membros, através do intercâmbio de técnicas administrativas e de recursos humanos.

A sigla tem sua origem no acrônimo francês “*Association Internationale des Etudiants em Sciences Economiques et Commerciales*”<sup>17</sup>. Atualmente, o nome por extenso não é mais utilizado, uma vez que seus membros pertencem também a outras áreas de conhecimento, sendo usado sempre o acrônimo AIESEC. Sua sede está localizada em Rotterdam, Holanda. Nestes mais de 60 anos de história, esta Organização está presente em 125 países e territórios, com mais de 86.000 membros e 8000 organizações parceiras, a AIESEC é a maior organização mundial de estudantes e, no Brasil, atua há 40 anos <sup>18</sup>.

No Brasil, a associação foi fundada em 1970, tendo como seu primeiro comitê nacional uma das atuais Unidades Operacionais em São Paulo, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1971. Nos anos seguintes a organização se expandiu rapidamente para Porto Alegre, Rio de Janeiro, Florianópolis, Belo Horizonte e Curitiba, chegando a Brasília, Vitória e Salvador no início do anos 80. Hoje é constituída por aproximadamente 3500 membros, divididos entre 37 Comitês Locais: Aracaju, Bauru, Belém, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Campo Grande, Chapecó, Curitiba, Dourados, Erechim, Florianópolis, Fortaleza, Franca, Goiânia, Itajubá, Joinville, Juiz de Fora, Londrina, Maceió, Manaus, Maringá, Pelotas, Ponta

---

<sup>16</sup> Informações obtidas através do endereço <https://www.aiesec.org/#/about>, acessado em 19 de maio de 2014.

<sup>17</sup> A autora optou por não traduzir alguns termos que não se encontram em português.

<sup>18</sup> Informações obtidas através do endereço <https://www.aiesec.org/#/about>, acessado em 19 de maio de 2014.

Grossa, Porto Alegre, Recife, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, Santos, São Carlos, São Luís, São Paulo, Sorocaba, Uberlândia, Vale do Paraíba, Vitória, Teresina, Blumenau, Balneário Camboriú e Volta Redonda<sup>19</sup>.

O recorte feito para o estudo se limita à atuação da Organização, localizada na cidade de Volta Redonda, RJ, onde atua há pouco mais de dois anos. Houve o questionamento ao presidente da ONG local sobre a associação se tratar de ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) ou ONG e o esclarecimento recebido foi de que, por ser um Comitê Local recente há uma documentação sendo elaborada para o registro como ONG, mas alguns outros Comitês Locais, situados no Brasil, já têm o registro como OSCIP. Quanto à consideração do termo periferia para esta Organização, este termo se aplica pelo fato da sede da associação estar instalada e ter sua origem na Europa (Norte), que pode trazer uma perspectiva eurocentrista em sua atuação com relação aos comitês situados no Brasil. Sendo assim, este Comitê Local de Volta Redonda é uma representação de um Brasil historicamente tratado como periferia.

Como foi mencionado, o escritório da Organização funciona em uma sala da Universidade Federal Fluminense dividindo o espaço com o diretório estudantil da mesma universidade e representa uma iniciativa de expansão, ou seja, extensão do comitê local de Juiz de Fora, MG. Atualmente, a Organização no Brasil conta com mais de 35 CLs (comitês locais) em funcionamento e algumas extensões. As extensões precisam ter alguns pré-requisitos para se tornarem um CL, como apresentar uma estrutura organizacional formada. Cada extensão está sob a responsabilidade de algum CL.

O trabalho da AIESEC visa a paz e o desenvolvimento das potencialidades humanas, e afirma que sua rede global permite que jovens estudantes descubram e desenvolvam seus potenciais de liderança, para causar um impacto positivo na sociedade. Este desenvolvimento integrado se dá a partir da oferta aos seus membros da experiência composta por oportunidades de liderança, intercâmbios profissionais e participação em um ambiente global de aprendizagem.

---

<sup>19</sup> Informações obtidas através do endereço <https://www.aiesec.org/#/about>, acessado em 19 de maio de 2014.

Pela documentação fornecida pela AIESEC local<sup>20</sup> foi observado que esta propõe que os seus valores constituam sua identidade, como pessoas e como organização, de forma que guiem suas ações e dêem sentido ao trabalho:

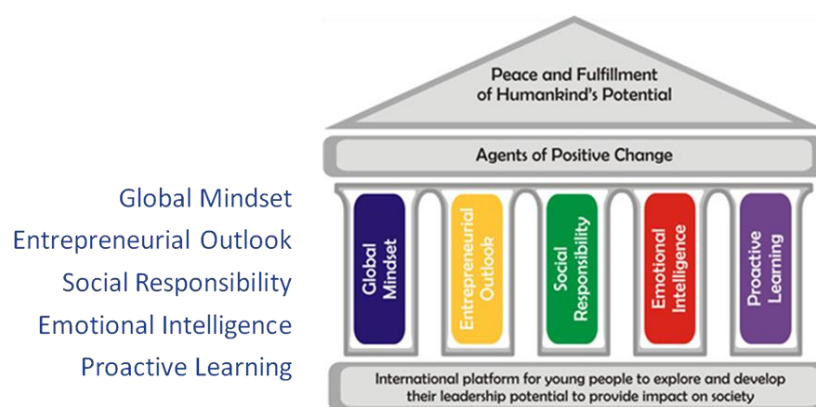
- “*Activating Leadership*” – Ativar a liderança - A promoção da liderança através de suas ações e oferta de oportunidades para seus membros assumirem responsabilidades e se desenvolverem.
- “*Demonstrating Integrity*” – Demonstrar integridade -Consistência e transparência em suas decisões e ações e suas ações reforçam suas palavras.
- “*Living Diversity*” – Viver a diversidade – Buscar a aprendizagem com as diferentes pessoas, respeitando suas opiniões e apreço a contribuição de todos.
- “*Enjoying Participation*” – Desfrutar da participação - Gostar do que se faz, apreciar estar envolvido com a Organização e com todos que a compõe.
- “*Striving for excellence*”- Buscar excelência - Buscar fazer o melhor em tudo o que se propõe a fazer - Estar sempre buscando formas de melhorar seu desempenho.
- “*Acting Sustainably*” - Agir de maneira sustentável - Suas decisões levam em conta as necessidades futuras e administram seus recursos de forma a deixar as melhores condições para a organização no futuro.

A Organização procura seguir o desenvolvimento de competências a partir de um “*Global Competence Model*”, ou seja, um modelo de competências global como o quadro que se segue:

---

<sup>20</sup> CAZONI, Marcus Paulo. **Manual do novo membro @vr**. Volta Redonda, 2013.

Figura 1- Modelo de Competência Global



Fonte: CAZONI, 2013, p.9.

A ilustração faz alusão ao templo de Parthenon, da Grécia Antiga, para relacionar as bases sólidas da organização que permanecem em seus 60 anos de existência. Para a organização, os pilares simbolizam a parte que precisa evoluir para uma melhor conexão com o teto que seria a paz e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Estes pilares simbolizam a representação das cinco competências que a organização pretende desenvolver em seus membros e líderes para que eles se tornem agentes de mudança positiva e, conseqüentemente, impactem a sociedade.

O quadro abaixo mostra as competências (pilares) globais e seus objetivos segundo os direcionamentos do trabalho da organização:

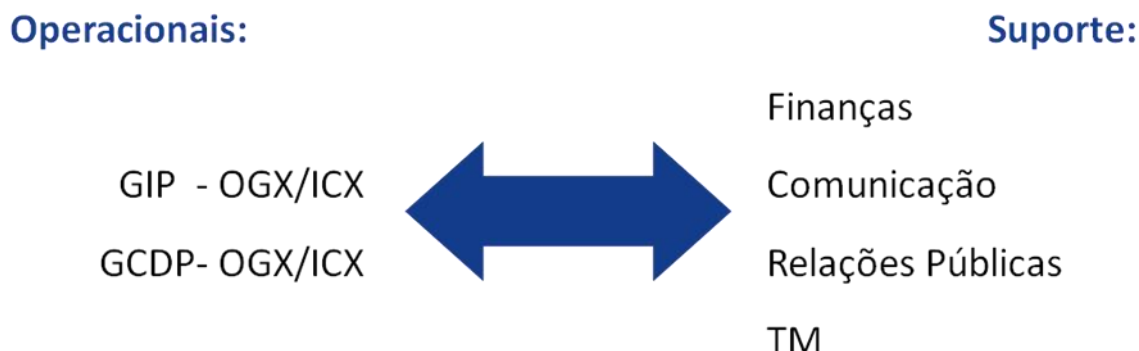
Quadro 4- Competências Globais e seus objetivos.

<b><i>Global Mindset</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse em outras culturas;</li> <li>• Interesse em ampliar a rede de contatos;</li> <li>• Saber lidar com pessoas de diferentes origens;</li> <li>• Facilidade para se adaptar a novos ambientes;</li> <li>• Abertura e flexibilidade a diferentes opiniões.</li> </ul>
<b><i>Entrepreneurial Outlook</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir novos desafios;</li> <li>• Buscar oportunidades;</li> <li>• Ter ideias inovadoras;</li> <li>• Fazer boa gestão dos recursos disponíveis;</li> <li>• Foco no objetivo e flexibilidade para mudar as estratégias, se for preciso.</li> </ul>
<b><i>Social Responsibility</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar decisões eficazes com visão a longo prazo;</li> <li>• Considerar o ambiente como um todo;</li> <li>• Foco em resultados e metas finais;</li> <li>• Demonstrar compromisso;</li> <li>• Inspirar os outros a tomar medidas e assumir responsabilidades;</li> <li>• Saber se planejar para o alcance de metas;</li> <li>• Persistência;</li> </ul>
<b><i>Emotional Intelligence</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar compreensão dos sentimentos dos outros e de suas necessidades;</li> <li>• Comunicação efetiva;</li> <li>• Mostrar respeito pelas opiniões alheias;</li> <li>• Promover o respeito pelos outros;</li> <li>• Saber ouvir.</li> </ul>
<b><i>Proactive Learning</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir metas de desenvolvimento efetivas;</li> <li>• Consciência dos pontos fortes e fraquezas;</li> <li>• Ajudar no desenvolvimento dos outros;</li> <li>• Aprendizagem por tentativa e erro.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.10. CAZONI, 2013.

A atuação dos jovens na Organização é dividida por áreas que, apesar de estarem setorizadas, trabalham juntas e em sintonia, como mostra a ilustração:

Figura 2 – Áreas da Organização



Fonte: FERNANDES, 2013.

A área de Finanças (FIN) dentro da organização é o suporte para todo o planejamento operacional e estratégico das outras áreas funcionais, sendo responsável por administrar resultados, gerar análises de viabilidade de projetos de todo o comitê e investir nas outras áreas. Compete aos membros da área de finanças a promoção de todo o orçamento anual junto às outras áreas como forma de planejamento e permitir uma revisão de todas as metas. Esta área também é responsável por manter atualizado o registro do comitê e por toda sua movimentação financeira.

A área de Comunicação (COMM) assemelha-se às áreas de Marketing de muitas empresas e trabalha tendo como alvo os estudantes universitários. Esta é a área responsável pelas divulgações (físicas e virtuais), desenvolvimento dos materiais e comunicação interna.

A área de Relações Públicas (PR) trabalha dois dos públicos-alvo da Organização, por meio de estratégias de comunicação e relacionamento. Atualmente os públicos-alvo são: organizações e ex-membros. Trabalha ainda com a organização de eventos para os públicos externos, com ações em mídias, pesquisa de mercado, iniciativas de posicionamento e relacionamento institucional.

O papel do time de *Talent Management* (TM) é gerenciar o bem mais importante para a organização, as pessoas. Este time é o responsável pela seleção, recrutamento e treinamento dos talentos. Dentre as atividades realizadas pelos membros, estão: o recrutamento e indução de membros novos, controle dos cargos e as expectativas, o treinamento e educação dos membros, identificação das

necessidades de “Jobs” nos times, estruturação de treinamentos e suportes específicos. Além disso, também acompanha o andamento dos projetos de cada área.

*Outgoing Exchange* (OGX) é a área responsável pela realização de intercâmbios de brasileiros no exterior, tanto para o programa de GCDP (Intercâmbio voltado para a realização de trabalhos sociais) e GIP (Intercâmbio voltado para a realização de estágios profissionais). Dentre as principais funções está a seleção, preparo e acompanhamento de intercambistas.

*Incoming Exchange* (ICX) é a área responsável por trazer intercambistas do mundo todo para o Brasil, tanto para o programa de GCDP e GIP. Dentre as principais funções está: a abertura de vagas para os intercambistas, seleção, preparo e acompanhamento de Host Family, acompanhamento do trabalho dos intercambistas. É o processo inverso de OGX.

Um dos contatos, membro da Organização, vice-presidente local, ao ser questionado sobre quais das áreas especificamente tratava de educação, não mostrou clareza no entendimento destas diferentes áreas. O entendimento que se teve sobre esta dúvida demonstrada parece ser pelo fato das atividades educativas perpassarem por todas as áreas. Para que a pesquisa não perdesse o foco de tratar a parte da atuação vinculada à educação, após mais esclarecimentos com o membro e leitura do manual do novo membro, optou-se por pesquisar especificamente as áreas *Outgoing Exchange* (OGX) e *Incoming Exchange* (ICX).

O fluxo de oportunidades é dividido em fases que podem ser realizadas da maneira que o membro achar mais interessante e de acordo com seu foco e oportunidades.

*Flow*, é o estágio de engajamento com a Organização, no qual os jovens começam a se envolver com a organização e, portanto, descobrindo as várias oportunidades que existem e o impacto que é causado pela mesma. Um *host* (que recebe intercambistas) e um *buddy* (que acompanha um trainee) são alguns exemplos de oportunidades desse estágio.

Os estágios do *flow* que envolvem trabalho no escritório são o *Team Member Program* (TMP) e o *Team Leader Program* (TLP). Esses estágios se referem, respectivamente, aos membros operacionais de qualquer comitê da ONG e aos membros que ocupam cargos de liderança (de curta, média ou longa duração) nesses comitês.

Os programas de intercâmbio são o *Global Internship Program* (laranja) e *Global Community Development Program* (azul). Esse estágio agora também é dividido em dois tipos de intercâmbio (corporativo e social), por isso aparece duas vezes no flow. A diferença entre os dois é que o primeiro, *Global Internship Program* (GIP), está ligado aos programas de estágio mais profissionais e técnicos, enquanto o segundo, *Global Community Development Program* (GCDP), se refere aos intercâmbios que têm por objetivo o desenvolvimento de comunidades por meio do trabalho voluntário.

Os intercâmbios da organização são de dois tipos e apresentam características específicas:

Quadro 5- Organização dos intercâmbios da AIESEC.(continua)

<p><b>1. <i>Global Community Development Program</i> (GCDP)</b></p>	<p>Intercâmbio voltado para a realização de trabalhos sociais, normalmente vinculados a empresas do 3º setor, tais como ONGs ou escolas.</p> <p><b>Duração:</b> 6 a 12 semanas.</p> <p><b>Modalidades:</b> ambiental, gestão, cultural, saúde e direitos humanos.</p> <p><b>Principais destinos:</b> Polônia, Hungria, Ucrânia, Turquia, Colômbia, México, Rússia, Índia, China, África (Uganda, Ghana, Quênia, Nigéria e Moçambique), Indonésia e outros.</p>
<p><b>2. <i>Global Internship Program</i> (GIP)</b></p>	<p>Intercâmbio voltado para a realização de estágios profissionais, geralmente relacionados à gestão e gerenciamento, marketing, ou às áreas de informática e tecnologia. É vinculado a empresas do 1º setor.</p> <p><b>Duração:</b> 3 meses a 1 ano.</p> <p><b>Modalidades:</b> gestão, engenharia,</p>



Quadro 5- Organização dos intercâmbios da AIESEC.(continuação)

<b>2. Global Internship Program (GIP)</b>	relações internacionais e tecnologia. <b>Principais destinos:</b> Índia, China, Colômbia, Alemanha e Turquia. Obs.: As vagas disponíveis são remuneradas (bolsa auxílio) e exigem experiência profissional na área (Estágios, Empresa Jr..) e inglês avançado.
Obs: Para cada modalidade de intercâmbio há cobrança de taxas com valores diferenciados.	

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.12. CAZONI, 2013.

A Organização exige critérios mínimos que devem ser preenchidos para que um time seja reconhecido como tal, e que ela denomina *Team Minimums*. São eles: reuniões periódicas (1 vez por semana); pelo menos 2 meses de gestão para times de curta duração, 4 meses para times de média duração e 8 meses para times de longa duração; *Team Days* (construção de time) periódico.

O trabalho desenvolvido pelo Team (time) passa pelas seguintes etapas:

- 1- *Job*: Esta etapa envolve delegar o papel e as responsabilidades de cada um, a mensuração de sucesso e o desenvolvimento de competências.
- 2- *Avaliação*: Esta etapa implica na avaliação de desenvolvimento e performance; avaliação de competências do GCM; *Reward and Recognition* (R&R – momento em que os membros destaque são reconhecidos e premiados pelo CL).
- 3- *Reflexão*: Esta etapa envolve a reflexão sobre a experiência adquirida e definição dos próximos passos a serem tomados.
- 4- *Planejamento*: Esta etapa envolve a participação nas decisões; a determinação sobre plano operacional; a determinação de metas e prazos.
- 5- *Treinamento*: Envolve o conhecimento funcional, as habilidades técnicas necessárias e competências.

- 6- *Tracking e Coaching*: Inclui o planejamento de jobs; realização de coaching do líder direto com o membro; acompanhamento e coaching ongoing; definição de metas e prazos.

O trabalho na Organização é voluntário, o que não significa que não haja regras que devam ser seguidas. Essas regras se encontram no Regimento Interno, mas há alguns critérios mínimos:

- Entrega de 80% das jobs que são passadas (avaliado periodicamente);
- Presença em treinamentos considerados estratégicos pelo Corpo Executivo (EB);
- Cumprimento da *Office Hour* semanal;
- Mínimo de 80% de presença em eventos oficiais.

Ao entrar em uma das áreas funcionais o membro será encarregado de realizar tarefas específicas. Para isso, o líder passa a job description, um documento no qual serão detalhadas as obrigações, os objetivos e as competências a serem desenvolvidas.

A AIESEC dispõe de oportunidades para Membros e as divide em oportunidades internas e externas.

As oportunidades internas se pontuam por ser uma organização gerida por jovens, tem, como um de seus objetivos, incentivar e ativar a liderança de seus membros. O questionamento, segundo o manual do novo membro da Organização é: Como criar novos líderes? Como desenvolver o potencial de liderança entre seus membros? O caminho escolhido foi de, através dos cargos de liderança, que existem no Comitê Local seja desenvolvido este potencial desta forma o membro passaria por algumas oportunidades de liderança e dentro do programa de membresia no escritório como:

Quadro 6 - Oportunidades de liderança no escritório

<b>1. LCP – Presidente do Comitê Local</b>	Líder de determinado comitê.	Duração: 12 meses (long-term).
<b>2. VP – Vice-Presidente ou Diretor</b>	Líder de uma área.	Duração: 12 meses (long-term).
<b>3. PM – Project Manager</b>	Líder de um projeto dentro de uma área.	Duração: de 3 à 6 meses (mid-term).

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.22. CAZONI, 2013.

Quadro 7 - Oportunidades dentro do programa de membresia no escritório.

<b>1. Job híbrida</b>	Oportunidade de trabalhar em dois times ao mesmo tempo, multiplicando sua dedicação e conseqüentemente seu aprendizado. Essa oportunidade pode envolver trabalho em dois projetos dentro da mesma área, em áreas diferentes, ou participação de outras experiências de time.
<b>2. Project Member</b>	Oportunidade de trabalhar como membro de um projeto.
<b>3. NST – National Support Team</b>	Oportunidade de trabalho em time nacional de suporte. Os times de suporte promovem aumento de impacto a nível nacional auxiliando o trabalho das áreas nos diferentes CLs da AIESEC no Brasil. Normalmente requer experiência e conhecimento na área.
Duração: varia conforme a Job Description do NST.	

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.22. CAZONI, 2013.

Para que o membro possa participar das oportunidades internas de aprendizagem disponibilizadas pela Organização deve ser selecionado através de sua postulação. A postulação é um documento que deve ser respondido e funciona como a uma candidatura a determinado cargo. Preencher uma postulação é parte do desenvolvimento pessoal na organização porque o membro irá se deparar com perguntas que permitirão o autorreconhecimento dos pontos fortes e fracos do postulante. É um momento de refletir o que o membro pode desenvolver na organização.

Com relação às oportunidades externas há duas formas disponibilizadas pela Organização: *Host*, que é aberta para todos que desejarem receber um de seus trainees, e assim experimentar outras culturas; e *Buddy*, que é um amigo do trainee, que deve acompanhá-lo em sua experiência pela cidade e ajudá-lo com as dúvidas que vier a ter sobre a cultura local. Cabe à Organização determinar se a família ou o

perfil do buddy são adequados para receber um trainee que está chegando e ajudar na organização do processo de hospedagem.

A organização realiza eventos formais por considerar que sejam fundamentais para o bom funcionamento dos times, das áreas e dela própria. A presença dos membros em todos os eventos é de suma importância, pois nestes momentos há oportunidades para saber mais sobre o trabalho e sobre o que acontece na organização, além de surgirem sugestões e esclarecimento de dúvidas.

Quadro 8- Eventos organizados pela AIESEC. (continua)

<b>1. RG – Reunião Geral</b>	Ocorre quinzenalmente e tem como objetivo integrar os membros e informá-los sobre tudo o que acontece no CL, na Organização no Brasil e no mundo de forma geral.
<b>2. Reunião de Área</b>	Marcadas de acordo com a demanda de cada área e nelas são passadas as tarefas que cada um deverá realizar e são feitas atualizações quanto ao andamento das atividades. Normalmente as reuniões acontecem uma vez por semana ou quinzenalmente.
<b>3. RP – Reunião de Projeto</b>	Ocorre a definição e acompanhamento de próximos passos do trabalho do time, além de construção de solução conjuntas e compartilhamento. Normalmente as reuniões são realizadas semanalmente.
<b>4. AG – Assembleia Geral</b>	A AG é órgão máximo da AIESEC, o evento mais formal e mais importante. Nela são discutidas e votadas questões de fundamental importância

Quadro 8- Eventos organizados pela AIESEC. (continuação)

<b>5. TD – Team Days (Construção de time)</b>	O <i>Team Days</i> (TD) é um momento importante para que os membros se conheçam melhor, fiquem mais integrados, haja confiança entre todos e seja desenvolvido um espírito de equipe. É também no TD que são discutidos os valores e visão do time, combinadas regras de convivência, criadas prioridades e trabalhadas questões importantes para o desenvolvimento das atividades da área.
---	---

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.23. CAZONI, 2013.

Além destes eventos há conferências organizadas pela Organização, com participação de seus membros, em vários níveis locais até chegar ao âmbito global. Pelo quadro abaixo é possível denotar que há uma preocupação em articular o local com o global e vice-versa.

Quadro 9- Conferências organizadas pela Organização. (continua)

<b>Conferências Locais</b>	
<b>1. PLAN</b>	Planejamento estratégico Definição de metas, prioridades e principais estratégias que serão implementadas no decorrer do ano. Acontece no início do ano (janeiro) e tem duração média de dois dias (manhã e tarde).
<b>2. REPLAN</b>	Avaliar os resultados alcançados até o meio do ano e a partir disso traçar novas estratégias para o segundo

Quadro 9- Conferências organizadas pela Organização. (continuação)

<b>2. REPLAN</b>	Avaliar os resultados alcançados até o meio do ano e a partir disso traçar novas estratégias para o segundo semestre.  Acontece entre os meses de julho e agosto com duração média de 2 dias.
<b>3. <i>Discovery Days</i> – Treinamento para membros</b>	Conferência voltada aos membros do CL, para repassar conteúdo visto em conferências e aumentar o entrosamento de todos os times.
<b>Conferências Nacionais</b>	
<b>1. GM – <i>Growth Meetings</i> (Regional)</b>	Conferência com foco nas áreas de operação, visa alinhamento com os produtos nacionais e capacitação na implementação dos mesmos.  Público alvo: VPs operações e mid-managers
<b>2. NPM – <i>National Presidents Meeting</i></b>	Definição das estratégias nacionais e planejamento da @BAZI.  Público alvo: CSN (MC + LCPs).
<b>3. CONTACT – Conferência Nacional de Membros Novos</b>	Alinhamento com a cultura organizacional da ONG e criação de sentimento de rede.  Público alvo: MNs e MPs recentes.
<b>4. CONADE – Conferência Nacional de Desenvolvimento Estratégico</b>	Sempre entregue pelo MC eleito, visa apresentar o novo MC e alinhar o planejamento do termo do próximo MC (Member Committee -comitê nacional da AIESEC) com os CLs.  Público alvo: LCPs, VPs, Mid-Managers e membros.

Quadro 9- Conferências organizadas pela Organização. (conclusão)

<b>5. CONAL – Conferência Nacional de Líderes</b>	Visa capacitar os EBs (Executive Board) eleitos e finalizar a experiência do EB do ano vigente. Público alvo: EB Outgoing e EB Incoming.
<b>Conferências Internacionais</b>	
<b>1. IC – <i>International Congress</i></b>	Maior congresso da AIESEC, com novos MCs e se passa os planos estratégicos para o MC. Conferência direcionada para MCs (MCPs e MCVPs) e LCPs.
<b>2. IPM – <i>International Presidents Meeting</i></b>	Eleições da AI (AIESEC International) e planejamento da AIESEC de forma global. Somente para MCPs e candidatos a cargos na AI.

Fonte: A autora, 2014. Segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.23, p.24, p.25. CAZONI, 2013.

As ações da organização são geralmente virtuais e necessitam de algumas ferramentas para tornar o trabalho e comunicação mais rápidos e eficazes, além da necessidade de estar aliados com outros CLs e com a Organização Internacional. As ferramentas mais utilizadas são:

1. A Intranet utilizada pela Organização Mundial, de caráter obrigatório para todos os membros. É nela que ficam as informações sobre membros, alumni, parceiros, vagas das empresas interessadas em receber os intercambistas e pessoas à procura de seu intercâmbio.

2. A Intranet para compartilhar planilhas e documentos, além de elaborar trabalhos colaborativos online, além de conter notícias e atualizações importantes.

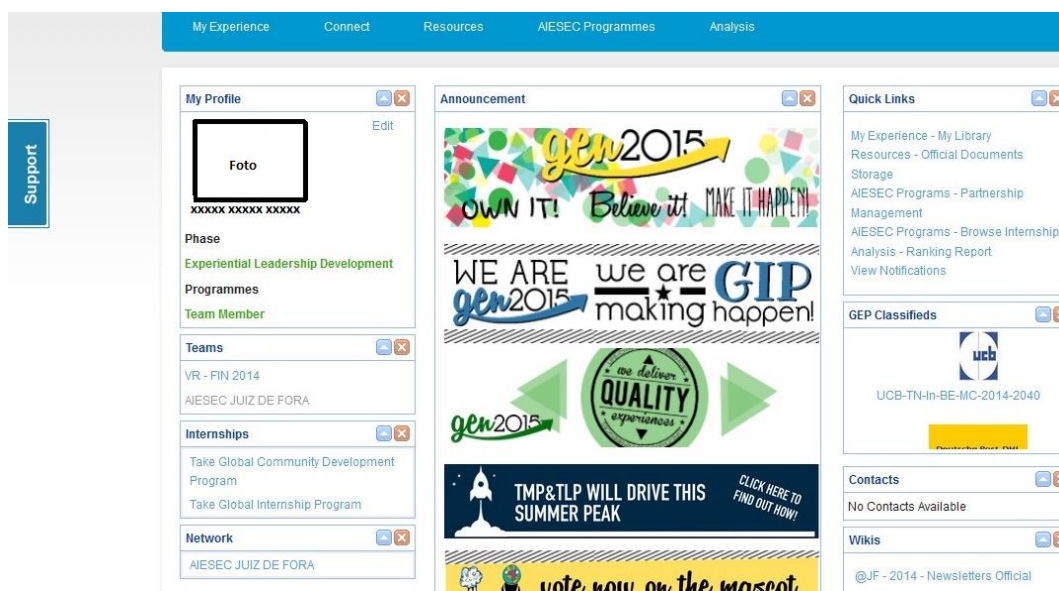
3. Google Groups para facilitar a troca de e-mails entre os membros.

Quando a comunicação é com todo o CL, existem dois grupos, o formal e a informal. O formal é para divulgação de informações institucionais e o informal é um ambiente livre para qualquer tipo de assunto e discussão.

Como existem muitas ações nesta Organização, além do recorte local, se delimitou também as áreas da ONG que especificam a pesquisa e que atuam com mais direcionamento para práticas educativas. Sendo assim o foco se situa em torno das áreas de *Talent Management* (TM), *Outgoing Exchange* (OGX) e *Incoming Exchange* (ICX).

A participação dos membros da Organização consta de plantões no escritório, prestação de serviços nas ONGs parceiras e realização de atividades na Plataforma Virtual. Cabe aqui mencionar que a plataforma virtual é um dos instrumentos de pesquisa, especificamente no que se relaciona às áreas que atuam mais objetivamente com atividades educativas de intercâmbio: *Outgoing Exchange* (OGX) e *Incoming Exchange* (ICX), principalmente porque a atuação da Organização funciona muito no campo virtual.

Figura 3- Imagem da Plataforma Virtual.



Fonte: MYAIESEC, 2014.

Os membros da Organização divulgam suas atividades em material publicitário.



Figura 4- Imagem de material publicitário de divulgação das atividades:

**# WHERE AM I GOING?**

**Conheça as pessoas que viajaram pela AIESEC Volta Redonda**




**T**rabalho como voluntária na área de animação num Centro de Idoso que se localiza no Estádio do Sporting Clube de Portugal. Como dá pra perceber na foto todos são fanáticos pelo clube. Nessas 6 semanas que estive com eles, apresentei a cultura brasileira e fui premiada com apresentações da cultura portuguesa, ou seja, foi simples e pura troca de experiências.

*Ana Carolina em Lisboa - Portugal*

**L**ugar magnífico, onde me vi totalmente diferente. Diferença cultural que me identifico e aprendo cada segundo. Não é clichê, mas foi uma experiência única que vou levar pro resto da vida, esses 3 meses em Mauritius. Valeu muito a pena seguir o que eu queria, desprender dos pensamentos óbvios, machucá nos cérebros e viajar pro lado de lá no meio do oceano indico! Foi demais!

*Daniel Brandão em Ilhas Maurício*

**# WHAT'S GOING ON?**

**Saiba o que os membros da @VR andam fazendo em sua trajetória**

**G**ostamos muito porque conhecemos uma nova cultura, aprendemos e praticamos o inglês, além de fazermos novos amigos. Só lamentamos não poder ficar todo tempo com eles por causa das atividades dele, porém cada momento foi único e com certeza foi uma experiência inesquecível e que deixou boas lembranças.

*Família Moleiros - Host Guillaume*

**M**inha experiência foi muito legal, pois todos os meus amigos quando o conheçam gostavam muito dele, além de eu ter um irmão para poder conversar sobre qualquer assunto, eu tinha um grande amigo para sair, zoeir e praticar meu espanhol.

*Bruno Cruz - Host Eduardo*

---

**# WHAT'S GOING ON?**

**Saiba o que os membros da @VR andam fazendo em sua trajetória**

**O**Luiz está tendo uma experiência diferente, ele está fazendo um CREED na AIESEC de Florianópolis. Ele irá passar um tempo trabalhando na @ de lá e poderá vivenciar a rotina de um escritório high performance. Confira o que ele anda experimentando por lá.

«Tá simplesmente muito legal. Nesses primeiros dias já tenho várias sugestões pra minha área, tanto para Sales quanto Delivery, já fiz reunião com meu TLP pra sugerir algumas mudanças.

A @FI tem uma organização muito legal, eles se organizam por facultades. Das VP e OGD. Estou pagando induction de Mês e esse final de semana é o DD.

Participo de algumas AIESEC e espero que minha liderança se prepare, pois terá muito trabalho pra eles.»



*Luiz Felipe Branco - AIESEC em Florianópolis - SC*

**J**ão o outro Luiz, está todo animado com os próximos eventos da AIESEC Brasil. Ele estará embarcando no dia 24 para São Paulo para participar da próxima conferência nacional, a CONACT. Veja o que ele espera com mais essa experiência AIESEC.

«Puxa, eu estou um pouco ansioso com a CONACT, vai ser minha primeira conferência nacional e acho que vai ser o máximo. Espero poder conhecer muita gente bacana e fazer contato com todos eles durante os três dias que passaremos juntos.

O que acho mais legal antes de ir, foi o pessoal daqui mesmo me dando a maior força pra ir, dizendo que é uma grande oportunidade e que eu vou aprender muito com essa experiência.

A fee já está paga, a passagem já foi comprada e agora é só esperar dia 24 pra poder partir com Jesus pra essa mega conferência.»



*João Gabriel Figueiredo - AIESEC em Florianópolis - SC*

**# BEING A HOST, KNOWING THE WORLD**

**Hospede um intercambista e conheça o mundo sem sair de casa**



**A**xperiência como host foi maravilhosa, não teria como descrever em uma palavra, pois foram momentos incríveis que passamos com a nossa intercambista!

Minha experiência foi tão incrível também, pois a nossa intercambista é uma pessoa com uma alma linda, Carla Ochoa! Cada minuto ao lado dela foi um aprendizado para todas nós! Foi um presente tê-la em nossa casa e jamais iremos esquecer essa experiência. Só temos a agradecer a AIESEC por proporcionar essa grande amizade que fizemos com a Carla!

*Arcia Fonseca - Host Carla Ochoa*

**AIESEC #HA**

Fonte: AIESEC, 2014.

A utilização desta Organização como objeto de pesquisa possibilita refletir sobre o efeito do impacto causado pelas práticas pedagógicas de uma ONG do Norte (Centro) atuando no Brasil (Periferia) no sentido da formação do indivíduo mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes, inclusive, os aplicando em consonância com o preceito constitucional do respeito à dignidade humana, já que a mesma visa a paz e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

### **3 PRÁTICAS EDUCATIVAS ADOTADAS POR UMA ONG DO CENTRO ATUANDO NO BRASIL (PERIFERIA)**

#### **3.1 Metodologia**

Figueiredo (2011, p. 99) afirma que “o método, dentro dos seus limites, tem que cumprir com sua função própria, isto é de servir como guia de pensamento, ser adequado ao objeto de investigação, oferecer os elementos para análise, ser operacionalizável e exequível”.

A opção pelo caráter qualitativo da pesquisa fundamenta-se no fato de o estudo abranger a relação da Educação Não Formal, exercida pela AIESEC, com os contextos sociais e, por isto, em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes”, calcados em um conhecimento teórico anterior pela concepção de Flick (2009). Sendo assim, a análise dos significados subjetivos da experiência e da prática cotidianas são essenciais e complementares às narrativas e aos dados.

Neste sentido, recorre-se a Minayo (1993) ao justificar a pesquisa qualitativa como uma forma de abordar respostas a questões particulares, nas Ciências Sociais, onde constam informações, que não podem ser quantificadas, nem reduzidas à operacionalização de variáveis.

Devido à singularidade do objeto de pesquisa no sentido de ser uma organização liderada por jovens universitários, com base internacional, atuando em diversos Comitês Locais, no Brasil, foi decidido que o melhor tipo de pesquisa para o desenvolvimento das análises seria o Estudo de Caso, no qual vários procedimentos podem se relacionar.

Esta escolha está apoiada na concepção de Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p.13) quando afirmam que o interesse no caso é justamente naquilo que ele possui de particular e único e geralmente proporciona subsídios para estudos posteriores ao levantar questões ainda não pensadas, onde os acontecimentos estão vivos e sendo constantemente influenciados. Stake (1994, p. 236, apud ANDRÉ, 2005, p. 13) é enfático ao afirmar que o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Autores sinalizam que o pesquisador ao optar pelo estudo de caso necessita conviver com as dúvidas e incertezas que estão inerentes a essa abordagem de pesquisa e mencionam que não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas sim o conhecimento que dele advém. Apesar dos relatos dos estudiosos sobre a necessidade de investimento de tempo e recursos durante todo este tipo de pesquisa e da exigência de qualidades inerentes ao pesquisador para suprir as demandas do ponto de vista intelectual, pessoal e emocional esta opção de metodologia acabou se tornando um desafio.

As possibilidades oferecidas pelo próprio campo de estudo influenciaram na seleção das diferentes técnicas adotadas: observação não participante da atuação de seus membros; entrevista semipadronizada com dois membros que retornaram de seus intercâmbios no exterior e dois membros que estavam realizando intercâmbio no comitê local; pesquisa documental através dos manuais da organização; análises de documentos na internet, como os sites internacional e nacional da organização, páginas das suas redes sociais e sua plataforma virtual.

Para a generalização dos resultados é proposto o processo de indução no qual são analisados dados individuais e posteriormente há triangulação entre os mesmos. Goldenberg (2001) explica que a triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo e é elaborada pela combinação de metodologias diversas.

A análise dos dados foi elaborada articulando conteúdos temáticos por categorizações, segundo Turato (2003), com organização de quatro temáticas diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa que foram em seguida agrupadas nas questões direcionadas aos entrevistados, sendo: concepções e práticas pedagógicas (lacunas/metodologias), cultura, relação com o saber, competências.

A categoria concepções e práticas pedagógicas apresentou seis itens para subcategorização: preparo/treinamento, planejamento, metodologia, objetivos, acompanhamento, avaliação e registros. Para a categoria competências foi considerada a subcategoria competências interculturais.

Os dados analisados estão dispostos em blocos separados ao longo do texto, segundo os instrumentais utilizados na pesquisa: entrevistas semi-estruturadas; observação não participante; material disponibilizado via web, com ênfase na plataforma virtual e documentos fornecidos pela organização.

Para as categorizações foram utilizadas apreciações à luz das concepções dos autores específicos para cada pontuação, sinalizados na introdução da dissertação, confrontando-as com as falas dos entrevistados.

Após a análise isolada dos dados coletados é apresentada a triangulação das análises, por indução, articulando as informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa com as teorizações apresentadas nos primeiros capítulos.

### 3.2 Entrevistas

A escolha da entrevista como uma das técnicas para a realização do estudo se deu pela necessidade de obter das falas dos intercambistas o que de fato é realizado pela Organização e de compreender o olhar e as subjetividades que os mesmos trazem a respeito das suas atuações, possibilitando confrontar o que é praticado com o que está documentado.

As entrevistas foram realizadas com quatro intercambistas, e é preciso sublinhar que este quantitativo se situa em um Universo de cerca de 20% dos intercambistas anuais operados por este Comitê Local. Pelos dados fornecidos por um de seus membros, eleito para ser o futuro presidente para 2015, no ano de 2012, o número de intercâmbios realizados foi de vinte, e em 2013, vinte e dois. O total de intercâmbios de 2014 não estava disponível até o momento de realização das entrevistas.

Para as entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas questões à luz de Flick (2009), trazendo perguntas abertas e perguntas controladas pela teoria, para isto foram organizados três blocos de perguntas, sendo que cada um correspondia a um objetivo da pesquisa. Algumas falas transcritas na íntegra denotam as dificuldades dos estrangeiros ao falar o idioma português recém-adquirido.

Entre os entrevistados estavam dois intercambistas que saíram do país na modalidade de intercâmbio (OGX) e dois que vieram para o país no intercâmbio (ICX). Entre os quatro entrevistados, três realizaram intercâmbios voltados para trabalhos sociais, ou seja, *Global Community Develop Program* (GCDP) e apenas um realizou o estágio profissional, *Global Internship Program* (GIP). A entrevistada

do estágio profissional era a primeira a exercer esta modalidade de intercâmbio, neste Comitê.

Quanto ao perfil dos entrevistados eram todos jovens, na faixa de idade compreendida entre 18 e 30 anos, dois rapazes e duas moças, sendo que dois já haviam concluído Formação Universitária. Os dois rapazes eram da área de Administração de Empresas e as duas moças da área de Psicologia.

Os intercâmbios dos dois brasileiros tiveram como destinos Romênia e Ilhas Maurício. As duas intercambistas, que vieram para o município de Volta Redonda, eram colombianas. Apenas os dois brasileiros relataram que ao saírem do Brasil e ao chegarem a outro país receberam orientações, através da Organização, sobre a cultura do país no qual estariam ingressando.

Nas questões que envolveram as concepções e práticas pedagógicas os intercambistas apresentaram relatos bem diversificados evidenciando que não há uma unidade, propriamente dita, com relação ao que a experiência proporcionada pelo intercâmbio pode gerar.

Com relação à preparação para ingressarem nos seus respectivos projetos de destino somente os intercambistas que saíram do país mencionaram ter recebido treinamentos através de palestras sobre cultura local, liderança, motivação, inovação e doenças sexualmente transmissíveis. Eles também mencionaram a palavra projeto em vários momentos dos relatos, enquanto que os demais que ingressaram nos trabalhos encaminhados pelo Comitê Local investigado disseram ter que usar de suas experiências anteriores e não terem recebido qualquer treinamento.

Uma das intercambistas declarou que acredita que não é qualquer pessoa que possa realizar intercâmbios pela AIESEC. Um dos motivos justificados foi a viabilidade financeira, apesar de considerar ser este modelo de intercâmbio mais barato. O outro motivo seria a inadequação do estudante com os objetivos da ONG ou Empresa parceira para onde ele foi destinado. Ela detalha a fala exemplificando ações que tenham relevância educativa com crianças, e que por vezes, aquele intercambista pode não ser o ideal, e ainda complementa que tenha muitas pequenas situações deste tipo que ficam fora das mãos da AIESEC.

Este comentário caracteriza a necessidade de haver um preparo para contextualizar o intercambista no lugar onde ele será inserido.

Foi perguntado sobre como era realizado o planejamento das atividades e os jovens evidenciaram novamente que somente os que saíram do país experimentaram o planejamento coletivo de atividades, enquanto que as intercambistas que ingressaram no Brasil elaboravam seus planejamentos individualmente e sem muita formalidade, inclusive no estágio profissional:

o daqui não é social, não. Porque é privado. Eu ensino várias línguas. Eu não trabalho com Psicologia. Eu estudei Psicologia. Mas acho que minha profissão me dá algumas dicas para trabalhar nisto que eu estou fazendo, não direto, porque indiretamente eu compreendo o meu trabalho de um jeito particular... De como levar uma aula particular com a pessoa. (Intercambista 1)

foi mais individual. É, o tempo todo, que eu cheguei no lugar, não tem muita formalidade. Está do jeito que os professores podem agir, por ali mesmo. Tanto naquela escola como aqui. Cada um faz o que pode, com suas próprias ferramentas. (Intercambista 1)

Todos os intercambistas relataram que tinham um cotidiano de horários a cumprir, com tarefas a realizar, mas apenas os que foram para o exterior citaram metas a alcançar.

Quando solicitados a falar sobre objetivos, os entrevistados descrevem seus próprios objetivos e ao falar das Instituições nas quais realizaram seus Intercâmbios, evidenciam muita diversidade como: mostrar culturas diferentes, dar oportunidades para jovens que nunca trabalharam, oferecer serviços estrangeiros para ONGs ou empresas, trocar experiências, atuar com as crianças para que elas não fiquem nas ruas, promover a conscientização ambiental. A intercambista de estágio, no final da entrevista quis sublinhar sobre o objetivo, a missão da AIESEC e fez a seguinte fala:

Eu acho que a AIESEC é útil para quem quer viajar, pra procurar alguma coisa, para uma Instituição, ONGs, ou para as empresas, que estão precisando de alguém que venha de outro lugar. Acho que é isto. Acho que o objetivo para os intercambistas que variam muito em termos de: Quem é ele? Qual é a sua especialidade? Qual o objetivo pela comunidade para onde ele vai? A AIESEC dá também a oportunidade para pessoas jovens que nunca tiveram oportunidades até hoje de trabalhar, é “trabalhar” entre aspas, pra fazer... para fazê-lo errar, sem problemas, sem ter muitas consequências, pelo menos mais novas, no Intercâmbio Social. (Intercambista 1)

O comentário sobre a possibilidade de experimentar o primeiro trabalho sem que se tivessem muitas implicações com os erros cometidos denota um descomprometimento com o erro nas atividades de estágio profissional desenvolvidas nas parcerias, o que serve de alerta para a Organização, visto que dependendo do erro cometido pode haver implicações sérias para a mesma.

A metodologia descrita pelos entrevistados também se apresenta de maneira diversa e novamente aponta que os intercâmbios externos prevalecem de uma maior organização, pois apresentam planejamento em grupo, confecção de materiais didáticos, cronograma.

Nem mesmo o Intercâmbio Profissional relatado pela entrevistada mostrou uma adequação metodológica. Na verdade a intercambista fala da relativização da terminologia metodologia para a utilização do livro adotado para as disciplinas ministradas no curso de idiomas.

Aqui no curso tem um livro, e este livro é chamado entre aspas "*metodologia*". Ai se alguém perguntar: Como vocês trabalham? A gente fala: com X livro. A ideia é oferecer um jeito de trabalhar com aquele livro. Com o padrão daquele livro, realmente é a metodologia, ou seja, como eu trabalho com este livro é\*\* é\*\* Como vou falar isto? Aproveitando tudo o que ele tem para a oferecer, e ainda melhorando a aula, além do livro, e de acordo com o interesse por algumas aulas, como trabalhamos as aulas e eu tinha que dar aulas de X temas, ou X línguas.(Intercambista 1)

Esta imposição para a utilização de material didático foge a uma das caracterizações da Educação Não Formal que é a flexibilidade.

As respostas das entrevistas quanto às metodologias e aos métodos variados vêm corroborar com a concepção de Gohn, bem como sobre surgimento dos mesmos a partir dos temas problemáticos da vida cotidiana.

Neste caso, ficou claro que os problemas que despertaram a atuação da Educação Não Formal tiveram ligações com aprendizado de um outro idioma ou outra cultura, em populações carentes, ou não; conscientização e preservação do meio ambiente e que os conteúdos e metodologias foram construídos no processo.

O acompanhamento dos trabalhos realizados por eles foi descrito por todos como um preenchimento de relatórios pelos quais um membro da AIESEC é responsável por executar após entrevista com o intercambista e com o responsável pela instituição parceira.

Dois estudantes mencionaram responder às perguntas, mas comentaram sobre não terem acesso aos registros finalizados. Um destes inclusive mencionou que as perguntas eram semelhantes às que eu realizava só que as perguntas que estavam sendo respondidas no momento eram bem mais detalhadas. Uma das jovens colombianas mencionou que ela tinha obrigatoriedade de ir aos encontros no Comitê Local para relatar o que fazia:

Como um encontro, não. Que eu falo da minha experiência, do meu trabalho na ONG, aqui na AIESEC. E elas falam pra mim coisas que eu podia estar fazendo com as crianças e as coisas que eu talvez poderia mudar, para melhorar o trabalho, para fazer o meu trabalho muito melhor. (Intercambista 4)

Todos os entrevistados mencionam o fato do acompanhamento da AIESEC junto a eles ser mais de caráter administrativo no qual verificam se a estadia está coerente, se o intercâmbio profissional está sendo pago devidamente, se o relacionamento nas Instituições está de acordo.

Quanto à existência de alguma certificação eles mencionaram que há um documento comprovante, fornecido pela instituição, que corresponde às atividades complementares realizadas pelos universitários brasileiros que são fornecidos aos cursistas e para os que desempenharam atividades sociais. Já para os cursistas alunos da intercambista de estágio, a Empresa contratante é quem se responsabiliza pelo fornecimento de certificados dos alunos concluintes dos cursos de idiomas.

A documentação da AIESEC, em relação às experiências vivenciadas por seus intercambistas, segundo os relatos dos entrevistados, se limita a registrar o que está relacionado ao aspecto administrativo e não há uma preocupação em retornar ao intercambista sobre as informações constantes nestes registros, fato este comprovado pela fala de duas entrevistadas. Em momento algum ocorreu menção aos registros sobre formação nem tão pouco sobre cultura política.

Um dos intercambistas mencionou a falha na comunicação quando surgem problemas a serem resolvidos rapidamente e que estes não são registrados para futuramente buscarem uma solução para que não haja repetição.

Então foi realmente uns dias que eu fiquei\*\* Ah\*\*\* eu me senti desamparado por parte da Instituição. Mas eu entendo, carnaval no Brasil o sujeito pára, as coisas param. Mas eu acho que uma Instituição que tem pessoas viajando pro mundo inteiro. Ela tem que ter este suporte. E a\*\* Natal, por



exemplo, no Natal e Ano Novo o pessoal da instituição ficava fazendo Congresso pra todo mundo e é a fase que as pessoas estão viajando. Eu acho que o ponto fraco da AIESEC aqui e lá é a comunicação. Há falha na comunicação.(Intercambista 3)

Esta fala se contrapõe a de outro entrevistado, membro da Organização, que diz:

Dentro da AIESEC existe um sistema bem complexo de auditoria. Então toda a documentação que a gente passa tem uma auditoria Nacional e durante o tempo que você está lá, é\*\* a AIESEC que você, né\*\* no caso a AIESEC de Volta Redonda acompanhou meu projeto. De quinze em quinze dias eles entravam em contato comigo porque eu precisava enviar relatórios pra eles. Se\*\* né\*\* se a acomodação tá sendo\*\* Se eu tenho a acomodação que foi prometida dentro do projeto. Se o projeto está sendo bem entregue. Se está de acordo com o que foi prometido. Se eu estou realmente é\*\* realizando trabalhos que foram propostos, né, ao eu ir pra lá, então\*\* a AIESEC daqui faz todo acompanhamento pra saber se é\*\* tudo está sendo realizado como o prometido. (Intercambista 2)

O mesmo intercambista relata um comparativo no qual ele verificou entre a Universidade e a Organização, no aspecto de avaliação, que a primeira implica em nota enquanto a segunda, em resultados, porque é igual a uma Empresa, e ainda justifica mencionando que se a empresa está indo bem, o trabalho dele está indo bem.

Esta vinculação da Educação Não Formal ali desenvolvida que denota o cunho empresarial justifica a afirmação de Gohn (2010) sobre o modelo de constituição de metas de busca da eficácia, competência, resultados, talentos não resolver os desafios postos às ONGs e à sociedade, sendo assim, é necessário que se repense em algo mais.

Os intercâmbios ligados a projetos sociais foram avaliados de forma também diversificada e foi mencionado desde conversa informal com o público-alvo, observação dos avanços, apresentação de relatórios para as instituições parceiras. Somente a intercambista do estágio profissional relatou avaliações realizadas por provas.

As práticas apontadas pelos entrevistados apresentam um maior caráter administrativo e sinalizam que existe a precariedade em registrar as metodologias utilizadas nas diferentes experiências proporcionadas pelos intercâmbios para que se possam obter avanços de qualidade nos mesmos.

Apesar dos estudantes, em muitos momentos, colocarem dúvidas a respeito do entendimento dos trabalhos desenvolvidos ali sobre estarem ligados à educação ou à prestação de serviços, mostra-se muito evidente as ações, em prol da educação.

Diante desta constatação fica sugerido que os membros da organização, que fazem o acompanhamento dos intercambistas e suas experiências, supram a lacuna apontada por Gohn (2010), na Educação Não Formal, registrando as metodologias desenvolvidas junto às respectivas ONGs parceiras para que as atividades desenvolvidas pelos intercambistas possam ser demarcadas, singularizadas, aprimoradas.

Assim, a experiência proporcionada para ambos, Intercambista e ONG parceira, poderá aprimorar sua qualidade educativa ao longo do tempo, visto que as atividades são muito diversas e a rotatividade dos membros da organização é muito grande, pois o período de permanência como voluntário é demarcada pelas faixas de idades compreendidas entre 18 e 30 anos e ainda considerando que muitos se mantêm como membros por um tempo bem menor.

A concepção de cultura estabelecida através da interação social que contrói uma rede de significados, crenças, valores e visões de mundo, como afirma Candau (2011), é trazida à tona, de forma implícita, pelas falas de todos os entrevistados que mencionam o fato dos brasileiros apresentarem seu lado caloroso e de que os povos latinoamericanos, em geral, são muito emotivos e expressivos, têm uma abertura, e acabam conseguindo se ambientar nos lugares sem grandes problemas. As colombianas mencionaram em vários momentos a similaridade de cultura entre Brasil e Colômbia.

Quando perguntadas sobre questões de tensão cultural, as colombianas alegaram que perceberam mais aspectos relativos à diferença de padrão econômico das pessoas, nos locais onde elas atuaram com projetos sociais e também em pequenos hábitos cotidianos. Uma delas mencionou que acreditava que talvez não fosse tão bem recebida, caso seu intercâmbio ocorresse em um país da Europa ou da Ásia.

Ocorreram poucas menções a questões de conflitos culturais. Os intercambistas que saíram do país ficaram hospedados em locais nos quais vários participantes, de países diversos, compartilhavam o mesmo espaço evidenciando a

afirmação de Candau e Koff (2006) sobre a cultura só existir a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

Este contato mais próximo gerou comentários sobre diferenças culturais percebidas com relação a hábitos higiênicos, compromissos com horários, posição econômica de um país em relação a outro, e pequenos conflitos, mas nada que implicasse em tensão advinda da convivência intercultural. Ficou evidente que quando o intercâmbio é realizado com acomodações nas quais se compartilham culturas diferentes, num espaço único, a experiência acaba sendo mais reveladora do termo multiculturalismo, que se tornou um modo de descrever estas diversidades em um contexto transnacional e global, segundo Santos (2003).

Eu tive problemas assim... que é do povo mesmo, que é mais calmo do que baiano e eles são mais tranquilos. Chegavam atrasados sempre, nunca estavam no horário, a maioria. E o pessoal que morava comigo. Tinham dois europeus, um dinamarquês e um alemão. E eles sempre tinham conflitos por causa disto. Fora\*\* a questão com os chineses. Eu morei com seis chineses. Eles também tinham um pessoal\*\*é\*\* o dinamarquês em especial, tinha umas certas brincadeiras que eles não gostavam. Eu tentava defender\*\* é\*\* tentava APAZIGUAR. (Intercambista 3)

O fato tangencia a concepção de Santos (2003) quando descreve o multiculturalismo como a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Um dos intercambistas relatou a relevância do respeito em relação às diferentes culturas:

Então eu tava num quarto com todos intercambistas juntos. Então eram duas meninas da China, uma da Ucrânia e uma da Austrália, então eram pessoas com culturas totalmente diferentes e aí a gente tem que\*\* né, respeitar\*\*, como se diz\*\* respeitar mesmo a cultura de cada um. Tem que entender o lado de cada um. (Intercambista 4)

A busca pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, mencionada pelos entrevistados em vários momentos, aponta para uma concepção que vai além do conceito de multiculturalismo que seria a perspectiva intercultural, na qual há uma negociação cultural.

Há nas falas evidências de que existe a preocupação pela construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas, tanto no convívio das hospedagens, quanto nos trabalhos.

Estes relatos permitem remeter ao aprendizado quanto a diferenças e ao trabalho do “estranhamento”, através da adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro, que Gohn (2010) atribui como algumas das características que compõem as metas da Educação Não Formal.

Charlot (2000) afirma que o desejo não é o de saber, mas sim é o desejo do outro, do mundo e de si próprio, que se particulariza, e que se transforma no desejo de aprender e de saber.

Segundo o autor o processo educativo ocorre quando o desejo age como força propulsora que o alimenta e que leva à mobilização, ou engajamento em uma atividade porque existem boas razões para fazê-la, encontrando nesta atividade sentido e significado. O que tem significação, o que tem sentido, é o que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Ao mesmo tempo existe a afirmação de que a questão de sentido é complexa porque se o sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seus confrontos com os outros e o mundo, o que, a princípio, faria sentido, pode passar a não ter mais sentido, ou a mudar de sentido.

Nas entrevistas, algumas das questões propostas buscavam esclarecimentos sobre o engajamento destes jovens nos projetos de Intercâmbio promovidos pela AIESEC e quais saberes estariam relacionados a ele. Todos os entrevistados mencionaram o desejo de viajar, conhecer lugares, culturas, outras pessoas, trabalhar com a comunidade e de uma maneira mais econômica, como elementos desencadeadores deste engajamento.

A Intercambista que realizou Estágio acrescentou o diferencial de querer encontrar emprego em sua área de formação e prosseguir estudos para Mestrado no Brasil.

Os relatos sobre a experiência vivida mencionam que foi única, inesquecível, enriquecedora, muito forte, muito gratificante. Uma das entrevistadas ressaltou ainda a importância de sair de sua zona de conforto:

Eu creio que para você ter as melhores experiências de sua vida, você precisa sair de sua zona de conforto. (Intercambista 4)

Os saberes que os intercambistas identificaram como adquiridos nesta experiência de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo foram bem particularizados como mostram o quadro:

Quadro 10 – Saberes adquiridos pelos entrevistados consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

<b>Relações</b>	<b>Saberes</b>
Consigo mesmo	Proatividade Autonomia Coragem Autoconfiança Paciência Respeito Emponderamento Dinamismo
Consigo mesmo	Didática Criatividade Paciência Autoconhecimento
Com o outro	Outro idioma Escutar Valores de simplicidade Falar em público
Com o mundo	Outras culturas Consciência ambiental

Fonte: A autora, 2014.

Há uma concordância com a concepção de Charlot (2000) com relação a afirmar que a ideia de saber implica a de sujeito, a de atividade do sujeito, a da relação deste sujeito consigo mesmo e com os outros, relativizando aqui o relato de uma das intercambistas sobre a relevância do aprender com as relações:

Aprender com as pessoas, sobre as relações, entre homens e mulheres, como é a feminilidade aqui. Pequenas coisas, pra mim são valiosas, são

pequenas. Fazem parte do universo da vida e não aprendi tudo.  
(Intercambista 1)

Charlot (2000) conceitua também que o sujeito tem uma posição situada no mundo, pelas relações sociais de saber, que são demarcadas por elementos inscritos nestas como: objetos, lugares, atividades, pessoas, situações; e alerta que estes tanto podem ser elementos de aprisionamento dos sujeitos, mas também podem libertá-los.

Neste sentido podemos destacar algumas falas dos intercambistas que sinalizam a atuação das ONGs transnacionais como elementos para uma relação de libertação:

[...] é um pouquinho assim né\*\* cada um fazendo o seu, acho que o mundo sai ganhando. Então da melhor maneira que a gente enxerga as pessoas de lá precisam abrir a cabeça e entender que o mundo não é só a cidadezinha que você vive. Você não vai viver sempre trabalhando na mesma empresa. Ou se vai viver e morrer no mesmo lugar, na mesma casa e tal. Isto é muito interessante. (Intercambista 2)

[...] fica muito para as crianças acho que como um interesse, não, por olhar o mundo mais diferente do que elas conhecem, que é muito maior do que você pensa. Porque assim como nós que viajamos de nossas cidades, para fazer algo para ajudar e aprender outras línguas. Porque o ambiente em que elas estão é muito pequeno e precisam aprender a olhar mais. (Intercambista 4)

Esta propensão à libertação também é percebida quando os intercambistas em suas falas alertam para o fato de que quando voltam já não são mais os mesmos, enlencando itens de mudanças relacionados a valores, visão de vida, visão do próprio país e descobertas de qualidades das quais não sabiam dispor.

Conjugando com análises de Gohn (2010) em suas publicações, esta pesquisa afirma que torna-se imprescindível que os membros analisem quais dos ideais traçados, quando do surgimento da organização, ainda apresentam relevância, diagnostiquem o presente em suas ações, para que busquem cenários futuros nas relações conduzidas pela AIESEC, em particular, o Comitê Local investigado.

No que tange à ressignificação das competências e à possibilidade de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, os dados sinalizam que a atuação da AIESEC-VR, articula-se no sentido de manutenção da “abordagem por competências”, por ainda estar vinculada a relações sociais resultantes de

negociações e embates entre interesses econômicos, sociais e políticos, ou seja, ainda concebe a proposta de desenvolver competências que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Apesar do enfoque das competências adquiridas relatadas, segundo seus membros, articularem atividades que propiciem autonomia e proporcionem a emancipação destes sujeitos, junto a compromissos do projeto de socialização cultural (Trindade 2013), há a predominância de preparação para o mercado de trabalho tal como pode ser verificado a seguir:

- 1- o trabalho com pequenos grupos de outros idiomas desenvolvido por uma melhor comunicação;
- 2- oratória;
- 3- convencimento do outro em outro idioma;
- 4- aprendizagem de outro idioma em pouco tempo;
- 5- criação de projetos,
- 6- autonomia no desenvolvimento do trabalho;
- 7- gerenciamento de um projeto (planejar, desenvolver, analisar, avaliar);
- 8- liderança;
- 9- preparo para o mercado de trabalho;
- 10- consciência ambiental.

Gohn (2010) considera que a autonomia é um valor necessário à construção de uma sociedade que busca emancipação sociopolítica e cultural dos sujeitos, porém neste objeto de pesquisa, o que se caracteriza é uma formação prioritariamente de redes de clientes usuários.

Um dos intercambistas brasileiros lembra que as atividades da Organização estão estreitamente ligadas ao mercado de trabalho.

A gente fala que a AIESEC é uma plataforma de liderança pra que a gente tenha treinamento, quer dizer, formas de fazer com que você esteja mais preparado para exercer quando você estiver no mercado de trabalho, ou dentro de um projeto, ou dentro de um grupo, numa organização que precise liderar. (Intercambista 2)

Em contraposição, o outro intercambista brasileiro ressalta o aspecto social do trabalho voluntário:

[...] o trabalho da AIESEC, que é extra-curricular, eu acho que o mais importante é a desenvoltura, a comunicação interpessoal e a experiência de vida... O trabalho voluntário... ele te dá\*\*\* ele te dá\*\*\* As pessoas acham\*\*\*A nossa cultura acha que a gente não é normal\*\* trabalhar de graça\*\*\* é outro tipo de remuneração... É\*\* a satisfação de realizar o trabalho. É o retorno que você tem daquilo. É o ideal. (Intercambista 3)

A intercambista colombiana salienta a importância do aprendizado com significação que surge quando se aprende a fazer.

Se eu mudo de contexto cultural, eu noto que\*\* Ah\*\* pode ser que não seja deste jeito. Ou seja, é colocar isto em um contexto. Eu penso em aprender como se fala em francês “savoir affair” que seria, aprender a fazer, talvez com um conceito muito prático que pegou na Faculdade, mas estar vivendo uma experiência, então ali está aquele conceito, ali está concretizado aquilo que aprendeu na Faculdade de Psicologia. (Intercambista1)

Considerando que estes intercambistas atuaram como educadores sociais, em ONGs, fica evidente que ao mesmo tempo em que eles ensinavam, eles aprendiam, numa perspectiva de “mão-dupla”, assinalada por Gohn (2010), e há que ressaltar que ocorre de forma paradoxal ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e, concomitantemente, ocorre o diálogo, a sensibilidade com a cultura local, com o outro, com o diferente e se utiliza da contextualização.

A outra intercambista menciona sobre a relação teoria e prática:

E aprender que muitas vezes a teoria é mais difícil de aplicar do que você quer. Você pode saber muito, muito, mas aplicar as coisas, nas aulas é muito complicado. (Intercambista 4)

Esta relação teoria e prática mencionada pela estudante converge com a concepção de Charlot (2000) sobre o sentido do saber estar no valor, por referência, às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros, e que deveria ser o objeto de uma educação intelectual, e não uma educação para acumulação de conteúdos intelectuais.

Apesar das práticas pedagógicas apontarem para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, e marcadamente existir a exigência do conhecimento do inglês para ser selecionado como um membro da Organização e a predominância deste idioma nos direcionamentos propostos pela Organização é possível constatar que há uma tendência à interculturalidade em suas ações por



tratar os processos dando um enfoque global, que afeta todos os atores e todas as dimensões do processo educativo como sinaliza Candau (2008).

Traçando um paralelo entre os princípios que Aneas (2005) propõe para que o conceito de interculturalidade seja uma competência a ser desenvolvida e a competência que a Organização desenvolve de fato, segundo a fala dos entrevistados, tem o seguinte quadro:

Quadro 11- Comparativo das competências de interculturalidade propostas por ANEAS com as falas dos entrevistados: (continua)

<b>Princípios de ANEAS</b>	<b>Competências interculturais segundo os entrevistados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O respeito pela diversidade cultural e denúncias de políticas de marginalização e / ou segregação em relação aos imigrantes e minorias étnicas.</li> <li>• Relevância da gestão intercultural para todos os funcionários da empresa.</li> <li>• Desenvolvimento da gestão do projeto intercultural dentro de uma empresa global.</li> <li>• Existência de normas e valores que refletem e legitimam a diversidade cultural e étnica.</li> <li>• Processos de avaliação e valorização que promovam a igualdade de oportunidades.</li> <li>• O pluralismo e a diversidade linguística são valorizados e feitos na empresa.</li> <li>• Aplicação de diversas estratégias para atender as diversidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O respeito às diferenças;</li> <li>• o entendimento de como outras culturas enxergam a vida, como trabalham, como pensam;</li> <li>• contextualização do seu país no mundo, ou em relação ao outro;</li> <li>• compreensão da dinâmica social dos países.</li> </ul>

Quadro 11- Comparativo das competências de interculturalidade propostas por ANEAS com as falas dos entrevistados: (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução de preconceitos que tendem a hierarquizar as culturas e são a base da etnocentrismo, a xenofobia eo racismo.</li> <li>• O pessoal da empresa adquire competências para trabalhar na diversidade e enfrentar conflitos como o racismo ou a xenofobia.</li> </ul>	
--	--

Fonte: A autora, 2014.

Embora os entrevistados não tenham relatado, pôde ser observado que a Organização valoriza em suas ações o pluralismo e a diversidade linguística, busca a redução de preconceitos, trabalha a diversidade, mas ainda não apresenta ações que possam desenvolver competências contra o racismo ou a xenofobia. Esta afirmação se deve ao relato de um intercambista que declarou ter fugido do conflito quando presenciou cenas de discriminação racial em outro país com amigos.

### 3.3 Observação não participante

Adler e Adler (1998) delineiam a observação não-participante como se o observador seguisse a corrente dos eventos e o comportamento e as interações ocorridas no ambiente prosseguissem sem a presença de um pesquisador. Torna-se necessário relatar que apesar da seleção prévia e autorizada para observar o ambiente e da definição do que seria documentado buscando a compreensão intencional, a presença da pesquisadora não passou despercebida como se esperava, pois causou um desconforto, talvez pela diferença de idade e estranheza dos membros da organização.

A observação não participante foi limitada, pois a Organização tem seu comitê funcionando em uma sala da UFF (Universidade Federal Fluminense), que é compartilhada com o diretório acadêmico, e as atividades desenvolvidas pelos

membros, neste local, implicam em dispor plantonistas que cumpram seus horários e recebam interessados por informações.

Um dos membros relatou que quando há necessidade de realizar reuniões, estas acontecem nas salas de reuniões disponibilizadas junto à biblioteca da mesma Universidade, mas não foi possível presenciar qualquer reunião.

Apesar de não ter presenciado momentos de preparo e treinamento, o fato foi relatado, pelo membro que estava no Comitê Local que, para os Intercâmbios, existe uma preparação cultural; um acompanhamento virtual dos que saíram do país; um suporte e adaptação cultural; e um suporte e reintegração ao país.

Foi mencionado pelo membro presente no Comitê Local que há planejamentos que são realizados pelos grupos de cada time e para os planejamentos das atividades gerais de cada Comitê Local são inseridos, no calendário, dois momentos obrigatórios correspondentes aos termos PLAN e REPLAN. O termo PLAN se refere à atividade de planejamento realizada no início do ano e REPLAN ao planejamento do meio do ano.

Quanto aos momentos de observação de atividades da intercambista de Estágio ocorreu de não haver alunos presentes. A intercambista alegou como motivo das ausências ser véspera de feriado e pelos alunos estarem em semana de provas nas suas Faculdades.

Também não foi possível acompanhar as atividades de intercâmbio social porque, num primeiro momento, os intercambistas já estavam buscando os vistos para retornar a seus países e, em um segundo momento, a intercambista entrevistada já se encontrava na última semana de intercâmbio.

Desta forma optou-se por credibilizar os relatos obtidos pela entrevista quanto às atividades desempenhadas nas ONGs ou empresas parceiras.

Em conversa com um plantonista foi mencionado que as metas quantitativas estão relacionadas aos Intercâmbios e que no caso específico do local da pesquisa, que é extensão do Comitê Local de Juiz de Fora, a meta do total de intercambistas dos dois locais seria de 40 por semestre e até o final deste ano deveria ser de 122 intercâmbios.

Nos poucos momentos em que havia visitantes, além dos membros plantonistas, foi observado que a Organização funciona como se fosse uma agência de Intercâmbios, fazendo a divulgação, orçamento e articulação entre o intercambista e a ONG ou Empresa para onde este será destinado.

Quanto ao Acompanhamento, à Avaliação e aos Registros não foi possível obter informações durante a observação.

### 3.4 Análise de documentos da Internet

Foi possível navegar pela plataforma virtual e constatar que este é um ambiente muito diverso em qualidade e quantidade de materiais e que, por ali, são disponibilizados ferramentais de pesquisa elaborados por todos os comitês da AIESEC, tanto no âmbito local, considerando os comitês brasileiros, quanto no âmbito global.

O acesso é restrito aos membros e cada um possui sua senha de usuário e, por ali, ele monta seu perfil profissional, informa o comitê local ao qual pertence, e seu posicionamento relativo ao organograma proposto pela Organização, que pode ser visto por qualquer membro, de qualquer lugar do mundo, desde que faça parte da AIESEC.

A plataforma é apresentada em inglês e é uma rede de compartilhamentos na qual o membro pode fazer pesquisas e realizar downloads de treinamentos, oficinas, dinâmicas, modelos de documentos. A busca pode ser realizada em vários idiomas, com predominância do inglês, mas há restrições de acesso às informações que somente estejam relacionadas ao programa de atuação de cada membro.

Os preparos e treinamentos podem ocorrer através da plataforma já que esta disponibiliza arquivos em PDF e apresentações em *Power Point* sobre as temáticas de liderança, auditoria, finanças, elaboração de projetos, ou seja, temáticas que estão relacionadas aos respectivos times<sup>21</sup> que compõem a Organização.

Os planejamentos de atividades, debates, pesquisas, registros de documentos e relatórios ocorrem constantemente através de uma plataforma virtual específica, ou página do *Facebook*.

Os cronogramas e calendários de atividades globais são divulgados na plataforma para que estas sejam executadas concomitantemente nos Comitês Locais.

---

<sup>21</sup> Os times são as oportunidades de trabalho dos membros, na Organização, segundo Manual do novo membro @VR, 2013, p.22.

Há também reuniões e planejamentos virtuais que acontecem nos grupos correspondentes aos times de Comunicação, Finanças, Relações Públicas e Gerenciamento.

Os saberes são compartilhados no Ambiente Virtual onde são postados os materiais produzidos nos Comitês Locais possibilitando a troca e enriquecimento de saberes globais.

Na verdade, no ambiente virtual são expostas as metas a cumprir, determinadas pelo coletivo, que são quantitativas e qualitativas. Os acessos a estas metas e aos seus resultados são limitados de acordo com o posicionamento do membro na Organização.

Existem pacotes prontos com formulários para os acompanhamentos inicial, periódico e final do intercambista, bem como para a ONG ou empresa que oferece a parceria recebendo um intercambista.

Pelo ciberespaço foi possível acessar alguns questionários<sup>22</sup> destinados a avaliar a qualidade dos intercâmbios, que vêm confirmar a fala dos entrevistados no tocante a esta avaliação estar relacionada ao lado empresarial e operacional do intercâmbio. Estes questionários são disponibilizados para diferentes etapas do intercâmbio, em diferentes idiomas e destinados a análises diferenciadas para Ongs, ou empresas parceiras, e intercambistas.

Gohn (2013) menciona uma nova característica da Educação Não Formal advinda da globalização e do desenvolvimento dos novos meios de comunicação que é a criação de planos simbólicos, alargando as fronteiras, possibilitando ações e mobilizações transnacionais. A plataforma virtual disponibilizada pela AIESEC retrata muito bem estas novas formas de fazer Educação Não Formal, apontadas pela pesquisadora.

É fato que ao longo do tempo, desde seu surgimento até a atualidade, as ações implementadas pela AIESEC, tanto no âmbito global, como em relação ao desenvolvimento de comitês locais, não permaneceram estagnadas comprovando Gohn (2014) quando apresenta a concepção de que a Educação Não Formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; salientando que este processo ocorre via o diálogo tematizado.

---

<sup>22</sup> Vide anexos.

Existe também o estabelecimento de formas novas de relações sociais consideradas por Gohn (2013) genéricas como “parcerias”, que é uma nova faceta herdada pelo mundo globalizado, incorporado ao trabalho desta Organização, e o termo “parcerias genéricas” cabe perfeitamente neste contexto de pesquisa, diante da diversidade de objetivos que foram encontrados. As parcerias realizadas são com organizações do segundo setor e do terceiro setor em todo o mundo.

### 3.5 Triangulação dos dados

A pesquisa trata a atuação da AIESEC, no Brasil, um país periférico se comparado à origem e sede de sua atuação, Europa, como Centro. Por ser uma organização transnacional suas ações têm implicações locais, nacionais e globais.

As diretrizes desenhadas pela organização demandam articulações entre a sede, localizada na Europa, e os Comitês Locais periféricos, situados em vários países, numa tentativa de transversalizar estes fazeres e cabe aqui desvendar como se dão as articulações de seus ideais globais com suas práticas locais.

No Brasil, a AIESEC apresenta uma grande capilaridade, ou seja, suas atividades envolvem um quantitativo elevado na participação de sujeitos, que é demonstrado por números fornecidos pelo seu futuro presidente, ao acessar o ciberespaço, que possibilita a ele obter estas informações<sup>23</sup>: São duzentas universidades parceiras, mais de cinco mil voluntários, três mil intercâmbios realizados por ano, setenta e sete escritórios locais, sete conferências anuais, cinco mil experiências de liderança atuando em vinte e três estados e no Distrito Federal.

A análise dos dados de pesquisa de forma isolada traz uma dificuldade para se entender a totalidade desta Organização, que apresenta uma diversidade de ações e que, por vários momentos, seus membros não identificam as atividades ali desenvolvidas como sendo educativas, ou prestadoras de serviço, ou assistencialistas. Neste caso, sobre a triangulação, como esclarece Flick (2008, p.43), as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para análise de

---

<sup>23</sup> Informações obtidas em [www.myaiesec.net](http://www.myaiesec.net), 2014, através do acesso feito pelo vice-presidente da Organização, com sua senha particular.

um tema esclarecendo as deficiências e os pontos obscuros de cada método isolado.

Após exploração de todo o material adquirido na pesquisa de campo ficou evidente que as práticas apresentam relevância pedagógica e que há a via de mão-dupla na qual quem ensina também aprende<sup>24</sup>.

As práticas investigadas revelam que há uma dicotomia entre os ideais mencionados “a Paz e o Desenvolvimento das Potencialidades Humanas, atuando em rede global e permitindo que jovens estudantes descubram e desenvolvam seus potenciais de liderança para causar um impacto positivo na sociedade” e a prática voltada para o atendimento às demandas de competências voltadas para o mercado de trabalho.

Apesar de apresentar este dualismo em seus propósitos não foi possível conceber a ideia de conflito, de contradição, de campo de forças em disputa por hegemonia como Landin (2003) sugere que se investigue. O que se vê é uma complementaridade de pólos opostos.

Existe, então, uma hibridação de lógicas: enquanto por um lado apresenta a concepção da construção do saber através de relações interculturais de caráter humano nas quais se encontra mais sentido para o aprender, por outra faceta percebe-se a adesão à lógica da globalização neoliberal, com projetos educativos em prol da iniciativa, da eficácia, da concorrência.

Podemos relacionar a conjugação de polaridades dessas ações da Organização à fala de Landin (2003) sobre estudos nos EUA, que tratam do terceiro setor, e que apontam que a ideia da doação e voluntariado individual, como sustentação do setor, é um mito, pois há que se mobilizar recursos de algum lugar.

A autora exemplifica recursos de fontes governamentais, em sua maioria, e no caso, aqui pesquisado, a angariação de recursos se dá pelas parcerias realizadas com ONGs e Empresas e, também, pelos Intercâmbios financiados pelos próprios estudantes intercambistas, seguindo a lei da oferta e da procura, ou seja, uma lógica mercantil.

Outra observação que merece destaque é no que tange à interpenetração das modalidades de Educação Formal e Não Formal defendidas por Libâneo (1988), Gadotti (2005) e Gohn (2010) e que aqui também ressaltamos como relevante.

---

<sup>24</sup> Vide anexo 3.

Apesar da AIESEC - VR funcionar dentro da Universidade e com membros que pertencem a mesma, os projetos não se interpenetram, como era de se esperar. Um dos intercambistas entrevistados mencionou o fato de que no país por ele visitado havia esta interpenetração, pois o mesmo participou de projetos pertinentes à AIESEC em parceria com a Universidade, aliás, mencionou que toda a cidade considerada universitária articulava em função destes projetos de parceria com a AIESEC.

As ações pedagógicas sinalizam para a construção do conhecimento numa concepção interacionista, pois há polarização entre ação educativa externa e a atividade interna do sujeito. A construção do conhecimento ocorre pela interação com o meio, que neste caso, pode ser tanto no ambiente das ONGs ou Empresas parceiras, quanto no escritório do Comitê, ou nos ambientes virtuais, ou seja, na plataforma virtual ou redes sociais.

Confrontando os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa é possível estabelecer um quadro comparativo das competências que as ações da Organização intencionam desenvolver, os objetivos que ela propõe e os elementos identificados que estão em consonância com suas práticas.

Quadro 12- Competências objetivadas e competências alcançadas nos Intercâmbios (continua)

<b>Competências a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Elementos identificados pela pesquisa</b>
<b>Global Mind Set Mentalidade Global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesse em outras culturas;</li> <li>• interesse em ampliar a rede de contatos;</li> <li>• saber lidar com pessoas de diferentes origens;</li> <li>• facilidade para se adaptar a novos ambientes;</li> <li>• abertura e flexibilidade a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•o entendimento de como outras culturas enxergam a vida, como trabalham, como pensam;</li> <li>•o respeito melhor às diferenças;</li> <li>•contextualização do seu</li> </ul>



Quadro 12- Competências objetivadas e competências alcançadas nos Intercâmbios (continuação)

<b>Global Mind Set</b> <b>Mentalidade Global</b>	diferentes opiniões.	país no mundo, ou em relação ao outro;  • compreensão da dinâmica social dos países.
<b>Entrepreneurial Outlook</b> <b>Olhar Empreendedor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• assumir novos desafios;</li> <li>• buscar oportunidades;</li> <li>• ter ideias inovadoras;</li> <li>• fazer boa gestão dos recursos disponíveis;</li> <li>• foco no objetivo e flexibilidade para mudar as estratégias, se for preciso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderança;</li> <li>• emponderamento;</li> <li>• coragem;</li> <li>• autoconfiança;</li> <li>• criatividade;</li> <li>• criação de projetos;</li> <li>• gerenciamento de um projeto (planejar, desenvolver, analisar, avaliar);</li> <li>• autonomia no desenvolvimento do trabalho;</li> </ul>
<b>Social Responsibility</b> <b>Responsabilidade Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tomar decisões eficazes com visão a longo prazo;</li> <li>• considerar o ambiente como um todo;</li> <li>• foco em resultados e metas finais;</li> <li>• demonstrar compromisso;</li> <li>• inspirar os outros a tomar medidas e assumir responsabilidades;</li> <li>• saber se planejar para o alcance de metas;</li> <li>• persistência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emponderamento;</li> <li>• liderança;</li> <li>• autonomia no desenvolvimento do trabalho;</li> <li>• contextualização do seu país no mundo, ou em relação ao outro;</li> <li>• compreensão da dinâmica social dos países;</li> <li>• criação de projetos;</li> <li>• gerenciamento de um projeto (planejar, desenvolver, analisar,</li> </ul>

Quadro 12- Competências objetivadas e competências alcançadas nos Intercâmbios  
(continuação)

<b>Social Responsibility</b> <b>Responsabilidade Social</b>		avaliar); <ul style="list-style-type: none"> <li>• consciência ambiental.</li> <li>• dinamismo;</li> <li>• didática.</li> </ul>
<b>Emotional Intelligence</b> <b>Inteligência Emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mostrar compreensão dos sentimentos dos outros e de suas necessidades;</li> <li>• comunicação efetiva;</li> <li>• mostrar respeito pelas opiniões alheias;</li> <li>• promover o respeito pelos outros;</li> <li>• saber ouvir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreensão da dinâmica social dos países;</li> <li>• o entendimento de como outras culturas enxergam a vida, como trabalham, como pensam;</li> <li>• o trabalho com pequenos grupos de outros idiomas desenvolvido por uma melhor comunicação;</li> <li>• oratória;</li> <li>• convencimento do outro em outro idioma;</li> <li>• consciência ambiental;</li> <li>• aprendizagem de outro idioma em pouco tempo;</li> <li>• escutar;</li> <li>• paciência;</li> <li>• autoconhecimento;</li> <li>• respeito;</li> <li>• valores de simplicidade.</li> </ul>
<b>Proactive Learning</b> <b>Aprendizagem proativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definir metas de desenvolvimento efetivas;</li> <li>• consciência dos pontos fortes e fraquezas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dinamismo;</li> <li>• criação de projetos;</li> </ul>

Quadro 12- Competências objetivadas e competências alcançadas nos Intercâmbios (conclusão)

<p><b>Proactive Learning</b> <b>Aprendizagem proativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ajudar no desenvolvimento dos outros;</li> <li>• aprendizagem por tentativa e erro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gerenciamento de um projeto (planejar, desenvolver, analisar, avaliar);</li> <li>• proatividade;</li> <li>• autonomia</li> <li>• paciência;</li> <li>• didática;</li> <li>• autoconhecimento;</li> <li>• valores de simplicidade;</li> <li>• aprendizagem por tentativa e erro.</li> </ul>
---	---	---

Fonte: A autora, 2014.

O quadro revela que a AIESEC cumpre o propósito de desenvolvimento dos pilares de competências globais, que segundo ela, envolveriam: a mentalidade global, o olhar empreendedor, a responsabilidade social, a inteligência emocional e a aprendizagem proativa.

É preciso salientar que, coincidentemente ou não, muitas destas competências que compõem suas estruturas foram exigências ditadas pela ONU, a partir dos anos 90, para a área de educação, pois já não bastava deter vasto conhecimento, era preciso desenvolver habilidades para que os sujeitos administrassem suas vidas e carreiras, diante de um momento de políticas globalizantes.

A organização confronta com a concepção de Aneas (2005), quando promove um escalonamento de funções em seus quadros, enquanto que a autora propõe relações simétricas entre seus membros e que estes desfrutem de igual status, no grupo, sendo estas condições favoráveis para o desenvolvimento de competências interculturais em uma empresa.

Os preparos e treinamentos dos membros, de Volta Redonda, ocorrem seguindo os calendários previamente fixados pela sede mundial e disponibilizados na plataforma virtual.

Os jovens que saíram do Brasil receberam preparo e treinamento para a nova cultura na qual ingressariam tanto na saída do país, quanto na chegada do destino e no seu retorno, como a própria Organização propõe que seja feito, mas o mesmo não ocorreu com as intercambistas que ingressaram. Para as estudantes que vieram para o Brasil ocorreu apenas o acompanhamento de um *host*, um anfitrião.

Os planejamentos coletivos desenvolvidos por todos os membros do Comitê Local realizam-se de acordo com o calendário recomendado pela sede mundial, mas os planos das atividades dos membros acontecem de acordo com a exigência do time ao qual ele faz parte.

As experiências relatadas pelos jovens, fora do Brasil, indicam que estes vivenciaram discussões coletivas elaboradas e fundamentadas para a criação de projetos, o que não aconteceu com as estudantes que vieram para o Comitê pesquisado, que ficaram limitadas à execução de planejamentos individuais.

A concepção de Educação Não Formal tem se consolidado através da construção de práticas coletivas, de discussões e decisões conjuntas, e, seguindo por este pressuposto, o Comitê Local aqui tratado poderia se atentar mais a estas práticas para que os intercâmbios geridos no local apresentassem uma perspectiva mais aprofundada na coletividade.

O acompanhamento e as avaliações, solicitadas aos intercambistas, são reduzidos a conversas informais e preenchimentos de formulários nos quais são analisadas as observações relativas à prestação de serviço do Intercâmbio, vislumbrando o lado do que adquire o produto ou serviço (o intercambista) e do que fornece (a ONG ou Empresa parceira). Neste momento, os dados apontam que o papel da AIESEC é de auditoria verificando a relação de consumo, segundo a lei da oferta e da procura. Não há menção nas entrevistas e nos formulários de pontuações do Comitê Local buscando acompanhar ou avaliar para traçar novos caminhos nas ações pedagógicas.

Ao final da experiência vivida através do Intercâmbio os estudantes podem enriquecer seus currículos profissionais com estes registros que, em sua maioria, são documentados através de atividades complementares aos Cursos Universitários nos quais estão matriculados.

A AIESEC descreve seus valores como constituintes de sua identidade, como pessoas e como organização, de forma que guiam suas ações e dão sentido ao trabalho e podemos correlacionar aos seus valores, aos desejos que são a força propulsora do sentido da busca pelos saberes, destes intercambistas, e aos saberes adquiridos nas relações pelas quais eles estiveram compartilhando:

Quadro 13- Valores da AIESEC e saberes adquiridos através das relações de intercâmbio. (continua)

<b>Valores da AIESEC</b>	<b>Desejos/sentidos</b>	<b>Saberes adquiridos através das relações</b>
<p>“Activating Leadership” Ativar a liderança</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>. autonomia;</li> <li>. coragem;</li> <li>. autoconfiança;</li> <li>. paciência;</li> <li>. emponderamento;</li> <li>. dinamismo;</li> <li>. criatividade;</li> <li>. autoconhecimento;</li> <li>. outro idioma;</li> <li>. escutar;</li> <li>. valores de simplicidade;</li> <li>. falar em público;</li> <li>. outras culturas;</li> <li>. consciência ambiental.</li> </ul>
<p>“Demonstrating Integrity” Demonstrar integridade</p>	<p>.trabalhar com a comunidade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. autonomia;</li> <li>. autoconfiança;</li> <li>. autoconhecimento;</li> <li>. valores de simplicidade.</li> </ul>
<p>“Living Diversity” Viver a diversidade</p>	<p>.viajar de uma maneira mais econômica; .conhecer lugares de uma maneira mais econômica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. paciência;</li> <li>. respeito;</li> <li>. autonomia;</li> <li>. autoconhecimento;</li> <li>. outro idioma;</li> <li>. escutar;</li> <li>. valores de simplicidade;</li> <li>. outras culturas;</li> </ul>

Quadro 13- Valores da AIESEC e saberes adquiridos através das relações de intercâmbio. (continuação)

		consciência ambiental.
“Enjoying Participation” Desfrutar da participação	.trabalhar com a comunidade.	. proatividade; . paciência; . respeito; . dinamismo; . criatividade; . outro idioma; . escutar; .valores de simplicidade; . outras culturas; .consciência ambiental.
“Striving for excellence” Buscar excelência	.encontrar emprego na área de formação; .prosseguir estudos para Mestrado.	. didática; . criatividade; . autonomia; . autoconfiança; . autoconhecimento; . outro idioma; . escutar; . falar em público.
“Acting Sustainably” Agir de maneira sustentável		. respeito; . autoconhecimento; . autonomia; . escutar; .valores de simplicidade; . outras culturas; .consciência ambiental.

Fonte: A autora, 2014.

Ao analisar este quadro surge uma característica curiosa de que alguns valores ou saberes foram adquiridos sem que o intercambista tenha sinalizado os mesmos como algum sentido ou desejo de motivação inicial para o seu intercâmbio, como por exemplo: saber escutar, valorizar a simplicidade, ter consciência ambiental, ter autoconhecimento.

O quadro elaborado nos remete à fala de Charlot (2000) sobre a complexidade da questão do sentido para o saber, por estar ligada à evolução do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Pode ser que ao longo do processo de intercâmbio alguns valores possam ter começado a fazer sentido para o intercambista.

A dimensão cultural perpassa em todas as ações implementadas pela Organização, não só nos intercâmbios. As ações em rede também apresentam a características da multiculturalidade podendo ser considerado que apesar desta não estar entre os objetivos a serem alcançados, ela se sobressai inúmeras vezes nas falas dos entrevistados.

Há que se considerar que esta dimensão deveria ter relevância, ser destacada em suas diretrizes, pois estaria em consonância com o objetivo geral da AIESEC.

Buscando sistematizar os dados colhidos durante a pesquisa de campo e confrontando os mesmos, depois de analisados, com as diretrizes da organização foi elaborado o quadro abaixo para destacar pontos de relevância da discussão:

Quadro 14- Concepções pedagógicas idealizadas e realizadas. (continua)

<b>Concepções e práticas pedagógicas</b>	
<b>O que propõe</b>	<b>O que faz</b>
<b>Concepção:</b> Interacionista	Construção do conhecimento numa concepção interacionista;
<b>Planejamento:</b> Oportunidades para trabalhar em coletivo, seja em times ou projetos	Há trabalhos coletivos, mas há trabalhos que foram individualizados;
<b>Preparo/Treinamento:</b> Preparar para ingressar na nova cultura e retornar à sua cultura.	Há preparo para quem vai para outro país, mas não para quem vem para o Comitê Local.

Quadro 14- Concepções pedagógicas idealizadas e realizadas. (continuação)

<p><b>Metodologia:</b></p> <p>Experiências de parcerias com ONGs e Empresas;</p>	<p>Cada parceria apresenta uma metodologia específica, ou nenhuma.</p> <p>Trabalho desenvolvido para cumprir metas.</p>
<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Visa a Paz e o Desenvolvimento das Potencialidades Humanas,</p>	<p>Atendimento às demandas de competências voltadas para o mercado de trabalho;</p>
<p><b>Acompanhamento:</b></p> <p>Por um host e um buddy, quem hospeda e quem é amigo do intercambista e reuniões.</p>	<p>Nem sempre existe o host, e os pontos de acompanhamento são relativos à prestação de serviços do Intercâmbio.</p>
<p><b>Avaliação e registros:</b></p> <p>Por reuniões e preenchimento de relatórios.</p>	<p>Estritamente relativos à prestação de serviços, tanto para o intercambista, quanto para a ONG ou empresa parceira.</p>
<p><b>Cultura</b></p>	
<p><b>O que propõe</b></p>	<p><b>O que faz</b></p>
<p>É um dos objetivos para atingir a competência de mente global: desenvolver interesse por outras culturas.</p>	<p>A dimensão cultural perpassa por todas as ações implementadas, com características de multiculturalidade.</p>



Quadro 14- Concepções pedagógicas idealizadas e realizadas. (conclusão)

<b>Relação com o saber</b>	
<b>O que propõe</b>	<b>O que faz</b>
Oferta aos seus membros da experiência composta por oportunidades de liderança, intercâmbios profissionais e participação em um ambiente global de aprendizagem.	As experiências de Intercâmbio possibilitam a aquisição de saberes a partir das relações, consigo mesmo, com o mundo e com os outros.
<b>Competências</b>	
<b>O que propõe</b>	<b>O que faz</b>
Desenvolvimento dos seus pilares de competências globais: - mentalidade global, - olhar empreendedor, -responsabilidade social, -inteligência emocional, -aprendizagem proativa.	Segue os modelos de competências de políticas globalizantes como a Organização propõe e que também compõe os pilares da ONU a partir dos anos 90.

Fonte: A autora, 2014.

Ao analisar o aspecto das características comuns apresentadas na Educação Não Formal que Gohn (2010) detectou em suas pesquisas, há alguns aspectos que confrontam com estas práticas. As concordâncias aparecem nos trabalhos voluntários, na promoção da solidariedade e da socialização, por visar o

desenvolvimento e mudança social, por favorecer a participação e por proporcionar projetos de desenvolvimento. Os confrontos com as caracterizações tratadas pela autora estão na grande formalização e hierarquização e participações centralizadas.

Os dados possibilitaram traçar um comparativo das práticas ocorridas com as lacunas presentes nos processos de Educação Não Formal apresentados por Gohn (2010):

- A formação específica de educadores não há, o que existe é a possibilidade de ocorrer um entrelace de interesses entre um intercambista ligado à educação com atividades correlatas em uma instituição parceira.
- Contrariando o levantamento, há definições claras de funções e objetivos de suas ações educativas, mas não há identificação de que estas sejam educativas.
- A sistematização de metodologias adotadas nas atividades cotidianas dos intercâmbios não ocorre na Organização, somente em algumas instituições parceiras.
- Os instrumentos metodológicos de avaliação e análise não estão relacionados às atividades educativas, dizem respeito somente ao Intercâmbio como serviço empresarial.
- Não há acompanhamento dos participantes após os Intercâmbios.
- Não há registros que permitam a análise dos trabalhos de Educação Não Formal desenvolvidos nos Intercâmbios.
- Não há sistematização e mapeamento das formas de Educação Não Formal propiciadas pelas instituições parceiras, somente existe o cadastramento das mesmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou suprir uma lacuna mencionada por Landim (2003) a respeito dos raros estudos existentes sobre a atuação das ONGs internacionais no Brasil. Assim, procuramos contribuir para a superação dessa lacuna do conhecimento mediante a análise das concepções e as ações realizadas pela AIESEC no âmbito da Educação Não Formal.

Ressaltamos que este trabalho aponta para a necessidade de realização de pesquisas mais aprofundadas visto que adotamos uma perspectiva restrita ao estudo de somente um comitê local.

Apesar de se beneficiar de trabalhos voluntários, a singularidade desta organização indicou que a maneira como articula suas ações apresenta uma base estritamente empresarial, priorizando produção de serviços, obedecendo à lei da oferta e da procura, no que se refere aos intercâmbios, que se manifestam desde o processo seletivo de intercambistas até a busca de parcerias.

A organização atua como um espaço privilegiado dentro da Universidade, onde os estudantes universitários se engajam na elaboração de projetos, estabelecimento de parcerias, dialogando com as diferenças, sem que haja comprometimento com notas, ou com o receio de errar, através de articulações no coletivo.

Existe uma paradoxalidade entre os aspectos empresariais evidenciados em suas ações e nas motivações para o engajamento voluntário dos jovens. A motivação pelo engajamento dos jovens neste processo realmente se deve ao fato de que os princípios e valores que a organização propaga, como conhecer lugares e pessoas, ou melhorar o currículo, ou relacionar a teoria à prática, ou aprender idiomas, vão ao encontro com os seus desejos individuais e por isto vêm a fazer sentido à mobilização, ao voluntariado, reforçando, assim, as concepções de Charlot (2000) sobre as relações com o saber. Além disto, encontramos outro determinante que o autor menciona sobre a complexidade do sentido nesta relação que pode mudar segundo as experiências que o sujeito passa.

Os estudantes revelaram aprendizagens adquiridas nas experiências vivenciadas nos intercâmbios, que são características da Educação Não Formal e estão relacionados à cidadania, à humanidade, ao autoconhecimento, à autonomia e

sublinharam que a Universidade não proporciona o desenvolvimento destes saberes.

A atuação dos universitários como educadores sociais ou estagiários em espaços educativos formais não é acompanhada de uma formação específica para essa finalidade, mas o ponto positivo de acordo com o relatos dos entrevistados é o seu aprendizado nessas atividades.

Sendo assim, há que se fazer um destaque acerca da necessidade do reconhecimento, por parte da própria organização, da relevância pedagógica que permeia todas as suas ações, principalmente porque age em âmbito local, nacional e global, potencializando em larga escala seus processos de liderança, de interculturalidade, desenvolvimento de competências e relação com o saber.

Destacamos que este modelo apresentado não vem substituir, complementar ou suprir a Educação Formal, e sim, é uma *outra* forma de fazer educação.

À medida que se estreitava a relação da pesquisa com os membros da organização ficava mais nítida a percepção de que as ações ali desenvolvidas eram pedagógicas, de fato, e que havia um leque variado de iniciativas. Desta forma, a decisão de delimitar o objeto nas áreas de intercâmbio foi acertada, pois era justamente ali, que os marcos da Educação Não Formal eram mais significativos.

No século XXI assistimos a um ritmo frenético no mundo globalizado, de experiências rápidas e fugazes no qual se prioriza a busca de resultados, novidades e saberes pulverizados expostos em rede. Em contrapartida a este frezezi há o surgimento de movimentos que se dedicam a resgatar ou renovar para a sociedade valores éticos e humanitários com o fim de fortalecê-la.

Este contexto caracteriza bem a atuação da organização que apresenta uma dicotomia com ideais de valores de paz e desenvolvimento da humanidade e fazeres que expressam a lógica do mercado globalizado. Apesar da longa existência desde a sua fundação os ideais se mantiveram, mas as práticas foram modificadas ao longo do tempo e não há interlocução entre eles.

Destacam-se nas suas práticas o uso de novas tecnologias como a atuação informatizada, através de plataformas virtuais específicas e redes sociais. Aliadas a estas ações há o estabelecimento de parcerias com o segundo e com o terceiro setor que Gohn (2014) afirma propiciarem aprendizagem sociocultural para compreender esta nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo.

Atribuímos a essas práticas o aprender através das relações: consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

Seus ditames globais relatam experiências através de projetos coletivos com preparo e acompanhamento no ingresso em uma nova cultura, mas vimos que esta prática não acontece em todos os comitês locais e pode ocorrer do intercambista se dar conta de que apresenta uma prática individual, sem apoio.

Ressaltamos que o comitê local investigado poderia amadurecer suas ações no que concerne a adquirir mais autonomia e interpenetração dos projetos vinculados à Educação Formal e Educação Não Formal, não só entre as instituições parceiras, bem como com as próprias universidades locais.

As metodologias encontradas foram diversas, existindo a predominância de busca da eficácia, competência, resultados, talentos e aqui vimos concordar com Gohn (2010) quando afirma que só isso não resolve os desafios a que estão submetidos à nova sociedade. Por isso, seria adequada a realização de registros do que é feito para que haja um aperfeiçoamento das práticas locais e uma atuação em rede juntamente com a dimensão do pensamento crítico reflexivo.

As ações pedagógicas reforçam características da Educação Não Formal tratadas por Gohn (2010) que aparecem nos trabalhos voluntários, na promoção da solidariedade e da socialização, por visar à mudança social, por favorecer a participação e por proporcionar projetos de desenvolvimento. Os pontos que vêm a confrontar as caracterizações tratadas pela autora são a grande formalização, hierarquização e participações centralizadas.

Salientamos que os Intercâmbios relacionados ao Estágio Profissional deveriam ser acompanhados mais profundamente quando no estabelecimento de parcerias para que este realmente fosse de relevância para o futuro profissional do estagiário e para que não existam maneiras de driblar a lei com contratações profissionais irregulares.

Os pilares de competências globais a desenvolver nos indivíduos, estipulados pela Organização, são resultantes do histórico processo de globalização, o que como já dissemos, ainda existem lacunas e poderia ser explorado mais o incremento das competências interculturais, promovendo relações simétricas entre seus membros e que estes desfrutassem de igual status.

No que concerne à competência intercultural, os projetos analisados mostravam que a competência dizia respeito ao conhecimento e ao respeito a outras

culturas, neste sentido, apontamos que poderiam existir projetos que ultrapassassem da concepção de multiculturalismo, na qual as suas práticas realmente se evidenciam, para a de interculturalismo, instaurando não só o reconhecimento, mas também, o diálogo das diferenças.

Assim, o propósito que a organização divulga em âmbito global com vistas à integração entre diferentes culturas, promovendo o entendimento e a cooperação entre seus países membros seria traduzido em ações mais próximas da realidade e das necessidades prementes desta nova sociedade.

Reafirmamos que para atender a este ideal de Paz e o Desenvolvimento das Potencialidades Humanas há que se proporcionar ações pedagógicas de concepções do pensamento social crítico e reflexivo nos quais os sujeitos possam dialogar entre os diferentes fazeres experimentados nos âmbitos locais, nacionais e globais, para uma cidadania global.

É importante salientar a necessidade de ampliação do debate sobre a Educação Não Formal nas Organizações Transnacionais atuantes no Brasil evidenciando suas concepções, contextualizações, metodologias e articulações entre o local e o global, permitindo assim, vislumbrar outras formas de fazer educação.

## REFERÊNCIAS

AIESEC BRASIL. Site brasileiro da organização. Disponível em: <<http://www.aiesec.org.br/>>. Acesso em: 1maio2014.

AIESEC INTERNATIONAL. Site internacional da organização. Disponível em: <<https://www.aiesec.org/#/about>>. Acesso em: 1 maio 2014.

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?, In: ESTEVES, Antonio Joaquim e STOER, Stephen R. **A sociologia na escola**, Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANEAS, María Asunción Alvarez. Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. **Revista Ibero-Americana de Educação**, 2005. Disponível em:< [www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF) > Acesso em: 1 maio 2014.

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira. Estado, terceiro setor e educação não formal: contextos e interfaces. In: BATISTA, Roberto Leme (Org). **Anais VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação**. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>> Acesso em: 1 julho 2013.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

ARAÚJO, Cintia. Interculturalidade na perspectiva decolonial: contribuições para a educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, visões, tensões e propostas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 227p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 1 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. MARE. Câmara de reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Ed. ver., atual., ampl. Bauru, SP: EDIPRO, 2001. (Série Legislação).

CALDERÓN, Adolfo; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In: SOUZA, Faria. (Org). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 211 -231.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v.27, n.95, 2006.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org> 240 >. Acesso em: 1 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, visões, tensões e propostas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2009. 227p.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G. M. S.; GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Marsupial, 2013.

CAZONI, Marcus Paulo. **Manual do novo membro @vr**. Volta Redonda: [s. n.], 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 04, p. 129 – 136, out/dez 2007.

\_\_\_\_\_. **Les sciences de l'éducation: une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales**. Paris: Cahiers Pédagogiques, 1995.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 11, n. 31, p. 7 – 18, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **A relação com o saber: conceitos e definições**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

CIDADÃO GLOBAL AYESEC VR. Página da rede social do comitê local da organização. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/cidadaoglobalvr>, 2014 >. Acesso em: 1 mai. 2014.

COOMBS, PH. H. Como planificar la educación no formal, 1973 apud HOMS, Maria Imaculada Pastor. La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. **Revista Educació i Cultura**, Ilhas Baleares, Espanha, n.14, p.87-99, 2001.

\_\_\_\_\_. La Crise Mondiale de l'Éducation. Une Analyse de Systèmes. Paris: PUF, 1968 apud PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Poverty: How Non-Formal Education Can Help.



Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974 apud TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor. La Lucha Contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación no Formal. Madrid: Editorial Tecnos, 1975 apud PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

CORTELLA. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: SIMSOM, Olga R. Von et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p 43 – 48.

COVRE, Maria de L. M. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo, Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, DF: Cortez, MEC/UNESCO, 2006.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Rio de Janeiro, RJ: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago 1996. Disponível em:< <http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm> >. Acesso em: 1 mai. 2014.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm> >. Acesso em:1 mai.2014.

\_\_\_\_\_. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho**. p.9. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2014.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Nathan. **Induction@VR**. Volta Redonda: [s. n.], 2013.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). **Educação Não-Formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Setembro, 2005.

FIGUEIREDO, Antônio Macedo de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>> Acesso em: 1 ago. 2013.

GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação formal/não formal**. Sion, 2005. Disponível em:  
<[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/lpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)> Acesso em: 1 ago. 2013.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2009 apud SIMSON, O. R. M. et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GARRIDO, Selma. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v.18, n.52, jan./mar, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais**, Unisinos, v. 42, n.1, p. 5-11, jan./abr, 2006. Disponível em:  
<[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/6008/3184](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008/3184)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, n. 71).

\_\_\_\_\_. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia A. (Org). **Educação Não Formal: campos de atuação**. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 11- 32.

\_\_\_\_\_. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais no início do século 21: antigos e novos atores sociais**. São Paulo: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Teorias sobre os movimentos sociais: o debate contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.16, n.47, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8 ed. São Paulo: Record, 2004.

HADDAD, Sérgio (Org). **ONGs e Universidades: Desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong, Petrópolis, 2002.

HOMS, Maria Imaculada Pastor. La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. **Educació i Cultura**, Ilhas Baleares, Espanha, n.14, p.87-99, 2001.

\_\_\_\_\_. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. **Revista Española de Pedagogia**, Espanha, año LIX, n. 220, septiembre-diciembre, p. 525-544, 2001.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 1 mai. 2014.

LANDIN, Leilah. ONGs no Brasil: um perfil de um mundo em mudança. In: **AS ONGs são o terceiro setor?** Fortaleza, CE: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1988.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Artigo: Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, set./dez., Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul/set. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 1 jun. 2014.

MYAIESEC.NET. Plataforma virtual da organização. Disponível em: <<http://https://www.myaiesec.net, 2014>>. Acesso em: 1 mai. 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: mai. 2014.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SIMSON, O. R. M. et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

\_\_\_\_\_. **La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales**. Barcelona: Planeta, 1985. 179 p.

TRINDADE, Rui. Competências e educação: contributo para uma reflexão de caráter pedagógico. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, jan/abril, 2013. Disponível em: < <http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac/edicoes-anteriores.aspx> >. Acesso em: 1 mai. 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratando e discutindo os dados para a contribuição do pesquisador ao repensar do conhecimento científico. In: TURATO, Egberto Ribeiro (Apres.), **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: < <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> >. Acesso em: 1 mai. 2014.

WALDHELM, Mônica; PROVENZANO, Maria Esther. **Bases para construção do currículo**. Curso de Especialização em Educação Tecnológica. Módulo 5. Rio de Janeiro: CEFET, RJ, 2009. p. 45-48.

**Anexo A** - Questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista de estágio profissional, traduzido pela autora.

Questões		Grau de Importância	Grau de Qualidade
1	Como você avalia a comunicação com o seu CL casa e seu apoio durante o seu estágio?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
2	Como você avalia o seu relacionamento com seu gerente TN na CL anfitrião?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
3	Quão satisfeito você está com o seu relacionamento com os membros da AIESEC no CL anfitrião?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
4	Como o senhor avalia o apoio global da sua casa CL na correspondência e pós-relacionados de acordo com o que foi acordado?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
5	Como você avalia a contribuição de seu estágio de um impacto positivo sobre os membros Início CL?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
6	Como você avalia a sua contribuição (de desempenho, resultados, benefícios) para TN Taker durante o seu estágio?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
7	Quão satisfeito você está com impacto social do seu estágio de acordo com suas expectativas antes de ele?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
8	Qual a relevância da preparação fornecida por casa CL para você a experiência internacional?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo

**Anexo A** - questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista de estágio profissional, traduzido pela autora. (continuação)

9	Como você avalia suas condições de trabalho e descrições de trabalho durante o seu estágio?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
10	Quão satisfeito você está com impacto social do seu estágio de acordo com suas expectativas antes de ele?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
11	Qual a relevância da preparação fornecida por casa CL para você a experiência internacional?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
12	Como você avalia suas condições de trabalho e descrições de trabalho durante o seu estágio?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
13	Como o senhor avalia o apoio global da sua casa CL na correspondência e pós-relacionados de acordo com o que foi acordado?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo

Fonte: [www.myaiasec.net](http://www.myaiasec.net), 2014.

**Anexo B-** Questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista da ong ou empresa parceira do estágio profissional. (continua)

Questões		Grau de Importância	Grau de Qualidade
1	Como você avalia a qualidade e frequência do acompanhamento do intercâmbio pela AIESEC?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
2	Como você avalia a contribuição da AIESEC para promover bom relacionamento entre o intercambista e a sua organização?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
3	Como você avalia o desempenho do(a) seu(sua) intercambista com relação às responsabilidades que lhe são atribuídas?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
4	Qual a sua avaliação do suporte oferecido pela AIESEC para a introdução do intercambista à organização?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
5	Qual a avaliação do suporte oferecido durante o processo de seleção do intercambista?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
6	Como você avalia os benefícios que o intercâmbio trouxe à sua organização?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
7	Como você avalia as habilidades e competências de liderança que o intercambista demonstrou durante o intercâmbio?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
8	Como você avalia as oportunidades de interação de sua organização com atividades da AIESEC?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo

**Anexo B-** Questionário da organização destinado à avaliação final das opiniões do intercambista da ong ou empresa parceira do estágio profissional. (continuação)

9	No geral, como você avalia a experiência e suporte proporcionada pela AIESEC à sua organização?	1. ( ) Pouco Importante 2. ( ) Importante 3. ( ) Muito Importante	1. ( ) Péssimo 2. ( ) Ruim 3. ( ) Regular 4. ( ) Bom 5. ( ) Ótimo
10	Você recomendaria a AIESEC para seus parceiros e/ou clientes?		
	1. ( ) Sim		
	2. ( ) Não		
	Por quê?		
11	Você tem interesse em receber mais intercambistas da AIESEC em sua organização?		

Fonte: [www.myaiasec.net](http://www.myaiasec.net), 2014.



**Anexo C-** Postagem de um intercambista nas redes sociais.

Figura 5 - Postagem de um intercambista nas redes sociais



Fonte: CAZONI, 2014. <https://www.facebook.com/marcuspaulo.cazoni?fref=ts>