



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
ELISÂNGELA MARINHO DA SILVA

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL:
a contribuição de Organizações da Sociedade Civil de apoio socioeducativo
para a escola

Recife

2020

ELISÂNGELA MARINHO DA SILVA

**EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL:
a contribuição de Organizações da Sociedade Civil de apoio socioeducativo
para a escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^o. Dr^a. Alice Miriam Happ Botler

Recife

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586e	Silva, Elisângela Marinho da. Educação formal e não formal: a contribuição de Organizações da Sociedade Civil de apoio socioeducativo para a escola. / Elisângela Marinho da Silva. – Recife, 2020. 107 f. Orientadora: Alice Miriam Happ Botler. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020. Inclui Referências e Apêndices. 1. Educação informal. 2. Educação formal. 3. Emancipação social. Organização da sociedade civil. 5.UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. (Orientadora). II. Título. 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-002)
-------	--

ELISÂNGELA MARINHO DA SILVA

**EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL:
a contribuição de Organizações da Sociedade Civil de apoio socioeducativo
para a escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em
Educação.

Aprovada em: 03 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^a. Alice Miriam Happ Botler

(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^a Carla Patrícia Acioli Lins

Examinador/a Externo/a)
Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

Prof^a. Dr. Edson de Andrade

(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o amor enviado por meio de atitudes e palavras de estímulo que fortalecem e ancoram um sonho que se busca.

À Suprema Luz Divina, fonte inesgotável de força e equilíbrio, por ela existo, por ela me amparo e sinto protegida.

A meus pais Cleonice e Jurandir, pois a vida chegou a mim por meio deles, e por esse dom que recebi mantenho e honro vivendo meus sonhos em sua totalidade. Vocês são o início de tudo, e o tudo.

A força da minha ancestralidade feminina, a qual honro e reverencio num sentimento de profunda gratidão ao conhecimento que herdo de todas as mulheres, e por meio desse legado sagrado, recebo com ternura e respeito a força que veio de vocês e chegou até mim, e impulsiona a viver a vida em toda a sua plenitude.

Aos meus irmãos Eliane, Alberes e Ivson, que vibram com cada conquista e acompanham cada passo da minha vida.

Aos meus amigos Marina Gondim, Catarina Santana e Ivan Nascimento grande incentivadores dessa conquista, a vocês serei sempre grata pelas palavras de apoio e força.

A querida professora Dr^a Alice M. Happ Botler: sua sabedoria, comprometimento, empatia, rigorosidade e atenção associada a uma leveza no jeito de ser me inspiram. Seus diálogos, construções e palavras de apoio levarei para sempre em minha vida.

Aos examinadores da qualificação do projeto e da defesa desta dissertação pela disponibilidade em participar da banca examinadora: gratidão pela leitura cuidadosa e ricas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, sobretudo professores/as e servidores/as administrativos/as por toda contribuição recebida durante todo o meu processo de formação enquanto aluna desse belíssimo programa.

RESUMO

O presente estudo busca analisar se as práticas pedagógicas das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) de apoio socioeducativo têm contribuído para fortalecer o ensino escolar, buscando realizar investigação a respeito de como o trabalho desenvolvido pelas OSCs por meio da educação não formal tem colaborado para o desenvolvido de crianças no ensino regular. Tomamos como debate conceitual os seguintes temas: educação, desigualdade social, organização da sociedade civil, educação não formal, emancipação e escola. Dessa forma, buscamos como questionamento o entendimento de como se dá essa relação por meio de um estudo de caso sobre a relação existente entre uma OSC e uma escola que funcionam na mesma estrutura física localizada no bairro da Boa Vista na cidade do Recife/PE. A natureza desse estudo é de abordagem qualitativa, sendo utilizado análise de conteúdo para a análise de entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas junto a OSC (gestora, educadores sociais e pedagoga), escola (direção pedagógica e professores) e famílias das crianças atendidas. Entre os resultados, identificamos no contexto das entrevistas uma relação de proximidade entre a OSC e a escola, a qual permitiu detectar que os sujeitos da pesquisa reconhecem e acreditam no trabalho desenvolvido pela OSC como alternativa que potencializa o ensino escolar, e essa contribuição é observada por meio da dedicação das crianças aos estudos, melhorias no processo de sociabilidade familiar, escolar e comunitária e fomento na construção de projetos de vida via perspectiva emancipatória.

Palavras-chaves: Educação não formal; Organização da Sociedade Civil; Escola; Emancipação.

ABTRACT

This study seeks to analyze if the teaching practices of Civil Society Organizations (CSOs) of socio-educational support have contributed to strengthening school education. Seeking to investigate how the work developed by CSOs, through non-formal education, has collaborated with the development of children in schools. We take as conceptual debate the following themes: education, social inequality, civil society organization, non-formal education, emancipation, and school. Therefore, we seek as questioning the understanding of how this relationship is given through a case study on the existing relationship between a CSO and a school that operates in the same physical structure, located in a neighborhood called Boa Vista in Recife city, Pernambuco. This study has a qualitative approach, which used content analysis for the analysis of semi-structured interviews, which were applied with the CSO (manager, social educators, and pedagogue), school (pedagogical direction and teachers), and families of the children served. Among the results, was identified in the context of the interviews, a close relationship between the CSO and the school, which made it possible to detect that the research subjects recognize and believe in the work developed by the CSO as an alternative that enhances school education, this contribution is observed through the dedication of children to studies, improvements in the family, school and community sociability process and encouragement in the construction of life projects through an emancipatory perspective.

Keywords: Non-formal education; Civil Society Organization; School; Emancipation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	QUANTITATIVO DE ESFL POR UF DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL.....	44
Tabela 2 -	QUANTITATIVO DE OSCs NA CIDADE DO RECIFE POR PÚBLICO-ALVO.....	57
Tabela 3 -	TIPOS OSC DA CIDADE DO RECIFE.....	57
Tabela 4 -	RECURSOS HUMANOS ESCOLA.....	60
Tabela 5 -	ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	61
Tabela 6 -	RECURSOS HUMANOS ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	66
Tabela 7 -	ESTRUTURA FÍSICA DA OSC.....	67
Tabela 8 -	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	70

LISTA DE SIGLAS

CEBS	COMUNIDADE ECLESIAL DE BASE
CF-1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988
CMAS	CONSELHO MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
COMDICA	CONSELHO MUNICIPAL DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MROSC	MARCO REGULATÓRIO DAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
OSC	ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EMANCIPAÇÃO EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS: A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO VERSUS REPRODUÇÃO	15
3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?.....	30
3.1 ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	37
3.2 POSSIBILIDADES E LIMITES DA INTERAÇÃO ENTRE OS CS E ESCOLAS PÚBLICAS.....	48
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	56
4.1.1. Perfil 1 – Escola.....	59
4.1.2. Perfil 2 – OSC.....	64
4.2 LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO	70
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	71
5 FUNDAMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA OSC DE APOIO SOCIOEDUCATIVO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA.....	73
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA OSC.....	73
5.2 ESTRATÉGIAS DA OSC QUE FAVORECEM E POTENCIALIZAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	79
5.3 AÇÕES DA OSC QUE PROPICIAM A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR VIA PROJETO EMANCIPATÓRIO.....	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
7 REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A : ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 1: GESTÃO DA OSC.....	103
ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- MODELO 2: EDUCADOR/A DA OSC.....	104
ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 3 : PROFESSOR/A DA ESCOLA.....	105
ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 4: FAMÍLIA.....	106
ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 5: DIREÇÃO DA ESCOLA	107

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como propósito realizar reflexões acerca da relação existente entre a escola e as Organizações da Sociedade Civil - OSCS de apoio socioeducativo. Assim, buscou analisar as duas faces dos trabalhos desenvolvidos por essas instituições, a primeira com foco na educação básica e formal e necessária para o cumprimento de etapas de ensino no que se refere ao acesso, permanência e sucesso na escola e, a segunda, na contribuição de soluções capazes de ampliar as possibilidades de mudanças de perspectivas de vida no contexto das crianças que encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, moradoras de comunidades periféricas cujos direitos sociais são negados cotidianamente

Nessa investigação buscou-se compreender a dinâmica e contribuição das OSCs de apoio socioeducativo no Brasil no fortalecimento da educação básica. Mais precisamente no favorecimento de práticas emancipatórias das crianças, cujas famílias buscam essas organizações como alternativa para o distanciamento das vulnerabilidades sociais. Sobretudo no entendimento de que o estímulo à emancipação humana é um contributo como possibilidade de mudança social.

Dessa forma, as trocas de experiências e desenvolvimento de estratégias vivenciadas e articuladas entre essas duas instituições (OSC e escola) podem resultar em contribuições significativas para o desenvolvimento da educação pública.

Observou-se também certa lacuna na produção acadêmica existente entre estudos que contextualizem o atual sistema educacional em sua relação com as OSCs, carecendo de pesquisas empíricas e de sistematização de dados que permitam identificar os resultados de ações de colaboração entre essas instâncias.

Entendemos que o complexo processo histórico brasileiro propiciou a emergência de inúmeras e diversificadas formas de intervenções educativas no campo social, principalmente quando o Estado Neoliberal se distancia de suas responsabilidades pelas políticas sociais, e surgem nesse cenário as organizações da sociedade civil que, especialmente nas últimas duas décadas, na maioria, tem-se mostrado descontextualizadas e dissociadas de pressupostos emancipatórios, configurando-se em ações pontuais que apenas respaldam e legitimam a visão hegemônica de homem e de sociedade.

Pelo exposto, entendemos que mais do que distinguir as modalidades de educação (educação formal e não formal) e apontar suas diferenças, devemos, por meio da pesquisa, refletir sobre a sua importância, como estas práticas materializam-se cotidianamente, como

contribuem no processo de formação educacional de crianças e adolescentes, e sobretudo de que forma assumem o compromisso de transformação social via projeto emancipatório.

Assim, buscamos por meio de Gohn (1998, 2006, 2010 e 2011) argumentar sobre os tipos de educação: Educação formal, educação informal e educação não formal, e sobretudo as justificativas que caracterizam e refletem sobre a importância da educação não formal no processo de formação dos sujeitos sociais no fomento a sua emancipação.

A pesquisa teve uma razão existencial partindo de uma motivação pessoal vinculada a experiência de atuação profissional por meio de assessoria a OSCs em cidades do Nordeste do Brasil, as quais desenvolvem seus trabalhos de apoio socioeducativo, onde detectou-se uma relevante preocupação em contribuir no processo de formação de crianças e adolescentes. Apesar disso, ainda há pouco reconhecimento do trabalho desenvolvido com vistas a potencializar o ensino escolar. Assim muitas dessas instituições desenvolvem trabalhos com o intuito de contribuir e reconhecer que a educação não formal executada com seriedade e comprometimento, se realizada em parceria com a escola, busca potencializar a formação educacional de crianças e possibilita novos ideais de vida.

O estudo se localiza na linha de pesquisa Política Educacional e Gestão Escolar na perspectiva de que sua contextualização encontra-se intrinsecamente associada ao propósito de fornecer contributo teórico metodológico para fomentar reflexões acerca do trabalho de apoio socioeducativo das OSCs no favorecimento de uma política educacional que fomente mudanças na vida de crianças e adolescentes em sua idade escolar.

Para conhecer melhor a literatura que aborda o tema, fizemos um levantamento nos sites do Scielo, repositório da CAPES, repositório da UFPE e Google Acadêmico, em que focalizamos os descritores desigualdade social, educação não formal, organizações sociais da sociedade civil e contribuição da educação não formal para a educação formal. Este levantamento nos permitiu caracterizar os trabalhos publicados a respeito da temática da presente pesquisa, conforme o que se segue.

Brandão (2007), Freire (2000) e Pinto (2000) buscam conceituar a educação e sua perspectiva de direito, enquanto Castione e Lima (2019) e Fernandes (2002) discutem a relação entre Estado e educação.

Quando o tema é desigualdade de acesso à escolarização encontramos Ponce (1994), Scalón e Salata (2016), Pochmam e Ferreira (2016), Dubet (2004) Derouet (2010), Arroyo (2017) e Botler (2018), que apresentam os efeitos da desigualdade social na realidade escolar, ancorados numa perspectiva de justiça social. Já Marx (2010), Saviani (2017) Tonet (2016)

refletem sobre emancipação, o que relacionamos à educação na perspectiva de fomentar emancipação ao homem por meio da autoconsciência

Entre os trabalhos a respeito das OSCs, Fernandes (2002) e Montaña (2008), realizam a caracterização do Terceiro Setor e das organizações da sociedade civil, Silva (2001), Montaña (2008) e Ferreira (2005) destacam as críticas ao trabalho das organizações da sociedade civil, e por fim Carvalho (2005), Moura e Zucchetti (2010) direcionam proposições para potencializar o trabalho de Organizações da Sociedade Civil que atuam na educação por meio da educação não formal.

Em suma, o levantamento desse aporte teórico serviu de direcionamento para fundamentar o problema da pesquisa, além de pontuar os objetivos da pesquisa, levando em consideração os seguintes pontos em destaque: a educação brasileira, sua contextualização e elementos relacionados a desigualdade de acesso, origens e pressupostos teórico-metodológicos da educação não formal, elementos relacionados a parceria entre OSC e Estado.

As investigações já desenvolvidas, conforme acima descrito, nos auxiliaram a elaborar o seguinte problema de pesquisa: a forma como o trabalho educativo desenvolvido pelas OSCs de apoio socioeducativo tem contribuído para potencializar o ensino escolar?

Com base nessa pergunta/problema foram elaboradas as seguintes hipóteses de investigação: Hipótese 1: As OSCs de apoio socioeducativo desenvolvem trabalho mais assistencialista do que pedagógico e, nestes termos, contribuem parcialmente com a emancipação e assim há pouca contribuição para ensino escolar. Hipótese 2: As práticas de educação desenvolvidas pelas OSCs se evidenciam em processos e procedimentos que contam com equipe de educadores comprometidos com metodologias de trabalho definidas e alinhadas com a escola, além da utilização de mecanismos avaliativos que permitam identificar resultados significativos na formação educacional das crianças atendidas por essas instituições.

No sentido de compreender as diferentes dimensões envolvidas nessas questões, definimos como objetivo geral analisar se as práticas pedagógicas das OSCs de apoio socioeducativo tem contribuído para fortalecer o ensino escolar, o qual foi direcionado para a formulação dos seguintes objetivos específicos: Caracterizar o perfil da ação pedagógica (fundamentos, princípios, valores) das OSCs de apoio socioeducativo de Recife; Identificar quais estratégias adotadas pelas OSCs de apoio socioeducativo favorecem e contribuem para a educação escolar, e verificar as ações empreendidas pelas OSCs que propiciam a qualificação

do trabalho pedagógico escolar via projeto emancipatório.

Dessa forma, o foco principal desse trabalho de analisar de que forma as OSCs têm contribuído para a educação formal pública, torna-se relevante para refletir se as OSCs, ao desenvolverem o seu trabalho, em especial seus projetos socioeducativos, tem se comprometido com resultados ou se são atividades meramente ocupacionais de pouco engajamento político, de pouco preparo técnico, intelectual. Logo, essa articulação entre o Estado e a sociedade civil organizada construída de forma compromissada e ética pode gerar resultados satisfatórios e possibilitar novas alternativas para potencializar a educação como uma ferramenta de transformação social, fomentando a formação de sujeitos emancipados e estimulados a transformarem seu entorno social e, acima de tudo, se distanciarem do processo de exclusão social.

Assim, o objeto de estudo desse trabalho são as OSCs de apoio socioeducacional e sua atuação na educação não formal, realizando uma reflexão sócio-histórica de seu surgimento, , de que forma o trabalho de apoio educativo vem sendo construído ao longo dos anos, e de que forma tem se apresentado para a sociedade como contributo no processo de formação de crianças e adolescentes.

Diversas críticas e polêmicas ao trabalho das OSCS têm sido suscitadas no que se refere às mudanças propiciadas na vida das crianças atendidas, considerando que destacam a dependência desses sujeitos às atividades oferecidas, em geral, numa perspectiva mais assistencialista do que propriamente emancipatória. O alto grau de dependência que perpassa por todos os membros da família de geração em geração, não contribui de maneira transformadora nas condições de existência e, sobretudo, na busca por novas alternativas emancipatórias que favoreçam seus destinatários a não serem tão dependentes das ações dessas instituições.

Para alcance desses objetivos, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso, tendo como como espaço de investigação uma OSC de apoio socioeducativo na cidade de Recife que desenvolve suas atividades no mesmo espaço físico de uma escola pública. Tomamos como objeto de estudo essa organização levando em consideração sua trajetória de atuação no campo da educação não formal, identificando de maneira muito particular se o seu trabalho educativo tem reverberado em resultados que potencializem a educação escolar.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é um tipo de estudo que escolhemos, tomando como pressuposto o que Minayo (2002, p21 e 22) destaca: “A pesquisa qualitativa trabalha

com o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.”

No que se refere ao estudo de caso, como recorremos a ele como estratégia metodológica tendo por base a perspectiva de Yin (1994, p.23), “Um estudo de caso é um inquérito empírico que investiga um fenômeno dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenômenos e contextos não são claramente evidentes.” Utilizamos tal delineamento para justamente investigar tendo por estratégia um conjunto de elementos pré-especificados sobre o objeto de estudo para posteriormente nos aproximarmos do seu significado, relações e profundidade para entendimento do seu fenômeno.

O conteúdo desse trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

O capítulo dois intitulado *Educação em contexto de desigualdades sociais: a questão da emancipação x reprodução*, busca contextualizar o direito à educação numa perspectiva de entendimento das desigualdades de acesso que são impeditivos para a busca de emancipação dos sujeitos sociais.

No capítulo três, intitulado: *Educação não formal: instrumento de transformação social?* Apresenta diferenciações sobre os tipos de educação (formal, não formal e informal), focando principalmente na educação não formal e nas configurações dos trabalhos das OSC que desenvolvem atividades de apoio socioeducativo em sentido complementar a educação escolar, e posteriormente realiza-se reflexões acerca da política de educação e a relação existente entre público e privado

Já no capítulo 4: *Fundamentos metodológicos* apresentamos todo o percurso metodológico sobre o objeto de estudo em investigação, seu universo e especificidades apresentando o perfil dessas instituições, dos sujeitos entrevistados e as estratégias para análise dos dados obtidos na coleta de dados.

No capítulo 5: *Fundamentos da ação pedagógica da OSC de apoio socioeducativo e sua contribuição para a escola*, compomos trazendo considerações sobre o trabalho da OSC perpassando pela caracterização da sua ação pedagógica, estratégias adotadas pelas OSCs que contribuem com a educação escolar, além das ações que propiciam a qualificação do trabalho pedagógico escolar via projeto emancipatório. Por último, tecemos observações sobre a investigação, apontando limites e possibilidades do trabalho desenvolvido pela OSC que maximizam o trabalho escolar.

2 EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS: A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO VERSUS REPRODUÇÃO.

O presente capítulo busca contextualizar aspectos referentes ao direito a educação na sociedade brasileira tendo como recorte temporal o final dos anos 1980, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), levando em consideração a distância entre seus pressupostos legais e sua reverberação em práticas, especialmente aquelas relacionadas aos direitos de cidadania, como a educação. Logo, ao discutirmos sobre a universalidade do direito, estamos remetendo à sua efetivação por meio do acesso, igualdade e justiça. Mas, para que esses elementos sejam introduzidos no contexto escolar, torna-se pertinente o entendimento das desigualdades sociais vivenciadas pelos/as alunos/as em seu cotidiano, as quais são reproduzidas por meio da injustiça, da estigmatização e de desvalorização no âmbito escolar, que dificultam e bloqueiam os processos emancipatórios desses sujeitos e potencializam ainda mais o processo de exclusão social.

Conceitualmente, a educação se configura muito além da dimensão curricular e de aprendizagem, logo há um conjunto de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que, sendo incorporados, qualificam a sua importância na vida dos seres humanos que, comprometidos com a dignidade humana, fomentam a emancipação humana.

Brandão (2007 p.7) destaca que “ninguém escapa a educação”, pois ela está presente em diversos espaços: em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo geral está envolvida em vários espaços, e é através dela que se aprende e ensina numa relação sinestésica. Conforme o autor:

Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (BRANDÃO 2007, p.7-8).

É nesse sentido que a educação em suas diversas modalidades é um importante instrumento para obtenção de conhecimento e, sobretudo, para diminuir as desigualdades e as injustiças sociais. Conforme destaca Freire (2000),

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem,

mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria porque falar em educação.”(FREIRE, 2000, p.20)

A educação enquanto função social assume características que tornam o ser humano, por si uma natureza inacabada, e passa a constituir-se a partir da sua existência. Para Pinto (2000), a sociedade configura experiências individuais aos homens e por meio delas, que ele se apresenta como inacabado e ao longo de sua existência por meio de conhecimentos. Dessa forma destaca:

[...] a sociedade cria o homem para si, mas, sendo o homem um ser livre e criador por suas faculdades intelectuais de cultura, produz as inovações técnicas, artísticas, as ideias originais que descobre são incorporadas à cultura geral do grupo e logo transmitidas a outros indivíduos da mesma ou das gerações seguintes, que não as descobriram. (PINTO, 2000, p. 40)

Porém, é pertinente refletir que educação é mais do que transmissão de conhecimento, é sobretudo um processo que leva à capacidade de observação e reflexão crítica, que busca fomentar a transformação. Sobretudo na perspectiva de Saviani (2000), que incorporamos nesse trabalho, de que a educação é um processo que favorece as camadas populares na perspectiva da conscientização da prática social, sendo desenvolvida dialeticamente a prática pela teoria e a teoria pela prática. Assim, valoriza-se a busca de uma prática renovadora dentro do contexto sócio histórico, valorizando-se a passagem do conteúdo, a aquisição do conhecimento dos alunos e, especialmente, a transformação da prática social.

No que se refere ao aspecto legal da educação que destaca a sua promoção e incentivo, o artigo 205 da CF evidencia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma entende-se que esse artigo possui um teor compreensível no seu universalismo, porém é importante destacar que a sua responsabilidade de viabilização e promoção não é unicamente de responsabilidade do Estado, inserindo num processo de corresponsabilidade a família e a sociedade. Nesse último agente incorpora-se a sociedade civil organizada que, ao viabilizar sua atuação com foco na educação, busca preencher espaços onde o ensino público não se insere.

Comumente o princípio da eficiência do Estado, abre espaços para uma nova cultura administrativa, reduzindo as atribuições e o papel do próprio Estado. Dessa forma, delinea-se

o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) que aponta quatro setores assim especificados:

Núcleo estratégico: Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. **Atividades exclusivas:** É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. **Serviços não exclusivos:** Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. **Produção de bens e serviços para o mercado:** Corresponde à área de atuação das empresas.(BRASIL, 1995 p. 41-42)

Para esse trabalho toma-se como referência de entendimento os ***serviços não exclusivos***, através dos quais o Estado transfere responsabilidades de serviços relacionados aos direitos humanos fundamentais, tais como educação e saúde, que passam a poder ser gerenciados pelas organizações sociais ou até pelas empresas privadas que se apropriam do direito de oferta desses serviços e produzem ganhos.

No que se refere à educação enquanto direito social, Cury (2008) reforça que o artigo 6º da CF-1988¹, apresenta a educação como o primeiro dos direitos sociais, e como sendo dever do Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas e efetivadas, sendo a educação criada como um bem público e de caráter próprio, e por ela em si ser cidadã implica o exercício consciente da cidadania, sendo um direito juridicamente protegido.

Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos. (CURY, 2008 p. 297).

Diante da exposição, a garantia do direito à educação envida esforços que visam ao desenvolvimento da cidadania, e a partir dela se pressupõe a garantia dos demais direitos (civis, políticos e sociais), sendo, segundo Nascimento (2018, p.218), sua abrangência compreendida através de uma dimensão de sociedade/coletividade.

Para Araújo (2011, p.287) o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O autor destaca que o direito à educação traz elementos que potencializam a emancipação, tanto do ponto de vista individual quanto social, além do que pressupõe um papel ativo do Estado, o qual é responsável pela formulação como execução das políticas públicas.

Portanto, o direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Isso porque, enquanto os

¹O artigo 6º da CF-1988, destaca: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição". (BRASIL, 1988)

cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é obrigatória porque se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não recebê-la e de que forma. Paradoxalmente, a educação é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está colocado como possibilidade e a perspectiva emancipadora não está colocada como ponto de partida e, sim, como ponto de chegada. Daí a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória (Horta, 1998 apud Araujo, 2011 p.287).

O extrato acima esclarece que a ampliação da obrigatoriedade² na educação é uma importante evolução, outrossim, refere-se ao direito, logo a ampliação de sua obrigação remete-a um instrumento que permite a educação não ser um privilégio de poucos e sim que todos tenham acesso independente de sua condição social, econômica ou cultural.

Contudo, à medida que o acesso à educação seja perpassado por melhores condições de permanência, não basta assegurar democraticamente que a criança esteja na escola, mas acima de tudo, propiciar alternativas para que parcelas da população mais empobrecidas, entendam esse direito e estejam comprometidas com sua importância e significado transformacional.

Pochman e Ferreira (2016, p.1243) destacam que a democratização da escolarização, promovida pela CF-1988 não reduziu significativamente as desigualdades intra e extraescolares e nem tão pouco eliminou as hierarquias sociais. Há avanços, retrocessos e estagnação, havendo uma expansão quantitativa de matrículas em contextos escolares desiguais e empobrecidos, mas a efetivação da igualdade no direito à educação ainda se encontra aquém do contexto social dessa população

A partir do aspecto da não efetivação do direito, o contexto de vidas das crianças que frequentam a escola é permeado por especificidades em aspectos econômicos e sociais, que dificultam a igualdade no acesso e o fortalecimento da sua permanência. Assim, a escola faz parte, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estabelecido por meio da Lei 8069/1990, de uma rede de proteção por meio do Sistema de Garantia de Direitos. Deve buscar identificar o que fragiliza a criança e ao adolescente na sua permanência na escola, articulando-a junto com outras instâncias públicas (Conselho Tutelar e Ministério Público) para juntos identificarem as possíveis vulnerabilidades, e intervir para a efetivação da garantia do direito.

²A obrigatoriedade como direito na educação destaca-se no artigo 208 da CF-1988: “É dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

No contexto de desigualdade de acesso à educação, Guzzo e Filho (2005) apresentam que o sistema educacional brasileiro é fruto de um processo histórico, que se configura no bojo das relações de produção, a qual divide a sociedade em grupos econômicos distintos, estabelecendo-se uma relação de classes antagônicas.

Em sentido complementar, Ponce (2005) acrescenta que essas classes antagônicas foram constituídas com o fim da chamada sociedade primitiva, onde os interesses e as necessidades das classes dominantes passaram a delimitar o campo da educação em favor dos seus próprios interesses econômicos, à medida em que a mesma passou a servir para a dominação social de poucos para muitos.

Nesse sentido, a perspectiva adotada neste trabalho parte do pressuposto de que a desigualdade social, na forma como se apresenta na conjuntura atual, corresponde a uma crise estrutural que envolve determinados valores e ideologias, mas que encontra sua centralidade nas relações de produção.

O sistema educacional assume, portanto, um papel fundamental na manutenção da alienação e da divisão social do trabalho, na medida em que as escolas têm se configurado como um espaço estratégico de convivência social, pautada pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista. (GUZZO e FILHO, 2005, não paginado)

Frente ao pressuposto de que a sociedade capitalista se estrutura a partir das relações de produção, as quais são orientadas pelo capital, que gera desigualdade de renda, os indicadores educacionais sofrem diferenciação para os segmentos populacionais. Ou seja, a classe que possui um maior poder aquisitivo compreende que a educação é fundamental para manutenção de seu *status quo*, o que contribui para a manutenção da desigualdade educacional, haja vista que todo o conhecimento científico e tecnológico perpassa pela lógica do mercado focada no sistema produtivo.

Torna-se pertinente destacar o que Scalón e Salata (2016) refletem sobre a desigualdade social:

Não é um fato natural, mas sim uma construção social. Ela depende de circunstâncias e é, em grande parte, resultado das escolhas políticas feitas ao longo da história de cada sociedade. Daí a importância das comparações internacionais para as análises neste campo de estudos, em especial em um momento de reconfigurações geopolíticas e geoeconômicas. É necessário compreender o fenômeno das desigualdades como resultado da interação entre “realidades” e “percepções”, reconhecendo que estas duas dimensões não são distintas. E análises que inserem estas duas perspectivas podem oferecer uma visão mais clara das contingências e agências envolvidas nos processos de produção, de reprodução e, por que não, de superação das desigualdades. (SCALÓN E SALATA, 2016, p.182)

Os autores sinalizam a complexidade do conceito de desigualdade que expande a noção de privação para além da renda, incluindo a carência de poder, participação e voz, exposição ao medo e à violência, acesso à comunicação, vulnerabilidade, ou seja, a exclusão de direitos sociais básicos. “Desigualdade não é exatamente um conceito que pode ser usado de forma uníssona, porque se apresenta em múltiplas dimensões, é multifacetado e talvez, exatamente por sua característica variada e abrangente, é estável e resistente.” (SCALON E SALATA, 2016, p.184)

Ao afirmarem que a desigualdade não possui um único conceito, destacam em diferentes dimensões, como prestígio, poder, renda, entre outras, que suas origens são variadas assim como as suas manifestações, e ao ser adotado como modelo uma sociedade plenamente igualitária, a desigualdade e a estratificação direcionam seu foco para as oportunidades, as quais são direcionadas para as chances de vida.

Na perspectiva da sociedade atual que se encontra em constante renovação e mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas, a escola reproduz padrões de aprendizagens que estão em consonância muitas vezes ao sistema econômico, o qual determina uma certa padronização de ensino que em sua grande maioria não consegue identificar as reais necessidades das classes populares com suas subjetividades e demandas tão específicas.

Em sua essência a escola não opera no propósito de atender aos ditames do sistema mercadológico, mas deve responder, de alguma forma, às demandas do sistema educacional, pautado em metas quantitativas e na competitividade. A escola procura oportunizar o oposto, buscando estar atenta e vigilante as necessidades e demandas dos/as alunos/as que possuem singularidades e necessidades. Sendo assim, busca propiciar estratégias metodológicas que permitam um melhor desenvolvimento qualitativo na sua prática interventiva.

A meritocracia é um dos princípios que funda a pedagogia tradicional, que tem por finalidade o reconhecimento dos esforços e a “igualdade de oportunidades” no favorecimento do desempenho educacional. Entretanto, na prática meritocrática, o ambiente escolar torna-se cada vez mais segregador e desigual, pois aos alunos é estabelecido o processo de corresponsabilidade e não são levados em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais que interferem decisivamente no contexto educacional. Dessa forma, há uma falsa ideia de meritocracia como um ideal, que Dubet (2004) destaca:

Cada um de nós acredita que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, que ela deve responder a todas essas concepções de justiça. O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras. Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. Este texto busca antes colocar os problemas do que oferecer respostas. Sua ambição é afastar-nos das petições de princípios, que fazem bem à alma mas que, na realidade, tendem a evitar os problemas em vez de evidenciá-los. (DUBET, 2004 p.540).

Este autor auxilia a esclarecer que a realidade da sociedade brasileira, por ser marcadamente tão desigual socioeconomicamente, faz prevalecer a seguinte afirmação: muitos tem pouco, e poucos tem muito. O modelo meritocrático favorece a oportunidade a poucos, e reforça a crença de que todo mundo que frequenta a escola pode desenvolver-se como ser humano e sairá da pobreza, basta querer e se esforçar. Contudo ignoram-se as desigualdades sociais e, para que esse modelo se configure como justo, pressupõem-se que sejam oferecidas as condições de acesso e permanência de maneira igual e objetiva, o que na vivência dos alunos e suas realidades não são levadas em consideração. “A desigualdade gera, portanto, o desequilíbrio característico da balança que representa a justiça³, indicando o questionamento sobre a possibilidade da igualdade.” (BOTLER, 2018, p.94). Uma escola considerada justa busca acima de tudo focar no respeito à dignidade dos sujeitos, tornando-os fortalecidos na sua estima e compreensivos sobre suas potencialidades e desempenhos.

É nessa perspectiva, que as classes populares estão longe demais da escola para contribuir na elaboração de um novo modelo que corresponda a seus interesses e demandas. O grande desafio é como pensar a escola considerando a demanda das camadas populares que estão na e fazem parte da escola “Em compensação, seus sofrimentos e rancores, suas resistências e, eventualmente, seus ardis para interpretar e deslocar as prescrições oficiais constituem fermentos de evolução.” (DEROUET, 2010, p.1016-1017).

Partindo desse pressuposto em entender como se configuram estratégias de emancipação desses sujeitos sociais, torna-se pertinente refletir que, segundo Gohn (2011), a emancipação fomenta conscientização política na busca por uma sociedade mais justa e

³“A definição da justiça em termos de garantias mínimas leva também a rever a justiça dos investimentos em formação e os que são exigidos das famílias.” (DUBET, 2004, 547)

igualitária, e sobretudo perpassa pelo entendimento de que a educação é um instrumento de superação da miséria. Assim Gohn (2010) destaca que:

Sobretudo deve haver emancipação das consciências para que se compreenda que a realidade não é estática... é preciso saber refletir sobre essa realidade, perceber-se como sujeitos históricos que podem se posicionar, emitir opiniões, fazer escolhas, construir rumos para sua vida. (GOHN, 2010, p.59)

O conceito de educação o qual a autora descreve amplia a sua significância, e já como dito anteriormente, não se restringe aos processos ensino aprendizagem. Há uma necessidade de transpor os muros das escolas para os espaços de casa, do trabalho, do lazer, do associativismo.

A crise de valores entre o justo e o possível/necessário leva comunidades à luta por direitos. Castells (2013) focaliza as “redes de indignação e esperança” em que trata das estratégias contemporâneas de mobilização dos movimentos sociais via redes, o que, a nosso ver, incide especialmente nos jovens e em suas novas formas de comunicação e manifestação diante das desigualdades e injustiças sociais. (BOTLER, 2018, p.308)

O extrato acima permite refletir que a educação sendo fomentadora da formação humanizante busca combater as injustiças e as desigualdades sociais. Sobretudo, quando tratamos da emancipação, há um reconhecimento de sua importância principalmente para os mais vulneráveis socialmente. A perspectiva de a educação ser justa, permite a construção de estratégias que atinjam de maneira mais profunda na problemática social, impulsionando a mobilização por meio da conscientização, sensibilização e da capacidade de construir ideais de vida.

Problematizando esse contexto, para Arroyo (2017), é preciso reconhecer que a inclusão dos pobres no contexto do progresso, dá a educação a responsabilidade de ser a “tábua de salvação para os pobres” (ARROYO, 2017, 149). O autor reflete que, por traz do combate a pobreza e suas propostas, está um condicionante de culpabilizar os pobres, por seu atraso e por sua falta de instrução e escolarização. Assim, a escola passa a assumir a responsabilidade de superar esses contravalores, e de se contrapor à ideia de que as políticas educativas reforçam a crença de que “todo mundo vai nesse trenzinho” (2017, p.148).

Dessa forma, Arroyo (2017) destaca:

Entretanto, essas propostas salvacionistas estão perdendo crenças entre os docentes-educadores dos pobres, entre os grupos sociais condenados à pobreza, ao desemprego e aos lugares mais inumanos das periferias urbanas. Eles não se reconhecem sem valores de trabalho, mas sem trabalho; não se reconhecem sem valores de poupança, mas sem renda, sem-terra, sem teto, sem direito a viver de forma justa, humana; não se reconhecem marginais, mas excluídos. As políticas socioeducativas se alimentam de dicotomias (pobreza-riqueza, atraso-desenvolvimento, exclusão-inclusão, vulneráveis-

sadios) determinadas pela ponta negativa a ser superada e pela positiva aonde, por meio da educação, todos chegarão e serão incluídos no território da riqueza, do desenvolvimento, da não vulnerabilidade. Dicotomias mais radicais de classe, de justiça-injustiça são esquecidas. (ARROYO, 2017, p.149).

Entretanto, é preciso entender que a política educacional sozinha não oportuniza mudanças, é preciso e necessário entender que existem outros direitos sociais⁴ considerados fundamentais, aos quais esses sujeitos devem ter acesso por meio políticas sociais que, integradas junto a política de educação, minimizem as vulnerabilidades sofridas, ou seja responsabilizar unicamente a educação a como propiciadora de mudanças é incoerente, haja vista as interfaces e especificidades da negação de outros direitos.

Frente a isto, é pertinente refletir que esses sujeitos de direitos, mesmo diante das vulnerabilidades, estão aptos a superar a realidade vivida, e a busca pela emancipação é uma estratégia a ser buscada. Logo, quando se enxergam como pessoas conscientes de que as políticas sociais foram construídas para o enfrentamento dessa realidade, buscarão sair desse processo de vitimização e conformismo da realidade, e entenderão que a educação é um instrumento que fomenta mudanças.

Nesse sentido, urge referenciar o conceito de emancipação como estratégia para identificar se as atividades desenvolvidas junto ao público beneficiado/as tem como propósito torná-los sujeitos emancipados libertos do processo de alienação e da dominação de classes, sendo estimulados e orientados a saírem do processo de exclusão ao qual estão inseridos no atual sistema capitalista que os subalterna, sendo analisado assim por Marx (2010) na obra: “A questão judaica” escrita no ano de 1843 destaca:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a **emancipação humana** só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p.54).

Marx (2010) destaca que somente através de uma transformação radical na estrutura com uma revolução geral social e política, capaz de dissolver as antigas relações sociais e o modelo conservador e fortalecedor da desigualdade, que o homem poderá reencontrar-se consigo mesmo na sua essência e assim nascerá um novo homem emancipado desenvolvendo

⁴ Segundo a CF-1988 no art. 6º “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

suas capacidades intelectuais, físicas e espirituais e só assim politicamente sairá do processo de exclusão e dominação. Dessa forma, a educação ainda é a arma mais potente contra todas as formas de exclusão, pois é a partir dela e por ela que há mudança de realidade, ou seja nenhum outro instrumento é tão forte ou capaz de operar significativamente na transformação social principalmente na capacidade de intervenção e transformação na perspectiva social de emancipação humana.

Saviani (2017), destaca que nessa perspectiva há um paradoxo no que se refere ao fortalecimento da educação emancipatória e cidadã:

O mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania, gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída. (SAVIANI, 2017 p.655)

A citação acima nos ajuda a entender que a educação promove a emancipação. Ainda neste sentido, segundo Mészáros (2008, p.15), “a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista”, onde os conhecimentos necessários à sociedade seriam os que poderiam garantir a manutenção dos interesses dominantes.

Destaca-se que o pensamento pedagógico vem avançando na compreensão e no trato de processos desumanizantes do viver a pobreza. Assim, conforme destaca Arroyo (2017, p148), “A pobreza extrema é uma forma de opressão extrema que rouba a humanidade”.

Nesse sentido a educação:

Teria como função, transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele uma educação para além do capital, deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2008, p.12).

A manobra da descentralização de responsabilidades com a manutenção das escolas tem sido uma prática de décadas, segundo Saviani (2000, p.4). A iniciativa de forçadamente atribuir à sociedade em geral a responsabilidade com a escola, já “delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar”, contradizendo-se notoriamente com a LDB e, conseqüentemente, com o Ministério da Educação onde, ao segundo está respaldada a obrigação de controlar “o rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação”.

Esta crítica de Saviani (2000) refere-se à carência dos recursos destinados à educação, na sua abrangência de todos os níveis educacionais, o que transformou a escola numa tímida e comprometida instituição, onde o principal fator de transformação social parece ser um descaso nacional, culminando em demasiados períodos de crise no sistema educacional, especialmente da rede pública de ensino, que veio se arrastando durante o tempo, e sobretudo nos dias atuais

No Brasil, o cenário atual de contrarreformas na educação, as quais desconfiguram o direito constitucional da educação pública e gratuita, é fruto da imposição arbitrária das reformas por parte dos governos sem a devida participação dos setores representativos da população, os quais buscam de forma autoritária e desrespeitosa fortalecer o processo de privatização da educação pública brasileira. Logo, a Emenda Constitucional Nº 95, de 2016 inviabiliza melhorias e avanços na educação, pois congela durante 20 anos os investimentos em políticas públicas, inviabilizando a formação do ser humano enquanto sujeito livre e autônomo, reduzido unicamente a aprendizagem a modelos padronizados de campos de conhecimentos

Para Gohn (2011), a educação conclama como estratégia para superação da miséria do povo, propiciando o acesso aos excluídos para uma sociedade mais justa e igualitária, criando novas formas de distribuição de renda e propiciando a justiça social. O conceito de educação que a autora descreve amplia a sua significância, não se restringe aos processos de ensino aprendizagem, transpondo os muros das escolas para os espaços de casa, do trabalho, do lazer, do associativismo.

Nesses termos, Arendt (2016), se referindo à América, destaca que a crise no sistema educacional refletiu num enorme problema político debatido cotidianamente nos meios midiáticos, contudo, sem grandes avanços significativos. Permanecendo então, uma crise periódica da educação de modo geral, alcançando o mundo moderno, passando por quase todas as áreas da vida humana, manifestada de diferentes formas nos vários países.

O sistema capitalista entende e incorpora um direcionamento técnico à educação, mas voltado exclusivamente para o trabalho, atendendo tão somente as suas demandas, que de modo geral, atravessa séculos num ritmo cada vez mais acelerado. Confronta-se portanto, na sociedade moderna a necessidade de uma educação não só tecnicista mais também esclarecedora e emancipadora, capaz de fazer o indivíduo descobrir o real motivo dos acontecimentos, proporcionando-lhes o poder de decidir por si só que rumo tomar, e sob essa

perspectiva o papel da escola na sociedade pode promover tais mudanças, interferindo no processo histórico (SAVIANI, 2000).

A partir do momento em que o sistema impõe à sociedade a força dos dominadores sobre os dominados, há uma nítida e propositiva divisão de classes, de um lado os detentores do capital que manipulam e alienam e, do outro, a classe trabalhadora que é explorada e manipulada.

A educação para atender aos interesses capitalistas tornou-se elemento da indústria cultural, servindo para a comercialização de produtos culturais, bens simbólicos, a baixo custo e com muita rentabilidade, buscando a extensão do mercado neoliberal que começava a se afirmar para permanecer.

A educação brasileira apresenta fatores que favorecem a uma desestimulação tanto dos educadores quanto dos educandos, existem grandes disparidades educacionais com relação aos recursos a ela direcionados, e tais diferenças são evidentes, através de características intrínsecas às escolas, como a infraestrutura, a qualificação profissional, os salários de professores, a forma de gestão das escolas. Em contrapartida um número consideravelmente grande de alunos na rede que nas últimas décadas tem aumentado significativamente.

E dentro dessa conjuntura se avolumam as desigualdades sociais, diante de cenário com diversos problemas relacionados ao sucateamento da escola pública, onde são precárias as condições de infraestrutura, educadores, superpopulação educacional, e em alguns casos, uma má gestão administrativa, sem controle. Fica complicado compreender que ao Estado ficou comprometido com a obrigação de promover educação de qualidade, inclusive criando leis que a protegem, tendo como reflexo um caos social, que denuncia questões de indiferenças ainda fortes no âmbito educacional do país.

A partir do momento em que a situação educacional se encontra está com graves problemas internos, outras dificuldades sociais são identificadas. O contexto do aluno da escola pública contemporânea envolve o desinteresse pelos estudos embalados: pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, o desemprego, envolvimento com drogas, e o abandono familiar, dentre outros, são fatores que interferem diretamente na aprendizagem desse indivíduo.

Admitir a educação inclusiva na atualidade brasileira requer refletir sobre a escola que temos e na escola que queremos. Sobre a escola que temos, faz-se necessário algumas constatações históricas: é segregadora, pois não atende à diversidade humana; educa para a homogeneização; a adaptação; e a reprodução social; desconsidera as diferenças humanas e de aprendizagem; reproduz a lógica da produção capitalista dominante; hierarquiza os alunos pela avaliação e reprovação, dentre outras (FRACASSI, 2014, p.12).

Nessa linha de raciocínio cabe mencionar que as questões sociais interferem expressivamente na vida educacional do indivíduo. Os conflitos sociais, concernentes às lutas pela conquista de igualdade entre todos, não deixou de existir; na verdade, se fortaleceu mediante as novas conjunturas que a sociedade adotou, em termos de distribuição de renda, emprego, moradia, saúde, educação, relacionamento familiar, fatores fortemente atuantes na vida do estudante, refletindo decisivamente no seu rendimento escolar. Configuram-se não somente como notas baixas em seu currículo escolar, mas especialmente, no desinteresse em buscar conhecimentos. (FRACASSI, 2014; ALBUQUERQUE, 2015).

Contudo, a resistência em se buscar uma educação de qualidade para esses indivíduos também se mostra perseverante. Apesar do poder público em muitas situações demonstrar total negligência às questões relacionadas as políticas sociais, e, especialmente a educação, existem atualmente correntes de mobilização social (representantes de instituições públicas, além da sociedade civil por meio dos movimentos sociais) reivindicando da administração respeito e cumprimento desses direitos para que eles sejam efetivados e viabilizados

Assim, independentemente do tempo às questões envolvendo educação pública como ferramenta para igualdade social e conquista da cidadania, tem apresentado fortes indícios de retrocesso. Interesses maiores em prol de uma particularidade individual, são constantes obstáculos encontrados claramente no sistema público de educação, obstáculos que sufocam de maneira muito cuidadosa os avanços para a conquista de uma cidadania digna.

Como discorrido, a educação pode ser entendida como transformadora para elevar a condição de vida do cidadão. Mesmo que em determinados momentos da história do país tenha sido uma educação conveniente às massas, ela proporcionou grandes debates e conflitos entre a burguesia e as classes menos favorecidas. (PONCE, 1994).

Para Carla Brun (2014, p.3) “o desenvolvimento de um país exige o ingresso na era da tecnologia. A educação e a ciência são o alicerce para os ganhos de produtividade econômica de que um país tanto precisa”. A autora reforça seu posicionamento citando o entendimento de Jacques Delors que atribui à educação não apenas a visão positiva do crescimento econômico da sociedade, mas, principalmente o desenvolvimento do próprio ser humano. Segundo ela:

Nenhuma pessoa vive sem a educação. Esta é a síntese do que pode diferenciar a sociedade subdesenvolvida e sociedade moderna fundamentada no conhecimento. A educação é a causa principal da transformação social na vida das pessoas com consciência crítica, passível de entender, agir e transformar o mundo real em que vive (BRUN, 2014, p.3).

E dentro dessas condições se torna complicada para a maioria dos brasileiros, a ascensão social, pois os condicionantes de uma vida sem perspectiva, ausência de esclarecimento, educação, tornam efetivamente esses indivíduos vulneráveis a qualquer tipo de dominação. Para Brun (2014, p2) “a educação tem uma ligação direta com os principais fatores que influenciam o padrão de vida de um país”.

Em se tratando de elementos do contexto contemporâneo brasileiro, Saviani (2000), destaca que as estruturas educacionais são extremamente fragilizadas, ficando cada vez mais evidente que as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para Saviani (2000, p16), “é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira”.

Frente ao posicionamento do autor, entende-se que os condicionantes que produzem efeitos na vida da população, ou seja, se o indivíduo nasce e se desenvolve num contexto político, econômico e social que favoreça o seu crescimento educacional, isso será mais evidente de se detectar. Porém, se o indivíduo se origina de contexto imerso em vulnerabilidades sociais e econômicas, torna-se ainda mais desafiador identificar se as práticas educativas estão buscando ser uma ferramenta de transformação, pois a maneira como esses sujeitos entendem como a educação é, que vai determinar as mudanças em seu contexto de vida.

Ainda para o autor:

A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. (Fernandes, 1989, p.140)

Paralelo a isto, Ferraro (2014) afirma que, tomando a ideia de que existe uma hegemonia e por trás da mesma um caráter ideológico vinculado, observa-se um conjunto de saberes dispostos de maneira diferente a partir da classe social de cada agente da formação social. Percebe-se, então, uma necessidade inerente à “luta de classes”: a de que se ensine a mandar e a obedecer, a submeter-se diante do jogo pré-estabelecido em torno de uma dominação que não pretende usar a força da coerção, mas que domina pela palavra.

Em face das reflexões e do cenário apresentado, o desenvolvimento social tem exigido novos atores, sendo redefinidas novas oportunidades e responsabilidades. Numa sociedade em

que é constante o crescimento da desigualdade social, emergem parcerias diferentes de empresas e organizações sociais, que buscam desenvolver ações de interesse público.

Dessa forma, a educação não formal assume um papel estratégico importante, especialmente em contextos de desigualdades sociais, como ocorre no Brasil. Por meio dela a criança e o jovem buscam construir sua identidade individual e coletiva; constroem e reconstróem sua concepção de mundo; organizam-se e contribuem com sentimento de identidade e pertença à comunidade onde estão inserido/as como alternativa de superação das adversidades vivenciadas.

Assim, as estratégias emancipatórias da própria condição social e econômica, podem romper o padrão de visão de mundo muitas vezes reducionista e conformista do núcleo familiar, enxergando potencialidades e desafios de superação. Ou seja, compreendemos que a educação não formal pode vir a contribuir com a emancipação social, ao invés da reprodução desigual de classes.

Com esse propósito, o capítulo a seguir busca trazer elementos discursivos sobre a educação não formal, sua importância e significância na perspectiva de ser desenvolvida pelas organizações da sociedade civil. Sendo assim, busca-se entender se essa atuação propicia um processo de transformação social via construção de novas alternativas de vida para os sujeitos, tendo em vista o seu contexto de suas demandas e especificidades.

3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ?

A educação, para ser compreendida, possui significados que vão além da organização dos sujeitos em sala de aula e da forma como é direcionada a prática pedagógica, vai além da transmissão e apreensão de conhecimentos, possui significados que estão diretamente relacionados ao contexto de vida dos/as discentes, por meio da percepção de elementos relacionados ao seu modo de vida e de mundo. Há nesse sentido a necessidade de uma compreensão sobre a leitura do mundo pela ótica do/a educando/a que permite reescrever sua história e dos sujeitos que fazem parte do seu contexto social e político, as quais são contributo para seu crescimento pessoal e social.

Adentrar em espaços educacionais antes reservados apenas à burguesia, foi uma das mudanças mais significativas para uma população mais empobrecida que vivia à margem da sociedade, principalmente pela perspectiva do não acesso à educação enquanto direito. Uma nova realidade se aproxima, onde aquele indivíduo anteriormente impedido de conhecer seus direitos, passa a ser transformado. Um novo olhar, sob o ponto de vista dos trabalhadores é direcionado para a educação, que os leva para um ambiente de descobertas, e de necessidades, pois a escola passa se representar como espaço de transformação como estratégia para sair do processo de dominação e alienação.

Assim, a educação possui abrangência que extrapola a própria escola, logo está socialmente subentendida com a responsabilidade de formar indivíduos na sociedade e para a sociedade. Porém, essa dimensão está além dos conhecimentos acumulados e sistematizados estabelecidos na própria experiência escolar. É nesse sentido, que a educação não formal como objeto desse estudo assume atribuição importante no processo de formação, em especial para crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica, pois a ela é atribuída a responsabilidade na construção e formação da cidadania, tendo como propósito a inclusão social por meio de práticas, valores e experiências que buscam potencializar o processo de aprendizagem sendo complementar às estruturas curriculares das instituições de ensino, uma coadjuvante na formação educativa, fomentadora de projetos de vida, e estimuladora da emancipação humana.

A propagação de novas oportunidades educacionais, que se deslocam da realidade escolar, constitui referenciais de mudanças, pois orienta o saber pedagógico, com o propósito de torná-lo cada vez mais integrado e legitimado nos mais diversos espaços da sociedade.

De maneira mais clara e com base nas reflexões realizadas até o presente momento, podemos destacar que a educação pode ser distinguida entre três tipos, sendo elas: educação formal, educação informal e educação não formal.

Por educação formal, destacamos a conceituação de Afonso (1992), que a entende como o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.

Trilla (2008, p.32-33) complementa que a educação formal é compreendida pelo sistema educacional institucionalizado cronologicamente graduado, sendo hierárquica, do nível básico escolar até a universidade. No âmbito informal, num processo que dura a vida inteira, aprende-se conhecimento, habilidades, atitudes, discernimento por meio de experiências na interação com o meio. Sob a lógica do olhar não formal, a educação tem caráter sistêmico, organizado e acontece fora do marco do sistema oficial. Outros poderiam também entender como um paradigma bipolar, entendendo escolar, como estruturas próprias da escola e não escolar como tudo que está fora da escola, de qualquer forma causando uma dificuldade na compreensão do que estamos chamando de formal e não formal.

Já para Gohn (1998) a educação está associada ao conceito de cultura, sendo esta última, por sua vez, construída e modificada na história, nos seguintes termos: “A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. E este seria o objetivo do contexto escolar, que é, portanto, formal.” (Gohn, 1998 p.516)

Já a aprendizagem informal, é muitas vezes tácita e até “pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (UNIÃO EUROPEIA, 2000, p.9).

Aprendemos no seio da família, no trabalho e em todos os aspectos da nossa vida com as pessoas que nos são próximas. Ainda assim, apesar de não ser referido por ninguém, pensamos poder acrescentar que esta aprendizagem pode ser também individual, quando lemos um livro, navegamos na internet ou assistimos a um documentário na televisão.

Acrescentamos que a educação não formal e informal possuem especificidades no ato de avaliar, sendo oportunizada a criação de ambientes de aprendizagem que tendem a ser mais descontraídos, com componentes lúdicos e experimentais que, a nosso ver, poderão ser facilitadores da aprendizagem.

Gohn (2011, p.108) destaca também que a educação transmitida pelos pais, na família, no convívio com amigos/as e em clubes, teatros, leituras de jornais, livros, revistas, etc; é conceituada como educação informal, sendo o que diferencia essa da educação não formal, é que decorre de processos espontâneos ou naturais, que encontra-se carregada de valores intencionais, destacando nesse caso a educação familiar. O termo informal não abrange as possibilidades da não formal, que aqui se destaca por ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais.

Ainda como forma de dirimir qualquer dúvida em relação aos termos escolhidos, é importante esclarecer porque o termo informal “também não daria conta do que se pretende abordar, pois ele é utilizado geralmente quando queremos definir a aprendizagem que acontece em outras esferas da vida, como a família, ou seja, esse tipo de educação é de caráter permanente”, conforme Afonso (1992 apud GOHN 1998, p.517)

Para Trilla (2008, p.37), definir uma fronteira entre informal e não formal não pode partir de critérios de intencionalidade, isto é, não seria possível optar pelo termo não formal neste trabalho, simplesmente por considerar ingenuamente, que tal modo de educação não está atrelado a modos de ensino, ou seja, para o teórico uma das fronteiras entre educação formal, não formal e informal se dá pelo caráter metódico.

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional.

Parece-nos que mais importante do que apontar as diferenças terminológicas é lembrar que dentro da escola as práticas estão atreladas a uma cultura de conteúdos que, segundo Moura e Zucchetti (2010):

A diferença entre o que se ensina e aprende no interior da escola daquilo que se ensina e aprende nos processos de socialização próprios da família, de uma comunidade (ou bairro), do clube ou dos amigos é que os valores transmitidos e legitimados pela escola são os valores próprios da cultura hegemônica, que se autoproclama erudita, certa, neutra, padrão, em detrimento das culturas populares que são consideradas desviantes e, por este motivo, inferiores.(MOURA e ZUCCHETTI,2010, p.635-636)

Acrescentamos que, na formação educacional desenvolvida na escola, não existem os processos de compartilhamento de experiências, principalmente, em espaços e ações coletivas cotidianas vivenciadas pelos alunos. Na escola, a despeito da sua explícita intenção de ensinar apenas os valores próprios da cultura hegemônica (erudita), também circulam os valores de outras culturas de pertencimento, herdados pela tradição oral e, principalmente, sentimentos,

emoções e paixões. Somente nessa perspectiva, tendemos a concordar que educação desenvolvida nas escolas ocorre fora do “mundo da vida”.

A Educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A 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 em 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. (GOHN, 2010, p.40).

A autora realça que, ao contrapor a educação não formal à educação formal/escolar, demarca-se que a primeira não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidade. Já a educação não formal lida com outra lógica nas categorias de espaço e tempo, que *a priori* necessitam serem trabalhados conteúdos, temas ou habilidades.

[...] a acepção que define a educação não formal como sinônimo de educação extraescolar, destacando que ela ocorre fora de unidades de rede de escolas. Essa acepção simplesmente reconhece que há um processo educativo que extrapola os muros escolares, sem diferenciá-lo de fato, demarcando seu campo de especificidade. Ela não é boa porque demarca uma barreira que separa dois processos educativos por muros, por fatores de condicionalidades geográficos/especiais, excluindo-se a possibilidade de articular no mesmo ambiente e cenário – nas escolas propriamente ditas – as duas formas. Certamente que a não escolar é mais ampla, extrapola os muros, mas ela pode penetrá-lo também. A escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las. (GOHN, 2010, p.23).

Em sentido complementar Trilla (2008) destaca que a expressão ENF – Educação Não Formal enquanto ação executada por organizações da sociedade civil começa a ser utilizada em relação ao campo pedagógico, concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade são percebidos como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas e delegadas.

A compreensão geral do termo educação como sinônimo de escola, fez com que a educação não formal passasse a ser difundida e compreendida como recurso para superação da crise na educação formal. A crise da escola se dá, por esta não ser mais uma instituição suficiente para responder e garantir as necessidades que a sociedade impõe, no sentido de favorecer cuidados e formação dos sujeitos. Assim, as críticas não se fazem às especificidades

do cotidiano escolar, mas à instituição como um todo que já não era – nem é - capaz de responder às diferentes inquietações educacionais, sociais e históricas.

Ao tratar da finalidade ou objetivos da Educação Formal e Não-Formal, Gohn ressalta que a primeira se detém ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por lei e com o objetivo de formar um indivíduo cidadão ativo, com uma variedade de habilidades e competências, capaz de desenvolver criatividade, percepção e motricidade. Já o segundo tipo de educação, a não formal :

[...] capacita os indivíduos a se tornar em cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”, ressaltando, ainda, que: a transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na Educação não formal.(GOHN, 2006, p.29-30)

Assim, a educação não formal consegue potencializar a educação formal, em função do seu grande potencial de alcance, graças à sua liberdade e mobilidade para gerir suas práticas pedagógicas.

Gohn (2011) destaca que a educação não formal se caracteriza a partir de cinco campos de atuação/dimensão: a primeira é a de aprendizagem política, que está relacionada com o processo de conscientização dos indivíduos para compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. A segunda dimensão se refere à capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. A terceira dimensão é caracterizada como a aprendizagem e exercício de práticas que buscam capacitar os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários com foco na solução de problemas coletivos vivenciados no seu cotidiano. A quarta dimensão relaciona-se com a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, porém, em formas e espaços diferenciados. A quinta dimensão é aquela que é desenvolvida pela mídia e os meios de comunicação, mais especificamente a eletrônica, presente em sites e mídias sociais.

Frente a esses cinco campos de atuação que a autora apresenta, a primeira dimensão é que possui mais força, haja vista o entendimento de que a aprendizagem política fomenta a conscientização dos cidadãos sobre seus direitos, estimula a integração e interação em grupo na busca pelo campo da coletividade, impulsionando a encontrar estratégias de emancipação para superação das adversidades sociais. Assim, entendemos que o ato de ensinar na educação não formal se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado, bem como estabelecer as finalidades a que se destinam as suas práticas.

No que se refere a sua historicidade, a Educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil haja vista na história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/1961 e Lei 5692/1971) o termo educação não formal não ser encontrado, apenas foi incluído o respectivo termo na Lei 9394/1996 aparecendo unicamente no Artigo 4º:

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.(BRASIL, 1996, p. 55-56)

Nesses moldes, torna-se pertinente refletir que o respectivo termo: educação não formal, aparece unicamente como associado a educação profissional, porém na perspectiva desse estudo compreendemos que há aprendizagem fora do cotidiano escolar, e a educação não formal passa a ter extrema importância na formação do indivíduo. Logo, ela se destaca por justamente estar articulada a saberes que se conectam ao dia a dia e possibilitam a formação além da estrutura conteudista, pois amplia-se frente as necessidades e demandas individuais e coletivas.

Para Machado (2012) por educação formal entende-se o conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução que estão diretamente dirigidas ao suprimento dos graus próprios do sistema educativo regrado. O formal é então, o que se define em cada país e cada momento em suas leis e outras disposições administrativas. O não-formal é o que fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado.

Além dos programas de educação não formal que priorizam atenção às classes menos favorecidas, seja na questão da cidadania, na questão de carências urbanas e rurais e nas situações de vícios e dependência de drogas, incluem-se, também, com enfoques da Pedagogia Social questões ecológicas e ambientais, do trânsito, a questão cultural (desde o resgate de origens até a ampliação de horizontes), entre outras.

A educação, em suas diversas modalidades, serve para transformar o mundo real, as injustiças e dominações excludentes. Freire (2000) orienta que a educação é um instrumento para mudar o mundo que torna a se transformar, pois esse processo não finaliza. Isso leva ao desenvolvimento de um espírito crítico que não deve ser deixado de lado ou esquecido após as transformações visto que assim evitará novas opressões.

A própria escola, em suas relações com a família e a comunidade, exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento pela educação formal e que explicitam a emergência de um olhar socioeducativo para seu entorno.

Para Rodrigues (2012),

A intensificação do debate sobre as pedagogias que dimensionam esta diversidade de experiências na educação formal e não formal representa outro lado da curva do rio. Isto significa dizer que há uma ampla diversidade de interesses e objetivos das propostas de Educação não formal e suas práticas espalhadas e apropriadas em diferentes territórios e realidades sociais com desdobramentos temáticos complexos. Essas práticas apresentam processos interativos intencionais. Os espaços educativos estão direcionados às trajetórias de vida dos grupos e indivíduos. (RODRIGUES 2012, p.3)

Dessa forma, busca-se entender que há uma ampla diversidade de objetivos e interesses relacionada as propostas inseridas na prática da Educação Não Formal que reverberam diretamente nos territórios e nas realidades sociais, que estão relacionados diretamente as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos.

Os processos educativos desses espaços e seus indivíduos como sujeitos, é fomentado se tornarem protagonistas de sua história, por meio de atuação política, que pensa que age. Tudo isso são saberes que essa pesquisa buscou investigar, haja vista. Espaços importantes da sociedade abarcam as atividades da Educação Não Formal e suas práticas educativas e distribuem-se em inúmeras dimensões.

Conforme Gohn (2011), na sociedade civil organizada vinculada a programas e projetos sociais, nas Organizações Não Governamentais - ONGs, movimentos sociais de educação não formal. A Educação Não Formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal.

Por educação formal, destacamos a conceituação de Afonso (1992, p.86), que entende o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. A Educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Trilla (2008) complementa que a educação formal é compreendida pelo sistema educacional institucionalizado cronologicamente graduado, sendo hierárquica, do nível básico escolar até a universidade. No âmbito informal, num processo que dura a vida inteira,

aprende-se conhecimento, habilidades, atitudes, discernimento por meio de experiências na interação com o meio. Sob a lógica do olhar não formal, a educação tem caráter sistêmico, organizado e acontece fora do marco do sistema oficial.

A educação não formal está intimamente ligada a esse trabalho, haja vista os processos educativos a ela inerentes que inserem os indivíduos como sujeitos e protagonistas de sua história, tendo por direcionamento a formação de um sujeito político, que pensa e que age. Tudo isso são saberes que essa pesquisa pretende investigar, pois a própria escola em suas relações com a família e a comunidade não consegue atingir essa dimensão, e exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento e que explicitam a emergência de um olhar sócio educativo para seu entorno.

Dessa forma, a educação não formal assume seu contributo com um papel de aproximação das classes populares. Os sujeitos que a ela recorrem a buscam na perspectiva de encontrar novas possibilidades de aprendizagem; essa busca estimular novas oportunidades de vida no que se refere a ações formativas e educacionais. Destaca-se ao fato de que a busca por esse tipo de formação nas OSCs configura-se principalmente como uma necessidade em vários aspectos, que perpassam principalmente por serem alternativas das famílias de crianças e adolescentes que encontram-se em situação de vulnerabilidade social, encontrem alternativas para distanciamento de situações que as fragilizam, e acima de tudo por ser um espaço de acolhimento às necessidades e de construção de alternativas e caminhos que permitam novos ideais de vida.

Assim, a educação não formal desenvolvida pelas OSCs está direcionada para um novo saber pedagógico que busca cada vez mais integração e legitimação na possibilidade de orientar as classes sociais mais vulneráveis a uma formação consciente acerca do posicionamento frente as injustiças sociais, fomentando debates e instigando alternativas de mudanças. Desse modo, no subtópico seguinte iremos tratar a respeito da importância dessas organizações e suas contribuições para a formação dos indivíduos em sociedade.

3.1 ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

As Organizações da Sociedade Civil fazem parte do grupo denominado Terceiro Setor, termo bastante utilizado pelos meios empresariais, havendo também um recorte para o Estado como Primeiro Setor, e o mercado como Segundo Setor. Montañó (2008) destaca que essa dinâmica classificatória desistoriciza a realidade social, visto que o “político” se refere à

esfera estatal, o “econômico” pertence ao mercado e o “social” remete à sociedade civil, utilizando-se dessa forma um conceito reducionista.

Segundo Fernandes (2002, p.127) “a ideia de um terceiro setor supõe um primeiro e um segundo, e nesta medida faz referência ao Estado e ao mercado, respectivamente. Estes três tipos são considerados pelo Código Civil brasileiro independentemente do nome que cada instituição possui. No sentido mais amplo essas associações são instituições formadas por um grupo de pessoas que, diferentemente das fundações, não precisam ser criadas a partir de um patrimônio e que compõem o Terceiro Setor com o intuito de assumir responsabilidades sobre as políticas públicas, onde o Estado não consegue chegar, e a sociedade civil organizada busca por meio desse tipo de trabalho fornecer um contributo que favoreça principalmente a inclusão social de indivíduos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

O problema apontado consiste no fato de que essa concepção do social é elaborada como se os setores fossem independentes e não tivessem relações entre si. Outra problemática argumentada refere-se ao fato que, de sua perspectiva, a sociedade civil deveria ser considerada o primeiro setor, uma vez que é ela quem cria o Estado e o mercado.

O caráter não-governamental do chamado terceiro setor também merece reflexão e problematização, pois o termo diz respeito a uma forma de organização que não está relacionada ao modo de atuação típico do Estado mas, na realidade, acaba desenvolvendo suas ações a partir de política de parceria e numa relação de aproximação com o setor público estatal.

Com base nessa relação, torna-se pertinente refletir como se deu o surgimento das Organizações Sociais Não-Governamentais - ONGS para o entendimento da atuação da sociedade civil organizada.

Lemos (2001), destaca que a história de tais organizações inicia em 1859 por meio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha com o intuito de socorrer os feridos de guerra que, de forma agrupada, por meio de membros da sociedade preocupados em se organizar geograficamente, buscavam oferecer assistência de todos os tipos a essas pessoas. Essa foi a primeira iniciativa que deu início ao sistema de organização que posteriormente iria subsidiar a elaboração de normas internacionais de direitos humanos, e por meio da primeira Convenção de Genebra, que posteriormente seria criada a Carta das Nações Unidas em Defesa dos Direitos Humanos em 1945.

Essa Carta é o resultado da contribuição dessas organizações com a causa dos direitos humanos no mundo por meio da promoção do desenvolvimento econômico e social, da manutenção da paz e segurança internacionais, que no ano de 1948 resultou na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Essa declaração – ainda que sem força legal – configura um marco decisivo, porque proclama o direito de todo gozo de garantias civis, políticas, sociais, econômicas e culturais.” (LEMOS, 2001, p.65).

Já em relação ao surgimento das ONGS no Brasil, Ferreira (2005) apresenta o seguinte contexto:

No Brasil, o surgimento das ONGs costuma ser relacionado à falta de representações legítimas dos movimentos sociais no período da ditadura militar pós 1964, período em que os partidos políticos estavam desfigurados e os sindicatos dominados por pelegos. Elas teriam surgido, de acordo com essa concepção, porque o povo, na carência de suas entidades representativas, buscou meios alternativos de representação. Na década de 1970 ocorreu um significativo fortalecimento das associações de moradores, que buscavam organizar demandas da população junto ao estado. A atuação dessas associações contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de ação não-governamental, que favoreceu o rápido crescimento e diversificação das ONGs que se observou nas décadas seguintes. (FERREIRA, 2005, p.44)

O autor ainda destaca que não há, todavia, consenso sobre a caracterização do período autoritário como marco do surgimento dos movimentos sociais que originaram as ONGs brasileiras. Existe uma outra teoria que relaciona o início desse fenômeno à efervescência cultural vivenciada pelo país no início dos anos 1960, período em que se destacavam as Comunidades Eclesiais de Base - CEBS vinculadas a Igreja Católica, associações de pequenos produtores e as cooperativas rurais, dentre outras organizações. Destaca ainda que durante o período dos governos militares houve uma retração dos movimentos sociais, que posteriormente retomavam e potencializaram estratégias de ação com o início do processo de redemocratização do Brasil na década de 80.

Algumas características assumidas pelas organizações e movimentos sociais no período militar facilitaram sua expansão. Há estudiosos que ressaltam que a informalidade, a flexibilidade na estrutura e o baixo custo operacional, presentes em muitas instituições naquele período, tomaram-se favoráveis para a atração de apoios internacionais. Muitas ONGs teriam nascido como uma espécie de continuidade da luta contra o regime autoritário, dispostas a participar da formação de uma sociedade democrática, promover direitos humanos e investir em agentes que pudessem fomentar o desenvolvimento social. O fato de que tais instituições estariam fora de um aparato estatal desacreditado politicamente, burocratizado e clientelista, atraiu significativos apoios de organizações internacionais. (FERREIRA, 2005, p.44)

Landim (1993) complementa essa análise, destacando que a Igreja Católica assume uma função significativa nesse processo por meio da consolidação da sua ação filantrópica com apoio do Estado, o qual encontra-se direcionada numa perspectiva voltada para o

voluntariado numa perspectiva beneficente e assistencialista. Essa perspectiva contribuiu significativamente para a criação das políticas de assistência social.

É pertinente que destacar, segundo Montaña (2008), que desde a sua constituição, as Organizações Não Governamentais - ONGs assumiram um papel articulador ao lado dos movimentos sociais, principalmente na década de 1970, como captador de recursos de organismos estrangeiros. Dessa forma, tiveram como “missão”, tanto contribuir para a melhor organização interna, como para articulação entre os movimentos sociais, assumindo um papel de ator coadjuvante no processo de lutas sociais

A expansão do Neoliberalismo no início de 1980 possibilitou aos governos europeus e norte-americanos, juntamente com o Banco Mundial aumentarem a destinação de verbas para as ONGS, as quais congregam uma vasta gama de voluntariado, recrutando muitas vezes os próprios sujeitos portadores de carências, como também militantes, a atuarem como sujeitos responsáveis pela resolução das problemáticas sociais, enquanto o Estado se distancia e transfere sua responsabilidade.

No que se diz respeito a década de 1980 vivenciou-se a seguinte análise situacional, considerada como “década perdida”⁵

Os anos de 1980 assistiram aos ajustes estruturais e viu crescerem os índices de pobreza. A deterioração dos serviços públicos e o abandono à própria sorte de contingentes crescentes da população levaram ao descrédito o governo, a classe política e um inoperante sistema judicial. O ambiente de crise institucional estimulava as iniciativas de autoajuda, solidariedade e soluções alternativas para carências que o Estado deixara de suprir. Ao mesmo tempo em que pipocam as associações comunitárias no enfrentamento de problemas locais, fortalecem-se as entidades intermediárias que lhes oferecem assessoria e capacitação. São as ONGs, que se dispõem a vigiar criticamente o Estado, lutando para se fazer ouvir na formulação de políticas públicas e prontas a oferecer propostas inovadoras de atuação a partir de seus próprios projetos experimentais, financiados pela chamada cooperação internacional, uma teia de organizações não governamentais (principalmente europeias e, em sua maioria, vinculadas a igrejas ecumênicas, evangélicas e católicas) do hemisfério norte. (Fernandes, 1994 apud Oliveira e Haddad 2011, p. 69)

Torna-se pertinente destacar que durante essa época havia um comprometimento político das ONGS com a luta democrática, que articuladas com os movimentos sociais, tinham um propósito coletivo e de certa forma impulsionador para a mudança social, com foco na mobilização dos direitos sociais.

⁵ “Os anos 1980, na América Latina, ficaram conhecidos como “a década perdida”, no âmbito da economia. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores.”

Fonte: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23

Segundo Carvalho (2005), nos anos 1990 três prioridades mobilizaram sociedade e Estado brasileiros: o combate à pobreza, o desempenho eficaz das políticas públicas básicas e a redemocratização das relações e da gestão pública. O processo de construção democrática, fruto da maior participação da sociedade civil e da iniciativa empresarial, contagiou o País, fortalecendo o envolvimento de diferentes atores nas ações de caráter público.

Nessa mesma época cresce de maneira bastante expressiva o número de ONGs, porém há um decréscimo nos movimentos sociais, que vão perdendo sua força de mobilização. As ONGs com maiores possibilidades de obtenção de recursos e apoio desses próprios movimentos sociais, passam a conquistar maior credibilidade e adesão da população, dando-lhes um ar de maior eficiência num contexto altamente meritocrático.

Destaca-se ainda que a partir desse período as ONGs passam a ter uma relação diferente com o Estado, ocupando um status de parceria, por meio de um relacionamento dócil, despolitizado e despolitizador, além de funcional com foco na negociação (entre ONG e Estado) e passam a ter uma relação conflitante com as organizações populares, e a uma relação clientelista com o Estado. (MONTAÑO, 2008)

No que se refere a relação entre o Estado, ONGs e movimentos sociais, Montaña destaca:

O movimento social intermediado pela ONG na sua relação com o Estado, com menos adesão e sem recursos, tende a se reduzir em quantidade e em impacto social, deixando seu lugar para esta última. A ONG que tem como parceiro o Estado, assume a “representatividade” das organizações sociais, carregando agora as demandas populares, só que não mais numa relação de luta, de reivindicação, mas de “pedido”, de “negociação” entre parceiros, e quase sempre relegando para segundo plano a atividade do movimento social e submetendo-o à nova “lógica da negociação”. Se aqueles movimentos tinham relativa autonomia do poder político, estas organizações agora formam “parcerias” (dependência) com os governos. (MONTAÑO, 2008, p.274)

Conforme afirma Montaña (2008), o objetivo do Estado em se distanciar de suas responsabilidades de intervenção na questão social e de transferi-las para o “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência, nem por razões financeiras. O motivo pelo qual o autor se refere é fundamentalmente político-ideológico, ou seja, retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto às políticas sociais de qualidade, criando-se uma cultura de auto responsabilização pelas mazelas da sociedade e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento, bem como desonerando o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a precarização e focalização da ação social estatal e do “terceiro setor”.

O discurso do terceiro setor acaba marcando grande parte das experiências da imensa variedade de ONGs na sociedade. De uma forma geral, esta atuação possui como característica a articulação com as políticas sociais neoliberais como, por exemplo, as que têm objetivos de atuar em trabalhos como alfabetização de jovens e adultos, com crianças em situação de risco etc. Neste caso, o Estado é visto por essas organizações como uma das possibilidades de parceria visando o desenvolvimento de suas ações, a partir da delegação de partes das responsabilidades sociais estatais à sociedade civil organizada.

É pertinente discutir que atualmente o termo Organização da Sociedade Civil - OSC representa a forma mais recente de fazer referência àquelas instituições antes denominadas Organizações Não Governamentais - ONG. Essas organizações constituem atores sociais e políticos cada vez mais presentes nas democracias contemporâneas. Ambas as denominações definem instituições privadas sem fins lucrativos e com parcerias com o poder público, porém foi sobretudo a partir de 2014 com o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC⁶ que o termo OSC tornou-se o mais utilizado, haja vista ser a nomenclatura utilizada por essa legislação.

Essas organizações têm os recursos provenientes para o desenvolvimento de suas atividades originados em sua grande maioria em parceria com o estado, doações de pessoas físicas e jurídicas, financiamento de suas atividades por meio de participação em editais de fundações e empresas nacionais e internacionais, emendas parlamentares, estabelecimento de parcerias entre órgãos públicos e empresas privadas.

Tradicionalmente a sociedade civil é uma parte correspondente à população de cidadãos, ou esfera privada e abrange suas variadas formas de organização e expressão com ou sem fins lucrativos, podendo ser legalmente constituídas ou espontâneas e informais.

Segundo Olak e Nascimento (2006) para denominar essas instituições sociais no Brasil são utilizadas as mais diversas terminologias, entre elas, Terceiro Setor, Instituições sem Fins Lucrativos, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil, Instituições Benéficas e Organizações Filantrópicas. Conforme os autores, tais denominações são apenas nomes que se utilizam sem grande diferenciação para as formas jurídicas de direito privado.

⁶O **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC** foi regulamentado pela [Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014](#), que trata do estabelecimento do regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

Carneiro (2011) destaca que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE se enquadram como Entidades Sem Fins Lucrativos - ESFL⁷,

Intuições pertencentes ao terceiro setor, apenas três pessoas jurídicas de direito privado: as associações, as fundações e as organizações religiosas que, anteriormente à Lei nº 10.825, de 22.12.2003 se enquadravam na figura de associações. Contudo, afirma que pela lei regulamentadora das relações privadas (Código Civil), as duas pessoas jurídicas com natureza jurídica de direito privado e de fins não econômicos, agora admitidas, ou são associações, ou são fundações (CARNEIRO, 2011, p.25)

No sentido mais amplo as associações são instituições que visam o interesse coletivo, não têm interesse econômico ou fins lucrativos para seus associados ou administradores. Já as fundações são oriundas de um patrimônio que alguém separa do que lhe pertence para beneficiar outras pessoas tendo finalidade lícita e não lucrativa, objetivando assumir responsabilidades sobre as políticas públicas onde o Estado não consegue chegar, e a sociedade civil, por meio desse tipo de trabalho, fornece um contributo de trabalho que favoreça principalmente a inclusão social de indivíduos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Segundo dados do IBGE (2016), o Brasil possuía um total de 556.846 Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFL) que atuam nas mais diversas áreas, tais como habitação, saúde, cultura e recreação, educação e pesquisa, assistência social, religião, partidos políticos, sindicatos, associações patronais e profissionais, meio ambiente e proteção animal, desenvolvimento e defesa de direitos e outras instituições privadas sem fins lucrativos, tais como condomínios, cartórios, sistema S, entidades de mediação e arbitragem, comissão de conciliação prévia, conselhos, fundos e consórcios municipais e até cemitérios e funerárias.

No que refere ao Nordeste Brasileiro, a Tabela 1 apresenta dados referentes ao número de ESFL por estado.

⁷Para Araújo (2005) ESFL são entidades sem fins não econômicos, que não distribuem lucros ou qualquer forma de vantagens financeiras a terceiros ligados a essas entidades, destacando que todo o superávit delas é revertido em prol das atividades da própria entidade.

TABELA 1. QUANTITATIVO DE ESFL POR UF DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL			
UF	QUANTITATIVO DE ESFL	QUANTITATIVO DE HABITANTES	RELAÇÃO HABITANTES POR ESFL
Paraíba	4.004	3.953.693	987,44
Ceará	8.771	8.962.834	1021,87
Bahia	13.637	14.689.684	1077,19
Sergipe	1.936	2.237.132	1155,54
Piauí	2.570	3.246.228	1263,12
Rio Grande do Norte	2.370	3.422.843	1444,24
Pernambuco	6.071	9.377.368	1544,62
Alagoas	1.686	3.293.629	1953,52
Maranhão	3.451	6.955.099	2015,39
Total	44.496	56.138.510	1261,65

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do IBGE – 2016

Ao analisar a tabela acima podemos identificar que o Estado de Pernambuco com 6.071 ESFL, ocupa o 3º lugar na Região Nordeste, sendo a Bahia em 1º lugar com 13.637, seguindo em 2º lugar o Estado do Ceará com 8.771 instituições. Porém, os dados indicam que ao analisarmos a relação existente entre o quantitativo de habitantes dos estados e o número de ESFL há uma inversão nos números, pois o quantitativo de instituições que cada estado possui não está relacionado à quantidade de habitantes, haja vista o estado da Paraíba estar entre os 3 menores Estados do Nordeste, mas possui o maior de número de ESFL por habitantes, tendo para uma média de uma ESFL para cada grupo de 987,44 habitantes.

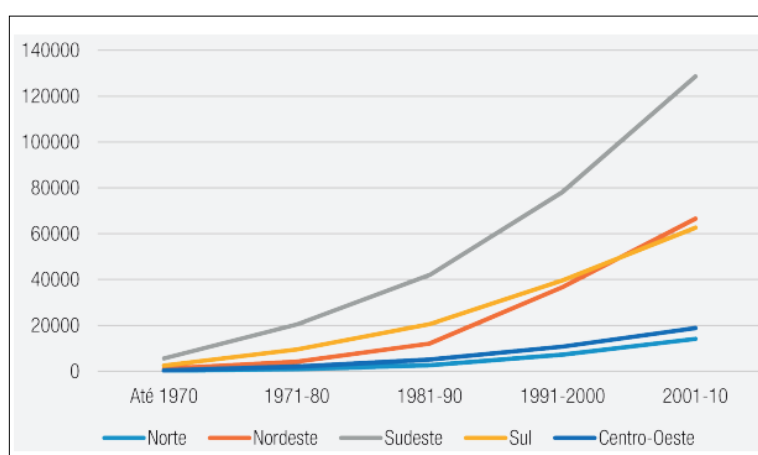
Para Silva (2001 p.21), “o Brasil tem sua política social formatada com base num contexto histórico autoritário no interior de um modelo de crescimento econômico concentrador de renda e socialmente excludente”, o qual se configura como Estado Moderno. Conforme Moraes (2008) destaca que esse modelo se encontra alicerçado na concentração de todos os poderes nas mãos dos poucos, o que vai originar a sua criação nas chamadas monarquias absolutistas, em que o Estado assume uma dominação burocrática.

Esse modelo de Estado tem sido questionado por uma série de traços que o caracterizam .como paternalista e clientelista; ao mesmo tempo, no atual contexto, evidencia-se a privatização do Estado por setores das classes dominantes, restringindo os direitos de cidadania, que exclui a participação da população nos processos de tomada de decisão, cujo

modelo de Estado se configura como Estado Democrático de Direito, um modelo ideal que exige a satisfação de direitos e garantias tanto individuais como coletivas.

Historicamente a ativa participação das organizações sociais, como dito anteriormente, iniciada entre as décadas de 1960 e 1970, foram marcadas por graves restrições político-partidárias impostas pela ditadura militar, porém o seu processo de expansão e consolidação deu-se nas décadas de 1980 e 1990, conforme demonstra o gráfico1 abaixo, que apresenta o número crescente de criação de Organizações Sociais no Brasil.

GRÁFICO 1: NÚMERO DE OSCs NO BRASIL/ANO DE FUNDAÇÃO

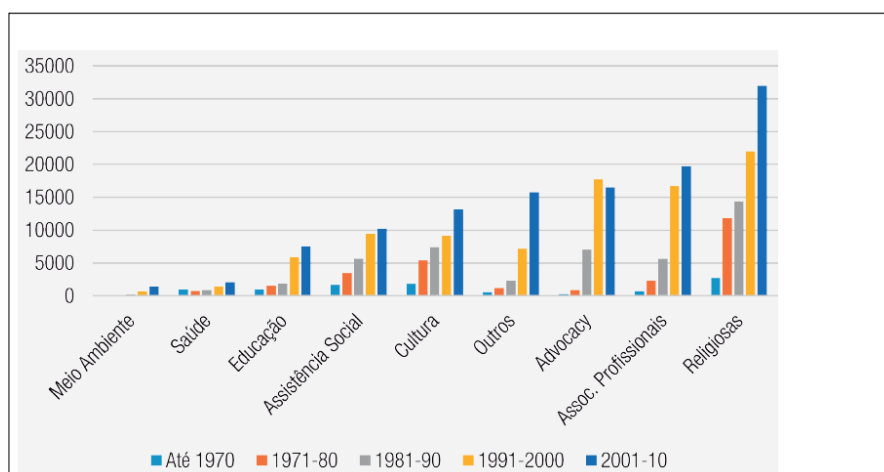


FONTE: COSTA, 2017

A análise do gráfico permite identificar a evolução do número de OSCs distribuídas por região no Brasil, destacando a Região Sudeste como sendo aquela que, desde a década de 1970, ocupa o 1º lugar com o maior número de organizações, e posteriormente a Região Sul que ocupou o 2º lugar até o início dos anos 2000, sendo ultrapassada pela Região Nordeste. Porém, torna-se pertinente destacar que a Região Nordeste ocupando essa colocação ainda é uma região marcada por problemáticas sociais que, mesmo com a atuação dessas organizações, ainda não foi possível minimizar as desigualdades existentes.

Em sentido complementar a análise anterior, o gráfico 2 apresenta o número de OSCs no Brasil por área de atuação e ano de fundação.

GRÁFICO 2: NÚMERO DE OSCS NO BRASIL POR ÁREA DE ATUAÇÃO/ANO DE FUNDAÇÃO



FONTE: COSTA, 2017

Observa-se que no gráfico as organizações sociais com foco de atuação religiosa são as que possuem o maior quantitativo em todos os tempos, seguidas de associações profissionais, *advocacy*⁸ e outros segmentos de atuação. Um elemento importante a ser destacado, refere-se ao fato de que as instituições que atuam junto a questões relacionadas aos direitos sociais (meio ambiente, saúde, educação, assistência social e cultura) são as que existem em menor quantidade. Dessa forma, os dados só afirmam que a contribuição e preocupação dessas instituições em atuarem junto as causas sociais, mas em caráter majoritariamente assistencialista.

O discurso do Terceiro Setor acaba marcando grande parte das experiências da imensa variedade de OSCs na sociedade, que possuem pouca significância diante do quadro apresentado. Neste caso, o Estado é visto por essas organizações como uma das possibilidades de parceria visando o desenvolvimento de suas ações, a partir do financiamento de suas atividades por intermédio de acordos de parcerias, delegando responsabilidades que, até então, seriam de obrigação do próprio Estado em executar.

Nessa perspectiva, Reis (2009) apresenta como se configura a expansão do trabalho do Terceiro Setor:

No Brasil nas últimas décadas o Terceiro Setor se expandiu e se fortaleceu, reunindo ONGs criadas e mantidas com ênfase na participação voluntária de âmbito não governamental, objetivando o benefício público. As organizações que compõem o dito setor dão continuidade às práticas tradicionais de

⁸ “Um conjunto de estratégias, ações, atividades, comportamentos, programas que visam a mudança. No geral, uma ação de *advocacy*, independentemente de quem a leva a cabo, tenta ter um impacto na sociedade.” (CANO, 2014, p.27)

caridade e filantropia e, gradativamente estão expandidos o seu sentido para outros segmentos, através da incorporação do conceito de cidadania e das diversas manifestações da sociedade civil. (REIS, 2009, p.12)

Verifica-se que a expansão e o fortalecimento do Terceiro Setor não estão relacionados diretamente a mudanças significativas no contexto social da população, e principalmente no modelo de trabalho interventivo realizado. Não há preocupação e empenho do Estado em regular e monitorar o trabalho dessas instituições, há apenas um estímulo em fomentar a criação e continuidade dessas instituições na perspectiva de que cada vez a população organizada assuma suas responsabilidades. Dessa forma, o Estado se distancia das responsabilidades de papel de promotor e articulador do desenvolvimento econômico e social, transferindo sua atenção para o fortalecimento e auto-regulamentação do mercado.

Em face das reflexões e do cenário apresentado, o desenvolvimento social tem exigido atenção constante, haja vista o Brasil ser um país de desigualdades e a sua política social é formatada com base num contexto histórico autoritário no interior de um modelo de crescimento econômico concentrador de renda e socialmente excludente. Esse modelo tem sido questionado por uma série de traços que a caracterizam como paternalista e clientelista, a qual exclui a participação da população nos processos de tomada de decisão, evidenciando a privatização do Estado por setores das classes dominantes, restringindo dessa prática os direitos de cidadania. (SILVA, 2001)

É importante considerar que para os críticos das OSCs o que se vê, no entanto, é o aumento na tensão social gerada pelo avanço do neoliberalismo, o qual tem rebatimentos diretos na população, cujos efeitos desse modelo econômico ocasionam inquietação e mobilização a exigirem seus direitos, que outrora é de responsabilidade do Estado.

A partir do momento em que o Estado recua no compromisso com os serviços públicos via operacionalização das políticas sociais, as OSCs avançam numa espécie de terceirização dessa atuação, ou seja, o Estado se desconstrói na perspectiva da sua responsabilidade e a transfere para a sociedade, gerando assim a mobilização.

Montaño (2008) apresenta que essa nova forma de gestão do social encontra-se pautada na ideia do favor e da moral, a qual contribui para a descaracterização da noção de direitos e da própria cidadania, destacando ainda a transferência da responsabilidade das políticas públicas do Estado para a sociedade civil, sendo a concepção da política neoliberal inspiração para esse posicionamento.

Ferreira (2005) justifica outra crítica dirigida às OSCs, uma vez que considera que o seu crescimento representa uma estratégia do grande capital, adotada pelo Banco Mundial,

entre outras instituições: a de fomentar a política neoliberal de libertar as forças do mercado das amarras do controle dos estados dos países subdesenvolvidos no momento em que esses começaram a passar por processos de redemocratização.

A partir da redemocratização, quando a sociedade civil passou a pressionar o Estado para que suas ações privilegiassem o desenvolvimento social, o receituário neoliberal passou a ser visto como necessário pelos detentores do poder econômico internacional. Assim, o Estado, com a perspectiva da privatização, reduz a sua existência de maneira simples, ou seja de não colocar entraves no desenvolvimento da força de trabalho e seguindo as ditames do capital

Considerando os aspectos acima citados, compreendemos que as organizações do Terceiro Setor passam a assumir as responsabilidades do desenvolvimento social por meio da transferência de responsabilidades do Estado e, no caso do objeto de pesquisa desse trabalho, de forma mais específica a educação. Dessa forma, o subtópico seguinte busca debater de que forma se dá a relação entre tais organizações e as escolas públicas.

3.2 POSSIBILIDADES E LIMITES DA INTERAÇÃO ENTRE AS OSCS E ESCOLAS PÚBLICAS

É notório que o papel do Estado tem se reconfigurado nos últimos anos, principalmente nas relações estabelecidas entre o público e o privado. A este respeito, Oliveira e Junior (2013) destacam que as transformações sociais e a realidade econômica associadas aos limites e o distanciamento cada vez maior da capacidade governamental em lidar com as demandas sociais, levaram a sociedade civil a buscar novas formas de organização em função da ausência do Estado em determinados setores, o que impulsionou a criação de inúmeras organizações sem-fins lucrativos em todo o mundo em busca do suprimento de bens sociais necessários à promoção humana e da mobilização social.

Essas mudanças que acontecem na sociedade são oriundas de distanciamento do Estado Neoliberal da sua responsabilidade junto às políticas sociais, o que fomenta a mobilização e o posicionamento da sociedade civil organizada para atuar na busca da resolução das vulnerabilidades sociais e minimizar os efeitos da exclusão social. Uma dessas vulnerabilidades é a educação, setor estruturante da cidadania, mas carente de maior atenção e investimentos por parte do Estado.

Desta forma, torna-se pertinente refletir que a ação socioeducativa desenvolvida por OSCs pode produzir oportunidades de aprendizagem, independentemente da ação escolar, mas em complementação a esta, sem ser repetição do trabalho que ocorre no espaço escolar,

mesmo não possuindo um currículo e uma ação pedagógica padronizada, as quais nascem das demandas da sociedade. Assim, ao executarem seus projetos, as instituições direcionam a implementação de ações planejadas que, dependendo da maneira como são operacionalizadas, podem influenciar nos processos e resultados educacionais, e esses resultados construídos mediante um saber sócio histórico, pode oportunizar mudanças na vida das crianças.

Para Carvalho (2005, p 28), em muitas cidades e estados brasileiros, constata-se que há nomes fantasia, os mais diversos, para denominar ações socioeducativas, que não permitem conhecer o seu sentido substantivo, as quais impedem que o público-alvo perceba que este é também um serviço público básico, portanto, garantia de exercício de cidadania ao grupo infanto-juvenil. A ausência de uma denominação que explicita o substantivo desta ação também gera dificuldades para uma regulação pública.

Nos campos supracitados é possível localizar até mesmo experiências que muitas vezes legitimam o trabalho infantil em nome da formação do futuro trabalhador ou formam para atividades de baixíssima qualificação. Além disso, Moura e Zucchetti (2010) destacam:

...é preciso considerar que as práticas de educação que ocorrem além da escola (em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas), ainda que contando com a presença de um mediador estagiário ou voluntário – o “educador” – em substituição à figura tradicional do professor, necessariamente visam implementar processos de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que, inevitavelmente, tanto quanto as práticas de educação escolar, as chamadas práticas de educação “não formal” também estão submetidas às modulações da dinâmica das relações poder-saber. Tal afirmação assume uma inflexão preocupante, na medida em que na inversa proporção do desaparecimento do intelectual engajado e/ou da liderança da comunidade, ocorre um engajamento artificial, expresso na figura do voluntário, determinando um nítido esvaziamento de sua dimensão crítico-política. (MOURA E ZUCCHETTI, 2010, p. 632)

É notório identificar que as OSCs, ao atuarem na educação não formal, passaram por crescente aumento de sua importância e visibilidade, porém há uma valorização ingênua no sentido de lhes delegar responsabilidades e atribuições que são de competência do poder público. Assim, as atividades desenvolvidas por essas instituições em colaboração com as escolas públicas, muitas vezes se entrelaçam de maneira desarticulada. Tal desarticulação não permite identificar até onde as OSCs conferem plenitude e sustentabilidade ao direito à educação, sendo pertinente destacar que o fortalecimento desse direito depende tanto do Estado, quanto da sociedade civil organizada na tomada de decisão, desde que ambas desenvolvam uma relação sinérgica de fortalecimento de ambos espaços.

Dessa forma, esta pesquisa busca realizar reflexões acerca de como se configura a atuação/intervenção de uma OSC na educação não formal de apoio socioeducativo de contraturno escolar, e a relação e contribuição dessa organização para o ensino escolar.

Assim, busca-se identificar de que forma o processo ensino-aprendizagem é favorecido por essa relação institucional, e sobretudo de que forma contribui para que as crianças encontrem alternativas emancipatórias que as distanciem de situações que as vulnerabilizam e as excluem socialmente no dia a dia em sua família e comunidade.

Nessa perspectiva é pertinente refletir acerca da relação existente entre as OSCs e as escolas públicas, representadas pelo Estado brasileiro. Para Peroni (2009), a democratização do Estado e da sociedade é um processo longo e difícil e passa pela educação em todos os níveis e instâncias. Assim, quando o Estado substitui a lógica da gestão democrática pela lógica gerencial, infere-se que ele incorpora a lógica do mercado que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual. Estado e mercado passam a pactuar com outra proposta de educação e sociedade, desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia.

Assim, as OSCs não são simples representação da sociedade civil, mas a representação do setor privado/mercado com interesses específicos e que muitas vezes vão além da luta pelo bem-comum e da coletividade. Durante muito tempo as OSCs foram vistas pela sociedade de forma virtuosa, principalmente durante o período da ditadura militar, pois junto aos movimentos sociais reivindicaram e carregaram a esperança de um país mais democrático e acima de tudo lutavam no enfrentamento da questão social. Porém, com o passar dos anos a gestão de recursos no universo dessas instituições perpassou por inúmeras denúncias de desvio e até daquelas que utilizavam das vulnerabilidades da população para sensibilizar instituições de financiamento para a captação de recursos por meio de organizações internacionais e doações, mas não necessariamente utilizavam para propiciar mudanças na vida da população. Destaca-se ainda nesse processo o redimensionamento e distanciamento das causas sociais do Estado Neoliberal o qual estimula a criação e continuidade das OSCs.

Moura e Zucchetti (2010) apresentam que historicamente, a realidade brasileira é caracterizada pela desigual distribuição de renda, a qual produziu um contexto de marginalização e exclusão social cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. Com o intuito de amenizar essa situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos governamentais ou não, têm buscado

implementar intervenções alternativas baseadas em práticas educativas. Em geral, trata-se de propostas engajadas, ao menos discursivamente, em projetos de transformação social que, geralmente, se desenvolvem no âmbito do que poderíamos chamar uma educação no e do campo social.

Assim, ao longo das últimas décadas, pelo menos, uma mudança concreta pode ser observada: a gestão de projetos de educação não escolar, realizada por entidades do chamado terceiro setor e/ou por organizações não governamentais – ONGs –, tem configurado um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito escolar e demonstrado a crescente omissão do Estado de suas responsabilidades sociais. Outra mudança relevante pode ser observada na forma pela qual a maioria dessas práticas de educação fora da escola vêm perdendo muito de suas características de projeto popular de transformação social e de formação da consciência, com **exceção apenas** daquelas experiências que nasceram e ainda permanecem vinculadas aos movimentos sociais populares e a segmentos específicos da Igreja, que demarcam sua luta nas dimensões ético políticas e educativas. (MOURA E ZUCCHETTI, 2010, p. 634)

É pertinente refletir que as atividades socioeducativas desenvolvidas por projetos sociais de OSCs, em sua grande maioria são caracterizadas por ações pontuais, de baixo custo, com recursos financeiros, materiais e humanos escassos, cuja proposta educativa é referendada na perspectiva da cidadania e não mais na garantia da participação e organização da população como se configurou entre os anos 70 e 80. A inspiração da lógica cristã a qual se configura na ajuda aos mais necessitados, talvez tenha buscado redimensionar a prática na lógica do voluntário/a e/ou do/a estagiário/a para essas instituições, sendo solicitado por meio de ações que recaem mais sobre formas de controle e de assistencialismo do que de cuidado e fomento à cidadania plena. (MOURA E ZUCCHETTI, 2010).

No que se refere a materialização cotidiana das práticas educativas desenvolvidas pela OSCs, torna-se pertinente refletir sobre quais as suas intencionalidades e compromissos assumidos, e principalmente no que se refere a dimensão ético-política considerando sua concepção de valores defendidos e se é fomentada a emancipação dos seus sujeitos por meio de suas escolhas e posicionamentos diante da realidade social e econômica vivida.

As atividades de contraturno escolar tem nas crianças, adolescentes e jovens alvo preferencial das suas ações, as quais desenvolvem práticas muitas vezes de cunho assistencial que podem auxiliar a educação escolar, tais como: recreação, alimentação, higiene e apoio familiar, sendo assim estratégicas que, alinhadas às propostas socioeducativas, podem favorecer, estimular e potencializar a aproximação desses sujeitos com a escolas. Porém, essas práticas dependendo como são direcionadas pelas OSCs, podem gerar na percepção das famílias vulnerabilizadas identificação e motivação para irem em busca dessas instituições, criando assim um elevado grau de dependência por parte delas em incentivarem seus

membros a frequentarem as atividades e por essas ações sendo o foco principal de interesse, e as atividades de apoio socioeducativo ocupando razões de relevância secundária.

No que se refere ao termo socioeducativo, Moura e Zucchetti (2009), destacam:

As ações que conjugam o sócio e o educativo (na adjetivação socioeducativo) atribuem à categoria educação status de qualidade do social, gramaticalmente falando, mas não equiparam duas grandes áreas do conhecimento (a educação e assistência social) e políticas de atenção à cidadania. Essas ponderações iniciais e de base buscam situar a discussão que se pretende apresentar na sequência: a educação não é coextensiva à escola, o âmbito da educação não escolar dispõe de objetivos diversos e, portanto, demanda reflexões que são complementares, porém de naturezas distintas. (MOURA E ZUCCHETTI, 2009, p.127)

Os autores permitem esclarecer que as ações das OSCs, ainda que de caráter socioeducativo, tem objetivos diferentes das ações escolares. A relevância da existência das práticas socioeducativas, tem seu direcionamento legal estabelecido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei 9394/1996, a qual destaca em seu Artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Em geral, esse é o único aparato de direcionamento legal que pode direcionar a existência das OSCs que atuam na educação por meio da educação não formal, não existindo até o presente momento nenhuma outra regulamentação que as fomente. Dessa forma há uma ausência de currículo e direcionamento técnico-operativo que direcione essa prática, sendo cada instituição responsável pelo estabelecimento de metas, regimentos, planejamentos e planos que as caracterizem.

No que se refere a expressão não formal Moura e Zuccheti (2009) apresentam críticas ao seu uso.

A expressão “não formal é um tanto quanto questionável ao nomear experiências cujo sentido de oposição pode definir, a priori, os sujeitos que lhes são atinentes. Essa nomeação, em última instância, pode promover uma possível distinção entre os que acessam a educação e a cultura erudita, e os que têm demandas por serviços sociais, no pior sentido da expressão, entendido pelo viés assistencialista. Expressões como “menores”, “sujeitos em risco social e pessoal” demarcam esta dimensão. (MOURA e ZUCCHETI, 2009, p.127-128)

Entretanto, o sentido do “não formal”, como oposição à formalização da escola e suas regulamentações legais, propiciam participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas as etapas de cronologia dos seus beneficiados, sendo importante salientar que a política de ação afirmativa voltada para crianças e adolescentes, ou seja, ECA por meio

do Artigo 90, destaca: “As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio educativos destinados a crianças e adolescentes” (BRASIL, 1990). O artigo deixa nítido que as próprias OSCs são responsáveis pela normatização do trabalho e pela formalidade junto ao Estado, principalmente nos registros junto aos Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente– COMDICA e Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS, mas não há junto a esses conselhos nenhum aparato legal e técnico que direcione a prática interventiva das instituições.

Num contexto mais atual, Moura e Zuccheti (2009) demonstram que há uma diferenciação entre as práticas de educação “não formal” (sendo incorporada como sinônimo de educação não escolar) cuja dimensão política, encontra-se nitidamente, e práticas de educação formal (como definição de educação escolar), demarcando lugares sociais, que escondem e validam processos de ensino e aprendizagem estabelecidos na relação entre poder-saber.

Dessa forma o caráter formal das práticas de educação não escolar apresentam fragilidades em seu direcionamento, posto que cada OSC cria seus mecanismos metodológicos de planejamento, monitoramento e processos avaliativos, além de modo crescente, evidencia-se que cada vez mais essas instituições tem ocupado espaços na sociedade e o próprio Estado tem estimulado a sua existência, porém não normatiza e nem acompanha se o trabalho tem propiciado resultados na educação escolar. Dessa forma, a presente pesquisa busca o entendimento de como encontra-se estabelecida a relação entre a escola e as OSCs de caráter socioeducativo, buscando ser contribuição para identificar potencialidades, fragilidades e desafios nessa relação. Logo, a educação pública na parceria público-privadas é um espaço difícil, complexo e repleto de ambiguidades e contradições. Assim, buscar perceber como se dá essa relação é considerar e reconhecer questões fundamentais para o fortalecimento de uma escola pública de qualidade, que seja cada vez mais democrática e universal, com vistas a conhecer se a educação não formal pode vir a ser instrumento de contribuição para a transformação social.

Para perseguirmos este objetivo, no capítulo seguinte, buscamos apresentar as estratégias metodológicas que compuseram esse estudo, caracterização das instituições que compõem o universo da pesquisa, sendo apresentados os elementos exploratórios para análise dos dados contemplando as etapas de estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo busca apresentar e refletir a respeito das estratégias metodológicas adotadas para a pesquisa, seu aporte epistêmico, documentos institucionais, entrevistas e sistematização das informações coletadas, tendo por propósito situar o leitor frente ao caminho percorrido para o alcance dos objetivos elencados.

A literatura abordada ofereceu subsídios para entender historicamente a educação não formal no contexto da educação brasileira, especialmente sua importância e contribuições para o ensino formal como instrumento potencializador dos objetivos educacionais, os quais permitem aos estudantes se tornarem cada vez mais cidadãos conscientes, sobretudo, por meio de uma formação social, cultural, política e relacional para compreensão e leitura de mundo.

Para analisar se as práticas pedagógicas das OSCs de apoio socioeducativo têm contribuído para fortalecer o ensino escolar, utilizamos a pesquisa qualitativa, haja sua compreensão que possibilita adentrar no universo de significados que envolvem o objeto de estudo: a educação não formal. Minayo (2002) destaca que a pesquisa qualitativa possui particularidades que adentram aos motivos, crenças, valores, atitudes e todo um universo de significados no espaço das relações, processos e fenômenos sobre a operacionalização de variáveis a que esse tipo de estudo direciona suas atenções.

Torna-se pertinente destacar que a abordagem qualitativa permite o estabelecimento de uma dinâmica inter-relacional entre o objeto de estudo e os dados obtidos nas entrevistas, documentos e referencial teórico que, juntos, inseridos numa relação sincrônica de entendimento, permitem obter resultados, além de fomentar debates e reflexões propositivas na correlação entre educação formal e não-formal.

A pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso é abordagem utilizada para alcance dos objetivos da pesquisa, sendo optado como campo de investigação uma OSC que desenvolve atividades de apoio socioeducativo por meio da educação não formal, e uma escola pública que tinha proximidade com a gestão da OSC. A OSC foi escolhida levando em consideração sua característica de atuação com a educação não formal.

A escolha foi realizada tendo como perspectiva que o “O estudo de caso, como outras estratégias de investigação, é uma maneira de investigar um tema empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré – especificados.” (YIN, 1994, p.27). Yin (2005) ainda destaca a pertinência de refletir que apesar das limitações, o estudo de caso é o método que permite conhecer com profundidade todas as particularidades de um determinado fenômeno,

conduzindo-o como caso único, podendo-se tentar algumas generalizações, levando em consideração o seu contexto.

Para conseguirmos alcançar o objetivo geral de analisar as práticas pedagógicas das OSCs de apoio socioeducativo na perspectiva da potencialização da educação escolar, os procedimentos metodológicos assumidos nesse trabalho surgem como meios para responder ao seguinte problema da pesquisa: a forma como o trabalho educativo desenvolvido pelas OSCs de apoio socioeducativo tem contribuído para potencializar o ensino escolar?

Assim, optou-se pelo estudo de caso para entendimento do fenômeno estudado, levando-se em consideração o aporte teórico e técnico sobre a temática. Dentre as etapas para a investigação, escolhemos a realização de visita institucional, análise documental das duas instituições envolvidas, quais sejam, uma escola e uma OSC que atua com apoio pedagógico junto à escola, em que houve realização de entrevistas, sistematização dos dados coletados por meio de construção de matriz analítica e análise dos resultados obtidos à luz do referencial teórico.

Tendo em vista a perspectiva de analisar a concepção de educação não formal e sua contribuição com a educação escolar, foram aplicadas entrevistas com perguntas abertas direcionadas a OSC por meio da gestão e educadores sociais, assim como para e da escola com representação da direção escolar e professores, além das famílias dos/as estudantes que são contempladas com as ações integradas pelas duas instituições.

Para análise das informações obtidas por meio das entrevistas aplicadas, utilizou-se a análise de conteúdo, devido a sua descrição analítica que permite encontrar significados na temática investigada. Desse modo, conforme destaca Bardin (1977), o tratamento das informações contidas nas mensagens necessita de análise dos seus significantes, e o tratamento descritivo permite caracterizar de maneira sistemática e objetiva para entendimento da natureza da investigação e a força dos sujeitos submetidos a esse processo.

O estudo de caso, como afirmamos acima, foi a abordagem utilizada para esse estudo, haja vista ser uma abordagem epistêmica que busca caracterizar as percepções e entendimentos que os sujeitos entrevistados tem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas OSC e escola, analisando suas respostas, buscando encontrar conexão e/ou divergência nos relatos apresentados e, dessa forma, a escolha parte do seguinte entendimento:

A estratégia é geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural. (ALVEZ - MAZOTTI, 2006, p. 643)

Dessa forma, o porquê utilizado remete-se a uma relação complexa que necessita de uma abordagem mais aprofundada e interpretativa em encontrar subsídios suficientes que satisfaçam a descoberta de resposta que possibilite um entendimento mais claro da realidade vivenciada.

As características pontuadas são importantes, pois a compreensão da educação não formal desenvolvida pelas OSCs nasce do entendimento de toda a contextualização que perpassa pelo universo das duas instituições (OSC e escola), da descrição das categorias com o propósito de pontuar as especificidades dos significados da pesquisa e, sobretudo para entendimento desse objeto, torna-se necessário um envolvimento e aproximação junto as instituições contempladas pela pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Segundo dados do IBGE (2013), o estado de Pernambuco possui 17.643 OSCs, e desse quantitativo, cerca de 35% estão localizadas na cidade do Recife, que equivale 5.919 instituições. Desse quantitativo foi identificado por meio do banco de dados do ano de 2019 enviado Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS da cidade do Recife, **138** OSCs que possuem cadastramento nesse órgão de controle a fim de serem emitidos atestados de funcionamento⁹.

No que se refere ao público-alvo dessas OSCs da cidade do Recife, o Tabela 2 abaixo apresenta o quantitativo de instituições cadastradas no CMAS/Recife segundo seu público alvo:

⁹ Documento que permite a essas instituições atenderem o requisito estabelecido pelo Ministério da Cidadania por intermédio da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, documento que permite isenções fiscais, desde que atenda todos os requisitos estabelecidos pela Lei 12.101/2009 (Legislação que regula a certificação de entidade de assistência social que presta serviços ou realiza ações socioassistenciais, de forma gratuita, continuada e planejada, para os usuários e para quem deles necessitar, sem discriminação. (BRASIL, 2009))

TABELA 2: QUANTITATIVO DE OSCs NA CIDADE DO RECIFE POR PÚBLICO ALVO CADASTRADAS NO CMAS

PÚBLICO ALVO	QUANTITATIVO
Crianças e adolescentes	79
Jovens e adultos	7
População idosa	5
Mulheres	2
Pessoas com deficiência	6
Famílias	5
Apenados	1
Lideranças comunitárias	1
Usuários em situação de adoecimento	1
Sem identificação de público	31
Total	138

Fonte: Autoria própria com base nos dados do Conselho Municipal de Assistência Social da cidade de Recife (CMAS, 2019)

Realizando um recorte nesses dados a partir do público alvo crianças e adolescentes atendidas pelas OSCs, obtivemos o quantitativo classificadas por tipo de instituição sendo elas divididas por sua natureza em: atendimento, assessoramento e defesa de direitos, conforme apresenta a Tabela 3:

TABELA 3: TIPOS DE OSCs CADASTRADAS NO CMAS DA CIDADE DO RECIFE

NATUREZA DA INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES
Atendimento	55
Assessoramento	2
Defesa de direitos	22
Total	79

Fonte: Autoria própria com base nos dados do Conselho Municipal de Assistência Social da cidade de Recife (CMAS, 2019)

A Lei nº 8.742/1993 identificada como Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS no Artigo 3º esclarece: “Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta Lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos.” A nota técnica Nº 10/2018 expedida pelo Ministério Do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, esclarece o significado da natureza de cada uma dessas instituições:

As entidades de atendimento são aquelas que prestam serviços, executam programas ou projetos e concedem benefícios de prestação social básica ou especial, dirigidos

às famílias e indivíduos em situações de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, conforme Resolução CNAS nº 109/2005, Resolução CNAS nº 33/2011 e Resolução CNAS nº 34/2011.

As entidades de assessoramento prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuários, formação e capacitação de lideranças, dirigidos ao público da política de assistência social, conforme Resolução CNAS nº 27/2011.

As entidades de defesa e garantia de direitos prestam serviços e executam programas e projetos voltados prioritariamente para a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, conforme Resolução CNAS nº 27/2011.(BRASIL, 2018 p.1)

É importante destacar, que há uma diferença de 5781 OSC em Recife entre o quantitativo disponibilizado pelo IBGE (2010) e pelo CMAS/Recife, conforme apresentamos nas Tabelas 2 e 3. A diferença nesses dados está no fato de que essas instituições que são contabilizadas pelo IBGE não são instituições cadastradas no CMAS/Recife.

Para entender a dinâmica da investigação sobre o objeto de estudo, serão caracterizadas as duas instituições que foram contempladas como campo de pesquisa: 1 OSC de apoio socioeducativo e 1 escola, que estabelecem relação de parceria entre si. Os critérios adotados para a escolha dessas duas instituições foram, primeiramente, o seu foco de atuação, qual seja, a educação; em seguida, o fato de estabelecerem entre si parceria, bem como o critério geográfico, pois ambas estão localizadas na Cidade do Recife no bairro da Boa Vista na Região Político Administrativa 1 – RPA1¹⁰, que possui como característica estar localizada na zona central da cidade, constituída por bairros comerciais, residenciais e alguns estão incluídos como bairros turísticos, porém atendem a uma ampla região em que estão localizados bairros considerados violentos e com alto índice de vulnerabilidade social, dentre eles: Coque/Joana Bezerra e Coelho. Acima de tudo, por possuírem problemáticas sociais relacionadas a negação de direitos sociais básicos. Outro aspecto que foi incorporado na escolha dessas instituições refere-se ao fato de serem vizinhas e boa parte das crianças atendidas pela OSC são estudantes da escola, fato este que contribui de maneira bastante propositiva e significativa para obtenção dos resultados dessa pesquisa.

Sendo assim, optou-se pela escolha dessas duas instituições para facilitar o deslocamento e comunicação para obtenção de dados e informações que irão subsidiar a

¹⁰ Conforme a lei municipal nº 16293 de 22 de janeiro de 1997, a cidade do Recife se divide em seis regiões político-administrativas (RPAs): Centro, Norte, Noroeste, Oeste, Sudoeste e Sul; estas, por sua vez, dividem-se em microrregiões, que agrupam os bairros. As RPAs foram criadas para formulação, execução e avaliação de políticas públicas governamentais. A RPA -1 possui 11 bairros os quais são: Bairro do Recife, Santo Antonio, São José, Santo Amaro, Boa Vista, Coelho, Soledade, Joana Bezerra, Cabanga, Ilha do Leite e Paissandu.

pesquisa, sendo classificadas, para efeito da compreensão e análise de dados da seguinte forma: Perfil 1 (Escola) e Perfil 2 (Organização da Sociedade Civil).

O método de estudo escolhido é estudo de caso por ser a melhor estratégia utilizada para entendimento dos fenômenos que perpassam pelas instituições com o propósito de compreender o seu perfil educacional e realizar uma prática investigativa com o maior número de elementos necessários que permitam apresentar e entender toda a contextualização do objeto de estudo.

Para definição do estudo de caso que fundamenta a pesquisa, destacamos:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. Em outras palavras, o estudo de caso compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas a análise dos mesmos.(YIN, 2005, p.32- 33)

Levando em consideração as características sobre estudo de caso apresentadas, para compreensão do universo das instituições que contemplam essa pesquisa destacamos as características das duas instituições.

4.1.1. Perfil 1 - Escola

Antes de atuar com a educação básica, a escola, no início de sua fundação no final do século XIX, ano de 1880, ministrava aulas de desenho, arquitetura e aritmética e sua direção encontra-se vinculada a uma ordem religiosa da Igreja Católica. No século XX, por volta dos anos 1980, passou a atuar no ensino formal como escola filantrópica por meio de parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, mas foi no ano de 2010 que a escola tornou-se uma instituição vinculada diretamente ao ensino público do Estado, tornando-se uma escola pública por meio de um novo convênio, cujos professores e alguns profissionais de apoio são encaminhados pela rede pública, porém a gestão pedagógica foi definida por meio desse contrato que continuaria sendo gerida pela ordem religiosa e por profissionais encaminhados por ela.

A escola possui notório reconhecimento social além do que a escola tem se destacado com seu trabalho pedagógico, sendo que um desses reconhecimentos refere-se ao ano de 2015, quando recebeu uma premiação como melhor gestão escolar da região Norte da Cidade do Recife, além do que a sua localização facilita o acesso de estudantes por estar situada no centro da cidade do Recife. Fato esse verificado em algumas reportagens em sites e relatado por alguns entrevistados nas entrevistas realizadas, sobre a dificuldades das famílias

conseguirem vagas para seus filhos, haja vista a grande procura e o número de vagas disponíveis ser limitado.

Atualmente, a escola atende a 1020 alunos/as e, desse total, 480 encontram-se matriculados/as nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ano 9º Ano) e 540 no Ensino Médio.

No que se refere aos recursos humanos disponíveis na escola, destacamos a Tabela 4 -Recursos Humanos da Escola, onde apresenta-se os profissionais ali atuantes e seu quantitativo. Organizamos os dados conforme a origem de cada profissional para melhor entendimento do contexto institucional.

TABELA 4 – RECURSOS HUMANOS ESCOLA

ORGANIZAÇÃO RELIGIOSA		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	
PROFISSIONAL	QUANTIDADE	PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Diretoria	1	Professores	28
Vice-diretora	1	Educadores de apoio	2
Secretário	1	Apoio técnico-pedagógico	2
Psicóloga	1	Psicopedagoga	1
Coordenadora de biblioteca	1	Assistente administrativo educacional	1
Supervisor pedagógico	1	Merendeiras	4
Porteiro	2	Auxiliares de serviços gerais	10
Auxiliar administrativo	4	-	-
Vigilante	2	-	-
Total	16	Total	48

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações coletadas.

Os recursos físicos são aqui representados pela Tabela 5: Estrutura Física da Escola, em que pormenorizamos como os espaços escolares estão distribuídos, contemplando o quantitativo desses espaços, os quais são componentes importantes no processo ensino-aprendizagem, interação, convívio dos/as alunos/as, docentes, profissionais escolares e família.

TABELA 5 – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Salas de aula	17
Sala multiuso	01
Biblioteca	01
Auditório	01
Sala de informática	01
Sala de diretoria	01
Sala da coordenação pedagógica	01
Sala dos professores	01
Sala de psicopedagogia	01
Sala de psicologia	01
Sala de apoio pedagógico	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Sanitários (boxes)	10
Portaria	01
Banco de livros	01
Área de convivência	01
Quadras	02
Campo de futebol	01
Guarita	01

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações coletadas.

A forma para entender a gestão da escola, sendo gerida por uma instituição e operacionalizada por outra, acontece por meio de um contrato de conveniamento onde as responsabilidades são definidas por meio da cedência da infraestrutura física e disponibilidade de uma parcela dos recursos humanos (gestão e apoio administrativo pedagógico) por parte da organização religiosa, e o Estado assume o quadro de professores, parte do apoio administrativo, além do material didático e pedagógico e alimentação dos/as alunos/as.

É importante destacar que, após um processo de análise que começou em agosto de 2017, a escola recebeu o certificado da Rede PEA Unesco – Programa de Escolas Associadas da Unesco, cuja missão é promover uma melhora na qualidade da educação com base nos direitos humanos, cultura da paz, sustentabilidade e qualidade de vida.

Destaca-se também que a escola possui parcerias com a universidade por meio dos seguintes programas/projetos: Programa de Iniciação à Docência/PIBID (Promovido pela CAPES); Projeto Escola Cuida (atendimento as famílias pela equipe de psicólogas na Universidade), Semana da Filosofia (professores da universidade ministram palestras e/ou oferecem oficinas para os estudantes da escola); Café com prosa (atendimento psicossocial aos professores da escola num espaço de escuta e acolhimento com oficinas bimestrais onde

os docentes compartilham experiências, sentimentos, conquistas e desafios do exercício profissional); Clube de Mães (oficinas direcionadas para as mães dos/as alunos com foco em trabalho manuais e práticas empreendedoras); Universidade In (a Universidade disponibiliza palestras sobre os cursos oferecidos para os estudantes no Ensino Médio para tirar dúvidas sobre sua escolha profissional oportunizando visitas às salas de aula e laboratórios); Jornal A coluna (assessoria na produção de jornal produzidos por alunos/as do Ensino Médio, que visa integração entre escola, família e comunidade); Feira de Ciências Integrada Escola/Universidade (visa aproximar a ciência e tecnologia na semana das ciências na escola) e o Projeto Nas Trilhas das Escolhas (voltado para alunos do 1º ano, visando orientação profissional aos estudantes com oficinas e espaço lúdico de escuta e atenção).

Uma parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco permite o desenvolvimento de projetos/programas: Seminário de Boas Práticas (Apresentação de projetos de sucesso de várias escolas já executados ou em execução), Programa Ganhe o Mundo (Aulas de inglês visando preparar alunos do Ensino Médio intercâmbio cultural em determinados países de língua inglesa); Copa Pernambucana de Bandas e Fanfarras (Apresentações e seleção das melhores bandas de várias cidades do estado); Projeto Sonho e Vida (Estudantes do terceiro ano participam de "aulões" de redação e de matemática, além de palestras motivacionais, bate-papos, feira de profissões e recebem orientações sobre carreiras, dicas sobre bolsas de estudo e financiamentos em universidades privadas); Projeto de Vida Dinâmica (Projeto de empreendedorismo – um novo componente curricular do 1º ano do Ensino Médio (6ª aula), que traz dinâmicas sobre valores, ética, direitos humanos, autoestima, respeito e superação); PROEMI (Apoia e fortalece os sistemas de ensino público no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual)

Destaca-se ainda que em seu Projeto Político Pedagógico a escola tem descrita a parceria com a OSC, objeto dessa pesquisa por meio dos seguintes projetos/programas: Programa Catavento (Programa sócio assistencial em parceria com a OSC que ajuda a melhorar a autoestima, a autonomia, as potencialidades e a ampliar o universo informacional e cultural, além de oferecer apoio pedagógico e atividades como aulas de música, dança e oficinas de português e matemática); Cultura da Paz (Apoio à formação para professores sobre cuidados e proteção com as crianças e adolescentes); Encontro de Integração com Famílias (Encontro com o objetivo de reunir as famílias dos alunos do ensino fundamental

para expor aos pais/responsáveis as produções realizadas pelas crianças, além de conscientizá-los dos objetivos do trabalho realizado pela equipe); Diversidade de Gênero (Formação sobre Diversidade Sexual e de Gênero para os professores criada para subsidiar a prática pedagógica)

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a escola conta ainda com o Serviço de Psicologia que tem como principal atribuição atuar diretamente nas questões relacionadas a orientação educacional que se remete desenvolver ações planejadas no apoio aos processos de ensino aprendizagem por meio de atendimento individual, fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar, atendimento as famílias no que se refere aos aspectos de comprometimento dessas no ensino aprendizagem.

Com os objetivos de possibilitar a descentralização da gestão educacional, de fortalecer a autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão, criou-se o Conselho Escolar, constituído desde 2012 com base na LDB 9394/96 e na Lei Orgânica Municipal em seu art.188, Parágrafo VI, que regulamenta a gestão democrática do ensino e garante a participação dos representantes da comunidade. O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no que se refere a quaisquer assuntos relacionados à escola e ao processo didático. É composto pela diretoria, professores, funcionários e pais/responsáveis.

É pertinente destacar que a escola oferece também espaço de atuação política aos estudantes por meio do Grêmio Estudantil, constituindo-se como um espaço de discussões, pautado na livre interação entre os participantes e a comunidade. O grêmio possibilita aos estudantes uma experiência política completa, de modo a exercer a cidadania através da proposição, discussão, discordância, debate e negociação de seus projetos de forma consciente e livre, permitindo aos seus representantes a participação no Projeto Político Pedagógico da escola por meio de programas de cultura e lazer, política educacional, como também no Conselho Escolar e em outras organizações, na perspectiva de propor alternativas de transformação social.

Em síntese, a escola possui estratégias de planejamento que envolvem todos os segmentos por meio de um plano de ação, por meio do qual são estruturadas de maneira objetiva as atividades a serem desenvolvidas, os objetivos e os resultados esperados, as responsabilidades, os custos e o período de execução, sendo esse planejamento direcionado para a gestão da escola, secretaria, coordenação, serviço de psicologia e biblioteca.

Considerando nossa hipótese de pesquisa, estes dados não são suficientes para identificar a real abordagem filosófico-pedagógica ali empreendida, o que faremos por meio da análise de dados coletados na realidade observada, mas indicam, de qualquer forma, que seu perfil é relacionado à instituição religiosa tradicional mantenedora e, ao mesmo tempo, às características gerais do sistema de educação básica estadual, de caráter laico e secular.

4.1.2. Perfil 2 – OSC

A OSC é uma organização sem fins lucrativos, que busca promover processos educativos integrais, inclusivos e de qualidade e ações de promoção social, constituindo-se como parte da Federação Internacional de Educação Popular da Igreja Católica, que busca contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

O seu surgimento se deu no ano de 1955 por meio da educação popular através de uma congregação religiosa de padres da Igreja Católica num bairro popular da cidade de Caracas na Venezuela, liderados por um padre e jovens sensibilizados com o contexto de vulnerabilidade e exclusão social da população da época, que possibilitaram uma formação educacional contextualizada com a realidade da população. O trabalho foi iniciado sem recursos financeiros, mas com uma motivação enorme para levar a educação àquela comunidade por meio de uma escola com 100 crianças sentadas no chão, sem carteiras nem quadro-negro, tendo como professoras duas moças do bairro, de 16 anos de idade e orientadas inicialmente pela filosofia da própria congregação religiosa, mas, acima de tudo, guiadas pela valorização da racionalidade e respeito à diversidade. Assim, fundou-se a primeira unidade do movimento de educação popular, mas foi só em 1960 que se constituiu como instituição formal.

A resposta à proposta de Educação Popular Integral foi rápida. Em menos de 10 anos o movimento chegou a 10.000 crianças e jovens na Venezuela e, em 1964, tornou-se compromisso pela organização religiosa, sendo levada, a partir de então, a outros países da América Latina, tendo similar resposta à Venezuela.

Vale destacar que o movimento da educação tomou uma dimensão mundial, tendo representação desse trabalho nos seguintes países: Argentina, El Salvador, Madagascar, Uruguai, Bolívia, Espanha, Nicarágua, Chile, Guatemala, Paraguai, Colômbia, Haiti, Peru, Equador, Honduras e República Dominicana.

No Brasil o trabalho foi iniciado em 1981, por meio do movimento com a Educação Infantil, em uma pequena creche em Mauá, região metropolitana de São Paulo. No decorrer

desses 39 de anos de atuação no Brasil a instituição ampliou seus horizontes geográficos e educacionais e encontra-se presente em 20 cidades de 14 estados, sendo elas: Manaus/AM, Ilhéus/BA, Vazante/CE, Cariacica/ES, Laranja da Terra/ES, Vitória/ES, Montes Claros/MG, Santa Luzia/MG, Cuiabá/MT, João Pessoa/PB, Recife /PE, Natal/RN, Boa Vista/RR, Porto Alegre/RS, Palhoça/SC, São Paulo/SP, Tocantinópolis/TO, Gurupi/TO, Palmas/TO e Brasília/DF.

No Brasil, especificamente, a Instituição atua no campo da Política Pública de Assistência Social através da execução de serviços, programas e projetos aprovados pelo Conselho Nacional de Assistência Social ou pelos respectivos Conselhos Municipais de Assistência Social. A assistência social encontra-se organizada por níveis de proteção, quais sejam, a Proteção Social Básica, que tem por objetivo prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e a Proteção Social Especial, que destina-se a proteger as famílias e indivíduos cujos direitos tenham sido violados e/ou cujos laços familiares e comunitários já tenham sido rompidos.

Neste sentido os serviços, programas e projetos da assistência social, são atividades específicas da promoção social, pois além de atuar nas situações de pobreza e exclusão que estão ligadas as questões econômicas, atua também em outros aspectos de exclusão, ligados às questões mais profundas do ser humano, como gênero, etnia, pessoas com deficiência, migração e outros. Ainda no campo da Promoção Social, como atividade específica, estão as linhas de atuação da Formação para o Mundo do Trabalho: Economia Solidária e Sócio aprendizagem, sendo vinculadas e regidas pelas normatizações das políticas públicas da assistência social e do trabalho.

Nesta perspectiva a promoção social, dentre seus diversos aspectos, prevê uma releitura contínua da realidade, utilizando-se de metodologia de pesquisa em que as comunidades estejam empoderadas da reflexão e não sejam meramente objetos de diagnóstico. Para isto é necessário retomar a prática da Educação Popular onde a dimensão participativa, desde e com, é inerente ao processo.

A OSC está presente em 14 estados brasileiros por meio de 34 unidades, e atendeu no ano de 2019 10.750 pessoas e conta com 405 profissionais e 75 voluntários envolvidos diretamente no trabalho com crianças e adolescentes, cujo trabalho está organizado em duas frentes: Educação formal por meio dos Ensinos Infantil e Fundamental, com educação gratuita sendo oferecido material didático, fardamento e alimentação, e por meio da Assistência

Social, que encontra-se dividida em dois tipos de atendimento: Trabalho socioeducativo por meio da educação não formal e formação profissional por meio do Programa Jovem Aprendiz.

No Estado de Pernambuco a instituição iniciou seus trabalhos em 2008 em parceria com a universidade vinculada à Congregação Religiosa Católica da instituição, com o propósito de atender crianças e adolescentes de escola pública, a partir do desenvolvimento de ações socioeducativas que articulassem as concepções da Educação Não Formal e Popular com os princípios da Educação Formal. Dessa forma a Tabela 6 – Recursos Humanos da Organização Social apresenta o quantitativo de profissionais envolvidos no trabalho da instituição.

TABELA 6 – RECURSOS HUMANOS ORGANIZAÇÃO SOCIAL

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Coordenadora executiva	01
Coordenador de programas	01
Assistente social	01
Assistentes pedagógicas	02
Assistente administrativo	01
Educadores sociais	05
Total	11

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações coletadas na entrevista com a gestora da OSC.

Os dados da Tabela 6 indicam que a unidade localizada na cidade de Recife é de pequeno porte, haja vista o número de profissionais vinculados aos 120 assistidos/as em 2019. É pertinente destacar que todos os profissionais possuem escolaridade de nível superior, alguns tendo até cursos de especialização, fato este que faz a organização possuir um grupo de profissionais qualificados e aptos a desenvolver um trabalho com proposta propositiva e eficaz.

Em sua proposta de planejamento (2019) o perfil dos/as colaboradores/as para composição da equipe está descrito no Plano de Cargos e Salários da OSC na perspectiva nacional. Destaca-se que além das habilidades inerentes ao desempenho das funções, é necessário que sejam profissionais que estejam dispostos a vivenciar um modelo de gestão horizontalizada, numa perspectiva colaborativa, participativa e do diálogo, onde todos os saberes são valorizados, estimulando a inovação, problematização, conscientização, organização, criatividade, comunicação, pensamento estratégico e a pró-atividade.

Nesse mesmo planejamento destaca-se que na relação com as crianças, adolescentes, jovens, famílias e o território, faz-se necessário que os/as trabalhadores/as criem vínculos,

estabelecendo uma relação de confiança e respeito e, ao mesmo tempo, que tenham consciência da situação ou situações de vulnerabilidade em que eles/elas se encontram. É necessário que a equipe de referência tenha além da formação específica conforme exigido na descrição do plano de cargos e salários, experiência de trabalho com crianças, adolescentes e jovens, preferencialmente em serviços e programas da assistência social.

“A educação para a O.S é entendida como um processo humano e social, que requer articulação permanente entre o que acontece dentro do centro educativo e o que está ao seu redor” (GIL, ROMERO, PERALTA, e GONZALEZ, 2005, p.14). Tanto as pessoas como as instituições precisam de vias de comunicação e de relação mais prolongada com outros atores e espaços, para garantir, de forma corresponsável, seu próprio desenvolvimento e o daqueles com os quais estabelecem vínculos. Assim, o Tabela 7 - Estrutura Física da OSC, pormenoriza como encontram-se distribuídos os espaços disponíveis para realização dos serviços.

TABELA 7– ESTRUTURA FÍSICA DA OSC

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Salas de aula	06
Sala para coordenação	02
Biblioteca	01
Auditório	01
Sala para educadores sociais	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Sanitários (boxes)	10
Portaria	01
Área de convivência	01
Quadras	02
Campo de futebol	01
Guarita	01

Fonte: dados organizados pela autora com base em informações disponibilizadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Com base no que apresenta a Tabela 7, percebe-se que A OSC possui uma infraestrutura adequada ao trabalho que propõe com amplos espaços de desenvolvimento das suas atividades. Porém, é pertinente destacar que esse mesmo espaço físico é compartilhado junto com a escola, mas em horários diferenciados de atuação. Como vimos anteriormente, a escola é mais ampla, e a OSC disponibiliza de espaço reduzido dentro daquela instituição, utilizando apenas 6 das 17 salas de aulas. Mesmo assim, a disponibilidade do uso da

biblioteca, das quadras, etc, já favorece bastante o trabalho educativo e social ali desenvolvido.

O trabalho socioeducativo da instituição por meio da educação não formal, encontra-se estruturado em torno de oficinas culturais e esportivas com foco no desenvolvimento do protagonismo e apropriação de valores que favorecem a convivência familiar e comunitária. No que se refere a forma como são operacionalizadas as oficinas, elas funcionam num sistema de rodízio, por meio do qual as crianças e adolescentes frequentam todas as oficinas, estratégia que permite a esses/as beneficiados/as um corpo de conhecimento que integraliza, possibilita novos diálogos e novas experiências.

No que se refere as oficinas disponibilizadas, elas são construídas em consonância com as sugestões e demandas das crianças e adolescentes, que acontece por meio de um sistema avaliativo que permite a esses emitirem opiniões e avaliar, assim como também realizar sugestões, obviamente levando-se em consideração as condições financeiras e a equipe de profissionais disponíveis. Dessa forma, para o ano de 2019 foram oferecidas as oficinas de artes, esportes, dança e teatro.

Paralelo ao desenvolvimento das práticas das oficinas, a instituição oferece formação com temáticas transversais por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o qual foi organizado para o ano de 2019 através de um planejamento anual de temas transversais por meio de temática geradora:

A arte de viver e conviver em sociedade, que visou contribuir para que as crianças e os adolescentes se reconheçam como sujeitos de direitos. Entendendo que esse reconhecimento se dá através do conhecimento de seus direitos, dos seus deveres, das suas responsabilidades, do reconhecimento de si, dos outros, das diferenças, da importância do diálogo, do respeito, da tolerância, da cooperação e da solidariedade. (PLANEJAMENTO, 2019, p.1)

A OSC, por meio desse planejamento, acredita que todos os cidadãos podem contribuir para o bem-estar social e para a boa convivência em sociedade, e que as atividades buscam refletir acerca da convivência social e (re)criar estratégias que possibilitem a prática do respeito e da solidariedade entre as crianças, os adolescentes, suas famílias e suas comunidades. Tendo por base essa reflexão, conforme o Planejamento Anual de Temas Transversais (2019), foram desenvolvidos 3 subtemas para seus projetos em 2019, os quais são:

Subtema 1 - Projeto de Vida: O que eu sou e o que eu quero ser.

- ✓ Identidade (pessoal família e comunidade);
- ✓ Construindo Meu Projeto de Vida.

Subtema 2 - Conhecendo nossos direitos e nossas responsabilidades.

- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente;
- ✓ Direitos Humanos;
- ✓ Participação Social.

Subtema 3 - Aprendendo a respeitar e conviver com as diferenças

- ✓ Conhecendo e reconhecendo as diferenças (étnico racial, religiosas, gênero, territorial);
- ✓ Ética, solidariedade e cooperação;
- ✓ Dialogar é preciso: Resolvendo conflitos.

Convém destacar que, para a realização dessas atividades, a instituição disponibiliza ambientes e mobiliário adequado, material didático, recursos audiovisuais e materiais esportivos e recreativos, além de fornecer a todas as crianças e adolescentes fardamento individual e alimentação diária.

As ações socioeducativas nos grupos de crianças, adolescentes e jovens são contínuas, garantindo-se a participação das crianças e adolescentes diariamente, com carga horária de três a quatro horas, mesmo nos períodos de férias do ensino formal.

É pertinente destacar que a OSC oferece um programa de formação continuada para os/as educadores/as sociais, incluindo aspectos relacionados à formação humana, sociopolítica e pedagógica, direcionada por marcos operativos e pedagógicos criados pela própria instituição, que são construídos com base nas normativas legais e técnicas que direcionam o fazer dos profissionais que atuam na instituição. Como resultado do processo de formação, potencializa-se ação da educação não formal junto as crianças e adolescentes, tornando a operacionalização das oficinas cada vez mais lúdica e com conteúdos formativos que fomentam a participação, desinibição, o convívio social e comunitário, além de possibilitar a extensão desses conhecimentos ao desenvolvimento escolar e social. Logo, um aluno/a estimulado/a é mais dedicado/a e, conseqüentemente, obtém resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem.

O perfil da OSC indica que seus serviços e programas assumem uma busca permanente de respostas criativas e inovadoras frente às realidades de vulnerabilidade e risco social a que estão expostas pessoas e comunidades. Assim, conforme PLANEJAMENTO (20019), entendemos que a educação popular desenvolvida pela OSC funda-se em uma concepção e uma metodologia que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da

cultura e dos direitos humanos, com o compromisso do diálogo e da escuta com vistas a ações protagonizadas de valorização e respeito mútuo, tem dimensão na emancipação e na libertação do saber como prática do desenvolvimento social e da cidadania, sempre na busca da transformação pessoal e social.

4.2 LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO

A coleta das informações se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, sendo identificados na OSC 1 gestora, 1 pedagoga e 4 educadores sociais, e na escola, 1 diretora pedagógica, 3 professores e 3 representantes das famílias, sendo um total de 13 sujeitos entrevistados. O contato com esses sujeitos se deu por meio de realização de visitas institucionais e contato telefônico para agendamento das entrevistas, haja vista a pouca disponibilidade de tempo, especialmente pelos professores e direção da escola para realização da atividade, fato esse que durou cerca de 6 meses para finalização de todas as entrevistas propostas pela pesquisa. Na Tabela 8 sistematizamos o perfil dos entrevistados e as siglas que utilizaremos para a identificação de suas falas na análise.

TABELA 8 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA				
SUJEITO PESQUISADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO QUE SE ENCONTRA NA INSTITUIÇÃO
Gestora social	GS	OSC	Serviço Social	9 anos
Pedagoga	PG	OSC	Pedagogia	1 ano
Educador social esportes	ED/ESP	OSC	Educação física	4 anos
Educador social artes	ED/ART	OSC	Bacharel em Educação Física	2 anos
Educador social dança	ED/DAN	OSC	Licenciatura dança	4 anos
Educador social teatro	ED/TEA	OSC	Formação técnica em teatro	1 ano
Direção escolar	DIR	Escola	Pedagoga	8 anos
Professor 1	PRO1	Escola	Geografia	1 ano e 8 meses
Professor 2	PRO2	Escola	Letras	3 anos
Professor 3	PRO3	Escola	História	2 anos
Professor 4	PRO4	Escola	Matemática	3 anos
Família 1	FAM1	Escola/OSC	Ensino Médio	1 ano
Família 2	FAM2	Escola/OSC	Design gráfico	3 anos
Família 3	FAM3	Escola/OSC	Recursos humanos	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados consignados na Tabela 8 apresentam os sujeitos da pesquisa oriundos de instituições distintas: OSC, Escola e Escola/OSC, assim como seus perfis de formação diferentes e tempo que se encontram na instituição. Sendo assim, os dados permitem refletir sobre o panorama das instituições e a perspectiva dos entrevistados sobre o objeto de estudo: a contribuição da educação não formal para a educação formal.

Convém destacar que o universo dos atores pesquisados (professores e famílias) da escola fazem parte dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), haja vista que as atividades socioeducativas desenvolvidas pelas OSCs são destinadas para a faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade.

4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

O roteiro para entrevista buscou ser o referencial para coleta das informações referente as percepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre o trabalho desenvolvido pela OSC e a sua relação com a escola, conforme o que se segue:

- Percepções sobre os aspectos gerais da OSC

- Contexto histórico
- Proposta socioeducacional

- Percepções sobre o desenvolvimento das atividades da OSC

- Funcionamento
- Organização
- Planejamento
- Articulação da OSC com a escola
- Articulação da escola com a OSC
- Participação das famílias
- Integração das crianças com a OSC
- Visibilidade da OSC junto à comunidade

- Percepções sobre os resultados das atividades da OSC

- Contribuições da OSC
- Resultados das atividades no cotidiano das crianças
- Relação das crianças com a OSC
- Mudanças oportunizadas nas crianças ao participarem das atividades da OSC
- Impactos do trabalho da OSC no desenvolvimento educacional das crianças.

- Principais desafios

A ordem das perguntas seguindo esse roteiro contribuiu para estreitar a relação entre a entrevistadora e o/as entrevistado/as e obtivemos clareza nas respostas a serem apresentadas. No que se refere à catalogação das respostas foi elaborada uma planilha que permitiu sistematizar todas as informações coletadas, sendo organizadas as falas de acordo com os objetivos da pesquisa. Para os casos em que tenham existido situações que não seguiram estritamente o roteiro, a entrevistadora por meio da observação irá descrever essas particularidades.

As entrevistas foram realizadas no início do 1º semestre de 2019, sendo utilizado o Termo de Consentimento para disponibilização das informações para a pesquisa.

A análise dos documentos e dos instrumentais permitiu procurar elementos para categorização e principalmente no caso das entrevistas, realizar posterior relação ou análise de divergências entre as respostas disponibilizadas. Sendo assim, a análise dos dados seguiu a seguinte proposta:

- Leitura atenta dos documentos (projeto político pedagógico da escola, planejamento anual de temas transversais da OSC, proposta de educação popular da OSC, proposta de formação para participação cidadã da OSC);
- Tratamento dos dados: Compreensão e análise das respostas das entrevistas e posterior preenchimento de planilha com as respostas;
- Pré-análise: Comparação das respostas dos sujeitos pesquisados e construção de matriz com sujeitos e suas respectivas respostas, organizadas conforme cada objetivo específico;
- Análise, propriamente, com a organização do exame das respostas por meio de categorias (ação pedagógica da OSC, estratégias da OSC que favorecem e potencializam a educação escolar, ações da OSC que propiciam a qualificação do trabalho pedagógico escolar via projeto emancipatório).

Sendo assim, concluímos os procedimentos metodológicos da pesquisa afim de identificar a relação existente entre a escola e a contribuição das Organizações da Sociedade Civil - OSCS de apoio socioeducativo, buscando revelar as concepções desenvolvida pelas instituições, identificar os avanços e conflitos nas relações institucionais, e acima de tudo analisando se o trabalho socioeducativo da OSC tem permitido às crianças atendidas melhorias no aspecto educacional, conforme apresentado no capítulo que se segue.

5 FUNDAMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA OSC DE APOIO SOCIOEDUCATIVO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA ESCOLA

O presente tópico busca apresentar os dados coletados junto aos sujeitos que fizeram parte desse estudo, sendo eles de 3 grupos diferenciados, como já identificado anteriormente. Sendo assim, ele está organizado em três subtópicos que abordam categorias conceituais que serviram de apoio basilar para a análise proposta, sendo eles: caracterização da ação pedagógica da OSC, estratégias que a OSC utiliza para potencializar a educação e ações que visam a emancipação dos sujeitos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA OSC

A caracterização da ação pedagógica é um elemento importante para esta investigação, haja vista ser por meio dela que se conhece o trabalho de apoio socioeducativo da OSC: planejamento, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, seus objetivos filosófico-pedagógicos.

Inicialmente destacamos que a OSC desenvolve suas atividades de segunda a sexta-feira, sendo que os atendimentos às crianças são realizados de segunda a quinta-feira por meio das oficinas, e a sexta-feira é reservada para realização de reuniões de planejamento e formação com a equipe de educadores. Conforme destacamos anteriormente, a OSC disponibiliza 4 educadores em áreas específicas relacionadas a artes, esporte, dança e teatro, todos desenvolvem temas transversais, aprofundando não apenas determinado campo do saber, mas também certa formação humana, a exemplo do que afirma a gestora da OSC.

Aqui trabalhamos com o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, é um serviço tipificado na política nacional de assistência social, e nós trabalhamos com 4 oficinas (dança, teatro, artes e oficinas). Porém essas oficinas possuem ferramentas que possibilitam trabalhar temáticas transversais. Cada educador tem em sua oficina cerca de 15 participantes (crianças e adolescentes), onde eles trabalham as expertises das oficinas como também temáticas transversais (direitos humanos, sexualidade, gênero, bullying, família). Essas temáticas são escolhidas mediante planejamento anual e a cada 2 meses são avaliadas as intervenções e verificadas se realmente necessitam de novos temas. (GS)

A Pedagoga acrescenta, para além da transversalidade temática e formação humana, certa preocupação com os vínculos das crianças, seja com a família, seja com a escola.:

O Projeto Catavento do qual faço parte da equipe técnica, é voltado para a convivência e fortalecimento dos vínculos, e busca basicamente contribuir para que crianças e adolescentes consigam encontrar novas alternativas de vida por meio do

fortalecimento das relações com a família, com a escola e com a comunidade, respeitando as diferenças e identificando que a sociedade é plural.(PG)

As crianças e adolescentes frequentam todas as oficinas e os educadores das oficinas assumem-se como referências ou lideranças para o grupo de alunos/as, como tutores que fazem certo acompanhamento de um grupo, e direcionam o trabalho ao cumprimento dos objetivos propostos, e a organização da dinâmica das atividades.

Os educadores das oficinas, cada um assume ser educador de referência de um grupo de alunos e sua família, já que todas as crianças e adolescentes frequentam todas as oficinas. (ED/ART).

Os extratos acima mostram certa compreensão da equipe da OSC de que seu trabalho vai além de um fragmento da educação das crianças, ultrapassando os limites de ensinar uma atividade específica de sua oficina. Este aspecto é explicado por Gohn (2009), que destaca que o educador social é algo que está além de um animador cultural, muito embora o seu perfil é de animador, exercendo um papel ativo, propositivo e interativo por meio da descoberta de contextos construídos por meio de diálogo, mas esse não é um simples papo ou conversa sem propósito, estando ancorado numa formação fundamentada numa metodologia, instrumentais, métodos e ferramentas de trabalho. Isso ajuda a esclarecer o motivo de a OSC atuar em 4 dias da semana e reservar um dia para trabalho de discussão e planejamento da equipe.

Seguindo essa construção contemplamos a reflexão do educador de dança e demaisicineiros. Observamos que o trabalho com a educação na OSC inclui instrumentos de avaliação individuais, além do acompanhamento do desenvolvimento das atividades da própria oficina, tornando-se ferramentas importantes para monitorar e avaliar o desenvolvimento de cada criança atendida.

Na oficina de dança temos acompanhamento mensal que vai de fevereiro até dezembro. Esse acompanhamento é processual, por meio do feedback diário. Converso com os alunos, analiso a frequência, acompanho sua socialização e (como estão) se integrando com o grupo, focando sempre no fortalecimento de vínculos. Temos instrumentais avaliativos individuais do beneficiado, pois é um instrumental sistematizado pela coordenação nacional da OSC. Paralelo a esse material, realizo o acompanhamento da oficina com base nas percepções que tenho como educador de dança. (ED.DAN)

Na oficina que desenvolvo, todo final de aula faço uma descrição da aula, tipo, e utilizo uma **auto avaliação** com as crianças, onde cada uma apresenta como se sentiu no desenvolvimento da atividade, e aí faço anotações referentes ao desenvolvimento da sala; se entre alguma dessas crianças algo tem dificultado e torna-se recorrente, busco dialogar com os pais para saber como ela tem se relacionado em casa. A pedagoga entra em cena se aproximando dos professores da

escola para identificar as possíveis fragilidades e se inteirar do que está acontecendo no cotidiano escolar. No final identificamos que a dinâmica familiar tem relação direta com o desenvolvimento da criança, como por exemplo: se os pais estão se separando, se está sendo aguardada a chegada de um novo irmãozinho, se houve a morte de algum familiar, se os pais se desentendem muito... Tudo isso tem relação direta com o desenvolvimento da criança e do adolescente. A reunião com os pais que realizamos é muito importante, pois é através dela que identificamos, por meio do relato, como se estabelece a relação familiar, e como encontra-se o desenvolvimento das crianças. (ED/TEA)

Temos uma ficha de acompanhamento, além de um programa de computador que alimentamos diariamente com informações, destacando tudo o que aconteceu na oficina (frequência, conteúdo trabalhado e observações adicionais). Participamos da reunião de início de ano letivo da construção do planejamento do calendário letivo, além das festividades estamos sempre presentes nesses planejamentos.” (ED/ESP)

Os extratos dos educadores das oficinas apresentam a concepção do papel da OSC em mediar a educação das crianças e adolescentes, inclusive perante a família, já que compreendem que o comportamento apresentado na OSC é reflexo do que acontece em casa. Eles tratam do acompanhamento individual, bem como da maneira como a OSC atua junto à escola, por meio de ação sistemática, já que ED/TEA afirma o papel da pedagoga para com esse diálogo.

Tendo por base essas reflexões, Battini (2004) destaca que os instrumentais se referem ao conjunto de instrumentos e técnicas que compõem uma prática profissional cotidiana. É importante entender o seu significado e significância nesse processo, haja vista ser por meio dele que se materializa a ação pedagógica e se monitora objetivos e resultados das atividades, o que bem se aplica na análise das falas dos sujeitos acima descritas.

No que se refere ao ato de avaliar na educação não formal, Cury (2005) reflete que ele implica em desvelar a realidade, impulsionando posturas e atitudes, além de fomentar novos valores sobre o realizado (referido) em relação ao ideal (referente), isso é o que a autora denomina de “cultura de avaliação”.

Assim entendida, a avaliação é parte essencial para as organizações implementarem seus projetos sociais que de alguma forma visam contribuir para seu aperfeiçoamento: na dimensão técnica, que engloba ferramentas e modelos de execução; na dimensão política, a qual se fundamenta no interesse público; como também na dimensão burocrática, que busca cumprir exigências de agentes financiadores que necessitam de retorno social ao “investimento social” aplicado, que para essas organizações garante a sustentabilidade institucional.

É importante destacar que a sustentabilidade da OSC está ancorada em dois agentes financiadores: a organização religiosa e uma indústria têxtil que disponibiliza recursos por

meio da sua responsabilidade social. Torna-se pertinente destacar que essa indústria, além de destinar recursos financeiros para a organização, realiza monitoramento e formação com os profissionais da organização. Destaca-se o fato que a cada triênio, a organização é reavaliada e, caso apresente uma nova proposta de trabalho adequada aos anseios desse agente financiador, a sustentabilidade é continuada.

Um elemento importante na caracterização está na relação que a OSC tem com a escola, sobretudo seu comprometimento e propósito institucional com o atendimento a crianças e adolescentes, postura pedagógica dos educadores por meio da instrumentalidade do seu trabalho e a interlocução dos ensinamentos com o ensino formal, representado aqui por intermédio da reflexão da diretora da escola

Diante da minha vida profissional como professora sempre identifiquei necessidades educacionais que a escola, por meio do ensino formal, não consegue chegar, muitas vezes diante de todas as adversidades vivenciadas no ensino público (salas lotadas, diferentes necessidades educacionais, conteúdos a serem trabalhados, resultados de aprovação...), e as individualidades dos alunos relacionados ao seu processo de formação. Muitas vezes não conseguimos atingir com tamanha profundidade e assertividade. Antes eu tinha essa percepção, e hoje tenho essa certeza. Todo aluno que é matriculado na escola, nós apresentamos a OSC, falamos do trabalho e encaminhamos, e no início do ano, na reunião com as famílias, a coordenação da OSC apresenta a proposta de trabalho e convida as famílias a buscarem matricular seus filhos nas atividades. (DIR)

A expressão da gestora aponta a consciência que ela tem a respeito dos limites da escolarização básica no contexto socio-econômico-cultural brasileiro, e da importância da educação não formal com sentido de atendimento a particularidades de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A este respeito, Gohn (2006), destaca que a educação não formal não substitui a educação formal, pelo contrário, ela a complementa por meio da articulação da escola com os demais espaços da comunidade. Frente a isso, ela produz como resultado ações de aprendizagem que permitem ao indivíduo a formulação de concepção de mundo, a construção da consciência política, a consciência e organização na maneira de agir e pensar em grupos coletivos, contribuição para um sentimento de identidade, a autovalorização, partindo de um processo de aprendizagem a partir da prática, para assim compreender o contexto que o cerca.

Tendo por base esse direcionamento, destacamos a reflexão de dois professores que apresentam as contribuições e significados da educação não formal para o ensino formal, e mais especificamente para a escola objeto de estudo desse trabalho.

Os alunos que são oriundos da OSC são alunos diferenciados, não são tão soltos, são empolgados, dedicados e com **rendimento escolar satisfatório**. Identificamos um ganho grande para o rendimento escolar. (PRO 1)

Os alunos que são da OSC são mais comprometidos e **tem uma intimidade maior com a escola, tem um sentimento de pertença**, de estar mais presente e estar mais disponível na relação com o professor. O OSC é um orgulho para a escola, é um complemento, é o mais que a escola não tem condições de oferecer. (PRO 3)

Os professores indicam o reconhecimento e a valorização da OSC, não apenas fazendo menção ao aprendizado dos conteúdos, mas também à melhoria de sua aproximação com a escola, o que entendemos que se refere ao fato de se sentirem mais confortáveis na escola com a melhoria da aprendizagem e sendo vistos em suas particularidades, sendo compreendidos em suas necessidades.

Torna-se relevante destacar que a OSC, por fazer parte de um movimento mundial presente em 20 países, cujo modelo interventivo é fruto de uma realidade histórica e política tendo por base a defesa de direitos da crianças e adolescentes, que o seu trabalho encontra-se estruturado em publicações e orientações técnicas que direcionam a formação social, filosófica e política dos seus educadores, além de estratégias metodológicas para atuação junto aos beneficiados/as. Assim, a OSC tem seu próprio projeto pedagógico e planejamento, mas é orientada por determinados princípios fundantes.

Entre estes princípios, a formação oportunizada pela OSC tem um ponto de partida que se ancora no compromisso ético e político de transformação social, das realidades e contextos de pobreza, tal qual a orientação mundial da instituição. A partir dessas realidades busca-se enfrentar e contribuir para a superação da crise da democracia, e a urgência de assumir, individual e coletivamente, o destino da sociedade, buscando-se fomentar possibilidades de emancipação desses grupos, para cada um/a assumir (a partir de suas capacidades) a responsabilidade que tem em seu entorno imediato para recriá-lo e transformá-lo. Destacamos fragmentos da proposta institucional denominada “Formação para participação”, a qual ancora a sua proposta socio educacional em nível mundial.

O nosso compromisso cidadão tem uma agenda local, integrando nela temas cidadãos da agenda mundial. Compreendemos que o que nos afeta localmente também afeta outros no mundo. O nosso exercício de responsabilidade pelo entorno imediato está relacionado com o entorno mundial. Nossa reflexão e agir cidadãos estão centrados no desenvolvimento do humano, comprometidos com nossa terra e nossa sociedade. Somos cidadãos e cidadãos cuidadores da vida. Conhecemos nossos direitos humanos e ambientais. Atuamos com responsabilidade e defendemos estes direitos de todos e todas. Caminhamos para um exercício cidadão de poder. Todos os seres humanos temos poderes que podem se complementar para trabalhar na construção deste mundo no qual queremos viver. Um mundo mais justo, humano, solidário. Por isso, precisamos conhecer, educar nosso “poder” dirigido principalmente à VIDA, não à destruição. O poder orientado à convivência saudável

com respeito, não à destruição de nossas relações. O poder de saber e conhecer que é possível criar, construir, fortalecer a Vida da nossa terra e da nossa humanidade. (FORMAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO, 2015)

Essa caracterização institucional também é referenciada nos depoimentos de representantes das famílias das crianças e adolescentes atendidos, como reconhecimento e valorização do trabalho da OSC:

Na OSC ele aprende a se relacionar, a dividir, a compartilhar, a conviver com os colegas e, acima de tudo, ajuda ao meu filho se tornar um ser humano melhor. Percebo que esse tipo de trabalho é importantíssimo. (FAM 1)

Eu acho que os assuntos trabalhados pela OSC expandem a mente das crianças, por exemplo cultura pernambucana (não é só dançar), na aula de teatro (a importância da Língua Portuguesa como forma de expressar a comunicação de maneira adequada), na aula de esportes (criatividade e disciplina). (FAM 2)

A OSC é muito importante para as crianças e adolescentes assistidos, pois toda a atenção é voltada para eles no sentido de favorecer as relações sociais das crianças.” (FAM 3)

Cidadãos e cidadãs com poder de transformação social, esse é o principal foco que caracteriza o trabalho da OSC mediante a sua proposta de trabalho, logo a transformação social requer cidadãos/as com consciência e compromisso social. Sentir e pensar a realidade (social, econômica, política e ambiental), agir sobre ela para transformá-la. O poder da mudança está em sentir, pensar e agir pessoal, coletivo e social. Destacamos que o compromisso cidadão de cada um/a esteja fundamentado no conhecimento vivencial e teórico sobre a problemática social escolhida e sobre os direitos humanos. Compromisso que se expressa em assumir práticas cidadãs (visíveis) individuais. Além disso, se expressa nas ações coletivas formuladas e implementadas nos territórios imediatos dos participantes.

A OSC trabalha muito a área social, trabalha o compartilhar e o cognitivo. A partir do momento que ela trabalha esse novo pensar, a criança se sente motivada a estudar ainda mais. Temas relacionados a racismo, bullying, respeito, solidariedade, e são estimulados a ter mais sonhos. (FAM 3)

Assim entendemos que o trabalho desenvolvido pela OSC é organizado e possui práticas que tem por base valores humanos, sociais e éticos, constituindo-se por um processo formativo que requer um “movimento interno”, que leva a reconhecer a criança e o adolescente pelo que pensa, decide e faz. E um “movimento externo” que leva a encontrar a partir de uma perspectiva de complementaridade com o/a outro/a para trabalhar interesses que nos são comuns.

Sendo assim, no próximo subtópico seguimos com a análise da OSC levando em consideração suas estratégias que favorecem a educação formal, tendo em mente o desenvolvimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres.

5.2 ESTRATÉGIAS DA OSC QUE FAVORECEM E POTENCIALIZAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Esta pesquisa supõe que a educação não formal desenvolvida pela OSC como área de conhecimento pedagógico, é possibilitadora de mudanças nos alunos que podem reverberar na educação escolar. Dessa forma foram analisados nos relatos obtidos, a relação entre o conhecimento que é disponibilizado para as crianças que são atendidas na OSC, e as melhorias no processo educativo formal por meio da escola.

A caracterização das estratégias da ação pedagógica da OSC é um elemento importante para identificar de que forma o seu trabalho contribui para melhorias no desenvolvimento educacional das crianças no ambiente escolar, direcionado sobre a perspectiva da interação e integração no ambiente escolar, além dos aspectos de aprendizagem.

Importante destacar que, durante as entrevistas com os profissionais das instituições (OSC e escola), observamos uma sinergia entre os trabalhos desenvolvidos, haja vista a participação e a contribuição que ambas exercem no trabalho que realizam. Para possibilitar melhor entendimento e aprofundamento sobre essa relação, organizamos os dados coletados por meio da identificação da conexão e entrelaçamento das ações seja por meio do seu planejamento, seja por sua operacionalização.

No que se refere a construção do planejamento da OSC, levando em consideração as demandas a escola, foi identificado que há uma unicidade em todos os sujeitos entrevistados ao destacar que há necessidade constante de se aproximar da escola frente as suas demandas e inquietações, expressão que torna-se nítida nos relatos apresentados. Assim, GS destaca sobre a forma que o planejamento se configura:

O nosso trabalho não é aleatório, pois planejamos junto com a escola, participamos das reuniões de gestão, das formações com nossos educadores e professores da escola, fazemos parte do conselho escolar, organizamos eventos conjuntamente. O calendário escolar da escola é nossa diretriz. Durante a semana de provas e nas férias escolares há uma baixa na frequência. Nosso atendimento é contínuo e paramos nosso serviço, pois estamos focados no fortalecimento de vínculos e não paralisamos as atividades nas férias escolares, haja vista a necessidade das famílias e das crianças e adolescentes. Destaco que o nosso planejamento anual apresentamos sempre à escola para contribuições (mas ainda temos poucas sugestões), participamos de reuniões na organização de eventos escolares que estejam conectados com nossa proposta. Se há necessidade de atendimento individual

principalmente nos casos mais complexos da dinâmica familiar, dialogamos junto à escola para que juntas possamos encontrar estratégias para os melhores encaminhamentos. (GS)

Em consonância ao relato da GS da OSC, os educadores, a diretora da escola, professores e famílias apresentam elementos que coadunam perfeitamente com as informações anteriormente apresentadas.

Independentemente de ser educação formal (escola) e não formal (OSC), temos atividades que vivenciamos coletivamente, exemplo: dia da consciência negra, vivenciando práticas formativa e educativas. Somos parceiros em algumas atividades, como a escola não faz parte das escolas que tem a dança como obrigatoriedade, toda vez que surge uma demanda de atividade, nós nos articulamos e a OSC contribui com a oficina.” (ED/DAN)

A gente tem contato com a coordenação da escola, e há sempre uma troca, principalmente entre a nossa coordenadora, que articula diretamente esse trabalho, já que estamos na parte operacional.” (ED/ART).

Em todos os momentos, a OSC busca se aproximar da escola, no início do ano planejamos todas as atividades de fevereiro a dezembro e sempre buscamos incluir em tudo a parceria com a escola, pois os nossos atendidos são delas, e nossas atividades festivas, educativas, datas comemorativas, reunião de família, formação de professores, atividades externas, buscamos sempre nos aproximar. (ED/DAN)

Temos atividades juntos (OSC e escola), em reuniões, jogos internos, feiras de conhecimentos, atividades culturais, avaliações... enfim, a OSC é uma parte integrante da escola, podemos dizer que somos o mesmo nome. (PRO 1)

A direção da escola e a direção do OSC estão muito bem articuladas, sempre vejo isso em tudo: uma relação linda! (FAM 1)

Tenho ciência de que há uma parceria entre a OSC e a escola, e que essa relação é muito boa. Muitos professores são comprometidos, tenho consciência do quanto é importante a organização na vida das crianças. (FAM 2)

Enxergo claramente que os trabalhos são sempre juntos. Há uma compreensão dos professores, quando as crianças vão fazer alguma apresentação no horário de aula em outro local, eles não colocam falta no aluno, e até orientam se a atividade em sala de aula ficar pendente. (FAM 3)

Verificamos nitidamente que há uma preocupação e necessidade positiva da OSC e da escola terem seus trabalhos articulados e em sintonia, fato esse que se destaca não só pela operacionalização de atividades, mas especialmente no planejamento. Esta situação parece ser uma exceção que se apresenta, no revés do contexto que a educação não formal se aplica, segundo GOHN (2006). Para esta autora, a questão da metodologia é um dos pontos fracos da educação não formal ao se comparar com outras modalidades educacionais, pois não se encontra seguindo uma diretriz legal que possibilite foco/resultado, sendo os conteúdos emergidos da problematização da vida cotidiana, não subordinando as orientações e representações que conferem significância a ação humana.

A OSC tem em sua organização do grupo de profissionais, encontra na coordenação de projetos socioeducativos, uma pedagoga que é responsável pela condução dos trabalhos e articulação junto a escola, conforme destaca o ED/ESP:

A nossa coordenadora que tem a tarefa de estreitar essa aproximação quase que diariamente, pois estamos atuando nas oficinas no atendimento com as crianças e adolescentes, e ela é nossa representante e articuladora junto a escola. (ED/ESP)

Porém, quando perguntamos de que forma o trabalho da OSC contribui para a escola, a pedagoga demonstrou certa insegurança não identificando no trabalho que realiza clareza nos elementos que auxiliam no desenvolvimento no ensino formal das crianças assistidas, apresentando a seguinte reflexão:

Não sei dizer de que forma o meu trabalho diretamente tem contribuído para o desenvolvimento dessas crianças na escola, busco estimular, mas sinceramente não sei como o meu trabalho influencia diretamente na educação formal. Impulsiono o que acontece aqui, crio pontes entre a OSC e a escola para estarem mais próximos para que um seja parceiro do outro. (PED).

Apesar de não conseguir identificar quais as contribuições da OSC junto a escola, a profissional destaca as estratégias que adota no trabalho que desenvolve e até exemplifica situação vivenciada recentemente, na qual destaca:

Algumas atividades, quando é possível, me reúno com os professores da escola para realizar contribuições e ter feedback do nosso trabalho, porém sempre no início do ano nos reunimos com nossos educadores sociais e os professores da escola, participamos do planejamento anual da escola, e a partir dele construímos o nosso. Uma situação importante vivenciada no início de 2019 foi uma atividade que o professor necessitava desenvolver com os alunos sobre dança, e não estava conseguindo pois ele não tinha o conhecimento necessário; devido a essa demanda, ele manteve contato com o nosso educador de dança, que é formado em dança, ofereceu aula para todos os alunos, independente deles serem alunos da escola e a atividade foi um sucesso! Também tivemos uma aproximação com a nossa educadora de artes, que ofereceu oficina de máscaras com os alunos da escola, uma experiência muito bonita. Sempre buscamos cada vez mais ampliar essa participação e contribuição. (PED)

Na perspectiva do debate a respeito da articulação entre OSC e escola, pautamo-nos em Gohn (2006), que destaca que articular a educação é muitas vezes uma utopia, mas uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Com base nesse posicionamento da autora que ancoramos a força desse trabalho, principalmente no fortalecimento da educação não formal como conceito ampliado de educação.

Um elemento que podemos considerar pertinente a contribuir nessa articulação da OSC junto a escola refere-se ao fato de que ambas funcionam no mesmo espaço físico, utilizando a mesma infraestrutura, situação essa que fortalece a comunicação e a troca entre as instituições e até torna-se um elemento indutor para que essa articulação seja efetivada, o que tornaria difícil se funcionassem em locais/endereços diferentes.

Ao focalizarmos os modos como a OSC realiza o acompanhamento das crianças, e como seu trabalho encontra-se estruturado, o relato da gestora torna-se importante de ser mencionado, haja vista a dimensão de sua responsabilidade, que abarca o gerenciamento da organização como um todo e, ao mesmo tempo, percebe cada indivíduo que a compõe.

Na OSC existe uma pedagoga, cuja principal atribuição consiste em acompanhar o desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes no rendimento escolar, identificando se há baixa na frequência escolar e evasão, sempre com proximidade junto a coordenação da escola. Temos um “dossiê” das crianças onde consta todos os registros de atendimento de conversa com a escola, de conversa com a família e de acompanhamento interno pelas oficinas. Temos também uma espécie de conselho, pois acompanhamos os nossos beneficiados, onde são identificadas situações que necessitam de maior intervenção, e esse atendimento é instrumentalizado por meio de ficha que posteriormente é apresentada a família como resultado desse trabalho.

A escola disponibiliza os boletins de todas as crianças e adolescentes, porém nós não realizamos atividades de reforço escolar, mesmo sendo um pedido das famílias. Não realizamos reforço escolar pois somos uma instituição de assistência social e esse tipo de atividade não é tipificada pela Política Nacional de Assistência Social. Orientamos as famílias a buscarem esse apoio em outros espaços, quando há necessidade. Tentamos alinhar os nossos planejamentos com o da escola, assim como sugerimos que o planejamento deles também se alinhe ao nosso, mas nem sempre é possível. Por exemplo, temos uma oficina de artes que pode ser potencializada com a da escola e vice-versa. Participamos de maneira mais ativa do planejamento da escola, e alinhamos nossa prática em consonância com as suas perspectivas, porém o nosso planejamento é realizado internamente, pois utilizamos as estratégias do planejamento da escola para construirmos o da organização. (GS)

O extrato de fala da gestora social demonstra que ela tem consciência do papel da OSC, de caráter assistencial, mas ainda assim educativo. Desta forma, é importante que a instituição tenha clareza de que não vai assumir-se enquanto uma extensão da escola, como sua coadjuvante, mas como extensão à vida das crianças a que atende. Torna-se possível identificar que mesmo com as estratégias pontuadas, a organização não consegue mensurar por meio de indicadores os efeitos do seu trabalho na escola, conforme destacamos no seu posicionamento:

A gente acompanha o processo educativo, porém ainda não dispomos de ferramentas que possamos identificar um comparativo entre os resultados da criança e adolescente a partir do momento que ele tem atendimento pela fundação, se há alteração na melhoria da nota escolar. Não temos uma sistematização desse indicador de resultado. (GS)

Todavia, essa estratégia de planejamento entre OSC e escola torna-se uma exceção, frente a reflexão do contexto da educação não formal, à luz do que Gadotti (2005) destaca:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do

Ministério da Educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p 2)

Conforme o autor, a educação não formal não possui uma sistemática rígida e enquadrada em normatizações legais, mas também é uma atividade educacional sistematizada e organizada, porem flexibilizada no critério tempo e principalmente respeitando as singularidades e as capacidades de cada sujeito, permitindo assim a sua criação e recriação em múltiplos espaços.

Partindo desses pressupostos, observamos que os educadores da OSC conseguem identificar com clareza que o perfil da educação não formal é diferente do formal, sendo apresentados os seguintes posicionamentos:

O nosso trabalho é diferente do desenvolvido pela escola: enquanto a escola tem por foco a aprendizagem, **nós focamos nas relações**. Nas festas e datas comemorativas participamos em parceria com as atividades da escola. (ED/ESP)

Em uma das reuniões que realizei com os pais, destaquei que na oficina que trabalho irei trabalhar leitura e entonação de voz, e os pais ficaram bastante empolgados e motivados, e por meio dessa atividade tenho percebido algumas fragilidades e busco estimular a criança a ler bastante para sentir-se segura na apresentação. Porém, existe uma minoria que identifica a oficina como algo ocupacional, mas uma grande maioria deseja que o/a filho/a desenvolva algum tipo de habilidade, e até as próprias crianças tem interesse. (ED/TEA)

As reflexões apresentadas são relevantes no que se refere a distinção entre a educação não formal e a educação formal, e de acordo com Gohn (2006) ela busca capacitar indivíduos e fazer eles se tornarem cidadãos no mundo, cuja finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que o circunda e sobretudo nas suas relações sociais, sendo seus objetivos construídos de forma interativa, gerando um processo educacional focado nos interesses e necessidades. A construção das relações sociais é baseada em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num determinado grupo social, fortalecendo o exercício da cidadania, preparando o ser humano para ser civilizado, opondo-se ao egoísmo, a barbárie, individualismo. A mesma autora ainda destaca:

A educação não- formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc (Gohn, 2006, p.32)

Em se tratando desse perfil educacional da OSC, torna-se evidente destacar que há uma sinergia no entendimento dos entrevistados com relação ao que busca a educação não formal difundida pela organização:

O nosso objetivo é uma aprendizagem socioafetiva que reverbera seus resultados na sociedade, e isso respinga em tudo no cotidiano das crianças. Um exemplo: a criança pratica bullying na escola, e quando chega na OSC refletimos que o bullying não é uma coisa legal e, com base nesses ensinamentos, provavelmente ela vai deixar de fazer ou refletir sobre suas atitudes. Mas assim, didaticamente falando, a gente não mistura o trabalho com o da escola, pois a nossa proposta de trabalho é diferente dela, mas entendemos que ela potencializa a educação formal. Infelizmente, devido as atribuições que exerço e diante da pouca disponibilidade dos professores em nos reunir não conseguimos quantificar essas mudanças em termos de mudanças nas notas das crianças. (PED)

Converso muito com as crianças que o teatro requer disciplina. Destaco que elas devem ter comprometimento com o seu personagem, não faltando nos ensaios, pois não se dedicando, não só ela irá se prejudicar, como também os colegas que frequentam a oficina. O senso de responsabilidade e disciplina sempre tento passar, e esses ensinamentos são refletidos na escola por meio da dedicação e no comprometimento com os estudos.” (ED/TEA)

Na oficina de esportes o nosso foco é estimular a concentração, limites, disciplina, respeito e organização.” (ED/ESP)

A OSC e a escola caminham juntas, e todo o trabalho que é feito na criança contribui muito para a escola, pois ela passa a ser mais dedicada, respeitosa e atenta aos estudos. (FAM 3)

Os extratos das falas acima apresentados mostram que há clareza no papel da OSC, especificamente no que diz respeito à formação social e humana. A importância deste aspecto da formação dos alunos está em complementar a educação que muitas vezes nem a escola, nem a família conseguem oferecer, mas que é estruturante para fundamentar o comportamento social dos futuros cidadãos. Diante dos posicionamentos pontuados nas entrevistas, destacamos também aqueles que foram pertinentes em identificar os avanços educacionais das crianças após frequentarem as oficinas da OSC.

Na relação entre a OSC e a escola, os alunos que estão sendo assistidos tem se comprometido mais com os estudos e obtido melhores resultados. (PRO 1)

As notas do meu filho na escola são reflexo dessa relação que ele estabelece a partir das experiências que ele vivencia na OSC. (FAM 1)

Minha filha se tornou muito mais envolvida com os estudos, adora vir a escola e isso é fruto da motivação gerada pela OSC. (FAM 3)

Todavia, é preciso refletir com bases nos relatos apresentados que tanto a escola como a OSC possuem intencionalidades nesse processo de desenvolvimento educacional da criança. A escola inclui os saberes que são normatizados por meio de matérias e disciplinas, e tem propósito que fomenta a construção de conhecimento estruturado que visa desenvolver capacidades para pensar e agir frente ao desafio de tornar o ser humano apto a pensar e agir frente aos acontecimentos da sociedade. Já a OSC, inserida no contexto formativo educativo, potencializa esses saberes estruturados, pois incorpora saberes e experiências e, conforme

destaca Gohn (2014), aglutina ideias e saberes via produção do conhecimento que se aprende “no mundo da vida” via espaços e coletivos cotidianos. Assim, identificamos o quanto a OSC tem contribuído para a escola, haja vista toda a construção histórica de sua atuação e o comprometimento registrado em seu planejamento e informações coletadas com seus profissionais e pais durante toda a coleta de dados da pesquisa

É preciso explicitar que a organização possui limites de atendimento, pois os recursos disponibilizados não são suficientes para atender toda a demanda encaminhada pela escola, existindo sempre uma procura bastante significativa pelo atendimento. Diante da demanda, o critério de seleção de crianças é o perfil socioeconômico, que é avaliado pelo Serviço Social, pois mesmo a escola sendo pública, há famílias que possuem condições financeiras para custeio dessas atividades que são disponibilizadas gratuitamente.

A OSC, enquanto parte do chamado Terceiro Setor, busca ocupar espaços vazios deixados pela não atuação do Estado, por meio de “falhas suprimidas” e, de alguma forma, tem também seu processo de precarização, haja vista principalmente a falta de apoio do próprio Estado e dos recursos disponibilizados pelos agentes financiadores não serem suficientes para atender toda essa demanda.

De um lado para a OSC são postas as demandas a serem trabalhadas por meio da operacionalização das atividades, e do outro, o desafio da sustentabilidade organizacional que gera atenção constante, essa última como sendo essencial, pois cada vez mais os editais de financiamento de projetos são insuficientes, além da crise econômica vivenciada atualmente que interfere decisivamente na continuidade das atividades da organização. Este aspecto diz respeito ao trabalho desenvolvido pela OSC, que deveria ser de responsabilidade do Estado por meio da educação integral.

5.3 AÇÕES DA OSC QUE PROPICIAM A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR VIA PROJETO EMANCIPATÓRIO

Este terceiro tópico da análise dos dados coletados busca verificar se as ações empreendidas pela OSC propiciam a qualificação escolar via projeto emancipatório. É nessa perspectiva que buscamos, por meio dos depoimentos registrados, identificar o conhecimento que os sujeitos possuem sobre a natureza da educação não formal, ou seja, se pretende atingir a emancipação humana.

Para Tonet (2016), a fundamentação dos valores vivenciados junto aos alunos, deve destacar escolhas conscientes compromissadas com as classes populares, a disposição de

buscar uma articulação entre educação e cidadania, e essa luta por cidadania equivale à luta por um mundo mais, livre, justo e humano.

Sendo assim, as respostas fornecidas pelos participantes representam em síntese o entendimento da OSC por meio da sua proposta pedagógica, da operacionalização das suas ações, objetivos institucionais e como esses mesmos sujeitos identificam os resultados do trabalho no processo de mudança na vida das crianças e sua relação com o contexto social que vivem por meio de construção de projetos de vida.

Uma das nossas temáticas durante o ano é projeto de vida. Como a gente trabalha no âmbito da educação popular, buscamos escutar as crianças e adolescentes com base nos relatos de suas demandas e necessidades, escutamos os seus anseios e a partir disso o educador apresenta sugestões de atividades.(GS)

Eu acredito que não mude totalmente, pois a mudança é gradativa e de alguma forma as crianças sentem-se motivadas a buscarem outros sonhos. Destaco sempre que o objetivo da oficina não é necessariamente formar atores ou atrizes, mas estimular e provocar habilidades pessoais e sociais que irão contribuir para a sua vida.” (ED/TEA)

As crianças vêm de uma realidade de vida difícil e aqui encontram pessoas que estimulam elas a buscarem novos horizontes para a vida, além de fortalecer a relação com a família, com a comunidade e a escola. (ED/ESP)

Esse trabalho que fazemos por trás das oficinas, fortalece as relações sociais e consequentemente identificamos crianças e adolescentes mais reflexivos e mais protagonistas. (ED/ART)

A questão dos valores é muito bem trabalhada pois refletem diretamente na mudança de comportamento em sala de aula, eles também estimulam a construção de projetos de vida pelos alunos. (DIR)

Com base nessas questões, entende-se que a construção de valores perpassa pelo desenvolvimento de práticas ativas e construtivas, e essas práticas constituem-se como ações que, planejadas e articuladas aos anseios das crianças, e associadas ao contexto de vida delas, produzem significância consistente, e isso potencializa o serviço oferecido e o nível de satisfação de todos os sujeitos envolvidos (OSC, escola e família). Assim torna-se pertinente destacar o que Gohn (2014) coloca sobre essa experiência:

É preciso aprendizagem sociocultural para compreender esta nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo... isso tudo leva à rediscussão do paradigma emancipatório e as reais possibilidades da participação da sociedade civil na construção de novos horizontes societários, que fujam do dilema- integração às redes clientelísticas tradicionais ou barbárie (o medo, o terrorismo, a violência). (GOHN, 2014, p. 46)

Todavia na proposta de trabalho da OSC do ano de 2019, a instituição caracterizou o acolhimento como algo imprescindível, haja vista as crianças estarem imersas num contexto

de vulnerabilidades e riscos sociais que as fragilizam, e os educadores das oficinas são aqueles que estabelecem conexões entre as vivências do/a educando/a em sua família, território, escola e OSC, produzindo para a certeza de que ele/a encontrará acolhida, via convívio e meios para o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse sentido, identificaram-se os seguintes relatos nas entrevistas realizadas.

O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos permite identificar resultados a longo prazo, pois esse serviço tem por base a formação humana. Nós identificamos a mudança na criança por meio de suas atitudes e de comportamentos, identificamos a busca pela superação das vulnerabilidades, a valorização da escola, o gosto pela leitura a qual é estimulada na oficina de artes, além do desenvolvimento físico e emocional por meio das oficinas de dança e esportes. (GS)

O trabalho é muito plural. Recebemos crianças muito agressivas, e quando passamos a dialogar com elas, passam a expressar o que estão sentindo e todo o “problema” nas suas relações interpessoais, e a partir dessa situação buscamos intervir, dialogando e estreitando relações. O atendimento que realizamos aqui é diferenciado na vida dessas crianças. (PED)

Além do que se trabalha nas oficinas, são discutidos temas da atualidade que estão próximos as necessidades de vida dos alunos. Como professor, acredito que o fato de ser trabalhada a autoestima dos alunos, isso influencia diretamente em sala de aula, pois eles se tornam mais seguros em realizar as atividades. (PRO 2)

A OSC é um espaço seguro de acolhimento, além de estarem aprendendo algo. (PRO 3)

A formação do caráter, quando ele está aqui na OSC, as atividades vivenciadas levam ele a ter mais responsabilidade, desenvolve a fala de como se introduzir na sociedade, e os próprios educadores estão atentos e disponíveis a contribuir, sempre dando feedback. (FAM 1)

As atividades que são desenvolvidas agregam muito para meu filho. Moro em uma comunidade de risco, onde as influências para a violência e uso de drogas é muito forte, e ter a oportunidade de ter meu filho frequentando atividades gratuitas num ambiente escolar seguro é maravilhoso, é uma benção. (FAM1)

A minha oficina potencializa o aprendizado nas relações de gênero, no saber lidar com as diferenças, na equidade, de incidência política, ter voz dentro da escola, e acima de tudo que um artista pode ser um profissional ético e responsável. (ED/DAN)

Para Garcia (2020), convém refletir, mesmo que as OSCs tenham em suas propostas uma necessidade latente de enfrentamento das vulnerabilidades das populações, torna-se relevante ter uma postura crítica sobre seu trabalho e cuidado de que as “populações marginalizadas” não sejam mais uma vez vítimas das propostas que são pensadas *para elas* e não *junto com elas*, e destaca:

As “populações marginalizadas” pelas suas características socioeconômicas não passem a ser vistas como necessitadas de cuidados em separado dos demais, delegando à educação social a responsabilidade de sanar os problemas dessa população e adaptá-la ao convívio social, ou o social sendo a “marca” da educação que

é só para aqueles que têm algum problema, nesse caso, de origem econômica. (GARCIA, 2020, p.9)

Um aspecto ainda destacado pela autora está no fato de que crianças que fazem parte de classes sociais mais favorecidas socioeconomicamente (classe média e alta) acabam tendo acesso também a educação não formal, a qual é vista como um adicional a mais na sua formação, sendo um diferencial além da formação escolar, e suas famílias acreditam na força desse trabalho. Para os profissionais entrevistados, a educação não formal é entendida como aquela que visa oferecer o que falta para as crianças das classes mais empobrecidas, ou seja, aquilo que elas não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar, seja familiar.

Tem crianças aqui que não tem a mínima noção dos temas que trabalhamos (Estatuto da Criança e Adolescentes, Direitos Humanos...), e essa formação propicia um novo olhar para a vida e para as relações que ela desenvolve no dia a dia.” (ED/ART)

Os alunos conseguem ter acesso a um aprendizado de forma mais lúdica, prazerosa, eles recebem alimentação, tem espaço para se posicionar. (PRO 3)

Mas, em contraponto a esse posicionamento assistencialista, foram identificadas falas que entendem a educação não formal oferecida pela OSC como algo essencial e importante no âmbito pedagógico e sociocomportamental, que potencializa a formação das crianças, conforme destacamos:

As minhas filhas sempre foram muito estudiosas, o que mais impactou foi a questão da mudança comportamental da minha filha mais nova que buscou se posicionar melhor e ter o seu espaço na convivência, e essa mudança aconteceu após participar das atividades da OSC (FAM2).

Minha filha, certo dia quando estávamos dialogando sobre a importância da educação e de se dedicar aos estudos, falou: Mamãe a maior arma contra o sistema é o estudo, a gente tem que estudar, mamãe, pra ser grande. Isso me deixou bastante emocionada e feliz com a consciência dela sobre a dedicação aos estudos. (FAM3)

O aluno que é atendido pela OSC também passa a ter consciência desse trabalho, sabendo se comportar de maneira satisfatória, sendo mais coletivo e isso nos dá muito orgulho. (PRO 1)

Um aspecto considerado importante e de grande valia pelos entrevistados foi encontrar um educador social (educador da oficina de dança) que já foi atendido pela instituição quando criança, e esse protagonizou em sua vida a formação potencializada pela instituição, ampliando sua participação num pré-vestibular solidário oferecido pela OSC em outra época. Isso permitiu a formação necessária para ser aprovado no vestibular da UFPE e ser estudante do curso de dança. Posteriormente ele passou num processo seletivo e foi contratado pela OSC para ser professor de dança. Apresentamos o seu depoimento:

Sim, o trabalho da OSC é um trabalho de afetividade, de escuta, é um trabalho de protagonismo para crianças e adolescentes, e as atividades com esse direcionamento propiciam mudanças e distanciamento das situações de risco social. Eu sou o resultado disso, sou o resultado dessa mudança, e sou muito feliz e grato por isso. (ED/DAN)

Esse último depoimento representa o resultado evidente de todo o trabalho desenvolvido pela OSC, apesar de tratar de um serviço com foco na preparação para inserção na universidade, que atualmente a instituição não desenvolve mais. O fragmento dessa experiência frente a inúmeros atendimentos realizados pela organização, sintetiza uma história de comprometimento em fomentar sonhos e construção de projetos de vida para crianças/adolescentes dos meios populares, onde as situações de risco fazem parte do seu cotidiano, e que muitos não encontram alternativas de superação das adversidades na negação de direitos, e uma possível forma de emancipar.

Segundo Tonet (2016), a natureza da atividade educativa tem como propósito essencial propiciar aos indivíduos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que visam contribuir para o seu desenvolvimento, tornando-os aptos a reagir face ao novo, na perspectiva de contribuir para a transformação do ser social, determinado de uma forma muito particular. Assim, apesar da sociedade de classes, a educação continua sendo um importante instrumento de transformação, sobretudo em potencializar estratégias de rompimento ao reproduativismo da desigualdade social.

Apesar de o campo de educação ser um espaço de lutas e interesses, e que a hegemonia esteja no poder das classes dominantes, a força pela qual a educação chega até as classes mais populares, por meio de possibilidades interventivas que se aproximem do seu contexto, das suas necessidades e se expandido para o modelo que a sociedade exige, é nítido que há possibilidades do desenvolvimento de uma educação emancipadora.

É nesse contexto, que emerge de maneira muito consistente o trabalho da OSC com todo o seu contributo social, ético e político na formação das crianças e adolescentes. Assim, entendemos que o seu trabalho parte da concepção e uma metodologia que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, com o compromisso do diálogo e da escuta. Sobretudo tendo em vista ações que fomentem o protagonismo, a valorização da pessoa humana e do respeito mútuo, tendo como pano de fundo o fomento da emancipação, por meio da libertação do saber propiciando a transformação pessoal e social.

A OSC, segundo o PLANEJAMENTO (2009), destaca que educação transforma o ser humano e, quando falamos de educação popular, estamos possibilitando a formação de

peças com critérios e competências para entender sua realidade e transformá-la, sendo sujeito de mudança e de escolhas em sua própria vida. Esse processo de mudança e emancipação comunga que através de atividades lúdicas, artísticas, culturais e esportivas proporcionará esse movimento de promoção e desenvolvimento cidadão de participação integradora da vida pessoal e social de crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidade.

Ainda para Garcia (2020) a educação não formal quando considera-se os projetos voltados para crianças e adolescentes oriundos das camadas mais pobres da sociedade, muito setores, inclusive o educacional, acreditam que oferecer atividades de recreação, passatempo, brincar e outras que visem “ocupar a cabeça” com o propósito de “tirá-los das ruas” é suficiente. Todavia, essas atividades necessitam serem observadas pelo seu grau de importância, propósito e compromisso na construção de um homem social na sua totalidade, não considerando apenas a casualidade desse tipo de trabalho.

Nessa perspectiva é relevante refletir que apesar de a escola ter como diretriz o ensino formal, também desenvolve atividades relacionadas à educação não formal por meio de vivências culturais, formação cidadã e de construção de projeto de vida descritas em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, as quais são construídas e acompanhadas pelo Serviço de Psicologia da escola que, numa razão sinestésica com a OSC, fortalecem e reforçam o processo formativo das crianças e adolescentes.

Pensar a educação não formal é pensar num processo formativo que amplia, mobiliza, constrói e reconstrói o ser humano em sua totalidade, principalmente fortalecendo sua identidade e singularidade, respeitando suas adversidades, suas diferenças (culturais, étnicas, credo, etc), buscando oferecer condições para o seu desenvolvimento e seu lugar no mundo.

É pertinente entender também que o comprometimento com as classes populares é um comprometimento com a luta por seus direitos, mesmo diante do sistema econômico que segrega, minimiza, humilha e desconsidera totalmente a condição humana. Entender a importância da educação é acima de tudo reconhecer o seu sentido para a evolução da espécie humana, a qual se expressa em suas diversas formas ultrapassando os limites da educação escolar, estando presente em tudo, e exercendo forte influência no desenvolvimento das pessoas e na relação dessas com o mundo. Por isso a educação é tão importante para os sujeitos mais vulneráveis, pois é por meio dela que ele enxerga a si e o outro.

Em síntese esse capítulo teve como propósito tratar das ações da OSC que propiciam a qualificação do trabalho pedagógico escolar via projeto emancipatório. Encontramos, a partir das expressões dos sujeitos da pesquisa, que a OSC estrutura suas ações: na perspectiva

de conscientização dos crianças e adolescentes acerca dos seus direitos civis, políticos e sociais; no empenho pelas situações que reduzam a evasão escolar sobretudo na articulação junto a escola; no engajamento de fomentar a conscientização de crianças e adolescentes na construção de seu projeto de vida; nas diversas formas de linguagens (artísticas, corporal e verbal), que são elementos indispensáveis no processo de desenvolvimento e estímulo à emancipação das crianças e adolescentes assistidos; e sobretudo na formação educacional oferecida às crianças e adolescentes, que permite às famílias sentirem-se satisfeitas pelos resultados identificados no cotidiano de seus filhos e na escola, que enxerga na OSC uma parceria que potencializa um ensino socialmente significativo, corroborando com sujeitos conscientes do papel social e transformador da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar se as práticas pedagógicas das OSCs de apoio socioeducativo têm contribuído para fortalecer o ensino escolar. Sendo assim, identificamos que as OSCs estão inseridas num contexto sociopolítico, haja vista o distanciamento cada vez maior do Estado frente às políticas sociais, e a transferência de responsabilidade para a sociedade civil.

Buscamos caracterizar o objeto de trabalho inicialmente realizando uma análise contextual da educação brasileira na perspectiva das desigualdades sociais, refletindo sobre o viés do direito garantido pela CF-1988. Partindo desse pressuposto legal, a posteriori discutimos sobre o conceito de educação sobre a perspectiva de se constituir como um referencial de mudança, o qual perpassa pelo sentido de transmissão e propagação, inserindo-se como estratégia importante no processo de luta contra as desigualdades sociais. Assim, acreditamos que por meio dela os sujeitos constroem sua identidade individual e coletiva, além de fomentar a construção e reconstrução da sua concepção de mundo.

Entendemos ainda que a educação assume responsabilidade importante no processo de formação dos sujeitos, levando-se em consideração os lugares e os significados a ela atribuídos por meio de novos lugares educacionais, que extrapolam a própria escola. Destacamos, que a sua dimensão se encontra além dos conhecimentos acumulados na própria dinâmica do ensino escolar, e se legitima nos mais diversos espaços da sociedade, que também tem profunda responsabilidade no processo de transformação e de rompimento ao processo de dominação e alienação.

Nessa perspectiva justificamos a importância da educação não formal como contributo político, formativo e fomentador de projetos de vida e estimulador do processo de emancipação humana. Entendemos que ela assume práticas e experiências que potencializam o processo ensino-aprendizagem ao complementar as estruturas curriculares, incumbindo-se de ser especialmente importante no processo de formação de crianças, especialmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Verificou-se também que as OSCs são as instituições que mais assumem a responsabilidade de atuarem no campo da educação não formal por meio de atividades socioeducativas, haja vista o pouco interesse do Estado em assumir essa parcela de responsabilidade dentro da política pública de educação. Essas organizações são responsáveis por criar seus mecanismos metodológicos de trabalho planejando, monitorando a sua própria prática interventiva.

Os dados coletados e analisados na pesquisa permitiram identificar a importância dessa modalidade educacional, haja vista as responsabilidades exigidas no contexto da educação escolar pública por meio dos conteúdos e saberes legalmente a serem transmitidos, deixando em alguns casos, lacunas consideráveis no processo de formação das crianças, que aqui nos referimos sobre a formação cidadã e de fomento na construção de projetos de vida.

As entrevistas realizadas nos permitiram uma aproximação ainda maior com o objeto de estudo por meio do estudo de caso. Foi possível coletar informações acerca do trabalho pedagógico da OSC, e entender como se dá a sua relação com a escola no que se refere a articulação, comunicação e participação junto as propostas educacionais vivenciadas no ambiente escolar.

No que se refere aos sujeitos entrevistados na OSC (gestora, educadores e pedagoga), foi possível perceber empenho e compromisso com o propósito da educação não formal, demonstrando estarem atentas às necessidades e demandas das crianças atendidas frente ao seu contexto individual, familiar e comunitário. Percebemos também comprometimento na disponibilidade de todos esses profissionais em estreitar relações com os professores da escola no que se refere ao desenvolvimento das oficinas e a correlação com conteúdos ministrados e a dinâmica relacional de sala de aula. Além da necessidade constante de participar dos planejamentos realizados pela escola na perspectiva de contribuição e ajustes nas estratégias planejadas pela OSC.

Com os entrevistados da escola (gestora e professores), foi importante coletar informações acerca do grau de importância que eles identificam no trabalho da OSC via contribuição para o ensino escolar. Verificamos que, sob a perspectiva desses sujeitos, há uma relação sinestésica entre ambos, apesar de existirem relatos de que há professores na escola que não estão alinhados com a proposta da OSC. Consideramos que essa fragilização no alinhamento remete à falta de interesse desses profissionais em interagir com a organização, acreditando que seja uma nova atribuição que irá demandar mais comprometimento e responsabilidades.

Os representantes do grupo familiar dos alunos foram enfáticos com relação a importância e a credibilidade sobre o trabalho da OSC, percebemos que têm conhecimento sobre a proposta pedagógica da instituição e das mudanças ocasionadas nas crianças participantes das oficinas. Destacam que após seus filhos terem ingressado nas atividades da OSC, tornaram-se mais participativos e integrados ao ambiente escolar, e sobretudo demonstrando entusiasmo e posicionamento crítico-reflexivo sobre questões do cotidiano,

tornando-se mais protagonistas e buscadores de possibilidades emancipatórias para romperem com os processos de exclusão.

O problema da pesquisa foi respondido na perspectiva de comprovação da hipótese 2, que diz respeito a: as práticas de educação desenvolvidas pelas OSCs se evidenciam em processos e procedimentos que contam com equipe de educadores comprometidos com metodologias de trabalho definidas e alinhadas com a escola, além da utilização de mecanismos avaliativos que permitem identificar resultados significativos na formação educacional das crianças atendidas por essas instituições.

Constata-se a não utilização de mecanismos avaliativos que permitam identificar resultados significativos na formação educacional das crianças atendidas por essas instituições, é um trabalho que exige atenção da OSC, haja vista não haver nenhum instrumental ou ficha de acompanhamento que possibilite identificar por meio de dados qualitativos ou quantitativos as mudanças/melhorias do ensino escolar com a participação das crianças nas atividades educacionais da instituição. Tais dados ganham relevância por meio dos relatos dos educadores, professores e familiares, de forma qualitativa.

Assim, entre os fundamentos da ação pedagógica desenvolvida pela OSC campo de nosso estudo, encontramos as seguintes configurações nas 5 dimensões apresentadas por Gohn: a primeira dimensão, relacionada a aprendizagem política configura-se na conscientização dos direitos das crianças e adolescentes sobre seus interesses na participação de atividades grupais e coletivas sobretudo pelo trabalho desenvolvido com as temáticas transversais. Na segunda dimensão, o fomento à aprendizagem das oficinas oferecidas permite o desenvolvimento de habilidades que reverberam diretamente no ambiente escolar. Na terceira dimensão, o exercício de práticas que estimulam a organização coletiva sincroniza-se com as estratégias nas oficinas focadas no estímulo a organização de atividades grupais por meio de apresentação em eventos, campeonatos esportivos, criação de murais e diálogos contextualizados. Na quarta dimensão se configura justamente o eixo principal desse trabalho que remete à articulação entre o conhecimento/aprendizagem vivenciado na OSC e a escola, permitindo identificar que a parceria entre essas instituições fomenta melhorias no conhecimento estruturado e o desenvolvimento de novas habilidades/saberes escolares por meio de oficinas de leituras, artes e cultura, que sistematiza esses saberes em estratégias práticas que estimulam a busca pelo conhecimento como algo prazeroso, que potencializa a construção de projetos de vida, via projeto emancipatório. Apenas a dimensão cinco não se aproxima desse estudo, haja vista ter um propósito direcionado especificamente para as

mídias e os meios de comunicação. De fato, o trabalho da OSC parece ser pouco conhecido na sociedade, em geral, e este trabalho contribui para a socialização dessa informação, não por meio das mídias, mas pelo viés acadêmico.

As dimensões acima citadas que são percebidas em termos das ações da OSC, foram analisadas e seus resultados podem ser sintetizados da seguinte maneira: a ação pedagógica da OSC é ancorada; dentre as estratégias da OSC que favorecem e potencializam a educação escolar, encontramos que a aproximação constante com a escola, seja pelo desenvolvimento das atividades em parceria, seja pelo comprometimento na partilha de experiências articuladas possibilitaram verificar resultados satisfatórios no cotidiano das crianças e adolescentes e reconhecimento tanto das famílias como dos professores da escola como sendo o trabalho da OSC essencial para o desenvolvimento dos/as alunos/as; as ações da OSC que propiciam a qualificação do trabalho pedagógico escolar via projeto emancipatório são a dimensão da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e escuta qualificada, valorizando o respeito mútuo, fomentando a libertação do saber do desenvolvimento social e da cidadania como perspectiva de transformação pessoal e social.

Tais resultados nos permitem concluir que a OSC de apoio socioeducativo fundamenta sua ação com base em 4 dimensões, que dão sustentação a uma abordagem emancipatória de seu trabalho, o que contribui com a escola na formação de seus alunos.

Sobretudo, é conveniente destacar que o resultado positivo e facilitador obtido pelo trabalho desenvolvido pela OSC junto à escola deve-se ao fato de ambas estarem situadas no mesmo espaço físico compartilhando a infraestrutura, fator que facilita a comunicação entre ambas, o estreitamento de laços e, acima de tudo, a identificação dos resultados das ações que ambas desenvolvem em sentido de parceria. Caso a escola, assim como a OSC, funcionassem em locais diferentes, a relação entre ambas poderia ser fragilizada, e o resultado dessa articulação/parceria poderia ser diferente e bastante desafiador. Este aspecto se relaciona a diversos fatores, como o contexto de responsabilidades do cotidiano do ensino público marcado por demandas que sobrecarregam as escolas e dificultariam essa aproximação, os recursos reduzidos da OSC para deslocamento e participação de todos os educadores em atividades de planejamento e, sobretudo pela adesão das famílias às atividades da OSC implicada pela dificuldade financeira para custeio do transporte, pois muitas tem seus filhos participando das atividades das duas instituições (escola e OSC), justamente por funcionarem no mesmo espaço físico.

Dentre os limites da pesquisa, observamos que, como dito anteriormente, não há

dentro da prática pedagógica da OSC, nenhum instrumental de trabalho ou ficha de acompanhamento direcionada para verificar se as oficinas têm contribuído para o ensino escolar. Observamos também que não há registros de acompanhamento por parte da pedagoga da OSC, a qual deixou claro em um dos momentos da entrevista, que não tem condições de realizar tal acompanhamento, haja vista outras demandas que tem dentro da organização.

Dentre os aspectos que mais despertaram a atenção observamos que há uma abertura bastante significativa aos educadores da OSC para participarem das etapas de planejamento da escola, assim como dos professores da escola participarem do processo formativo da OSC. Assim, nos permitiu identificar que, quando as instituições se conectam e entrelaçam nas suas práticas, o resultado será sempre medido pelo grau de satisfação das famílias que reconhecem e dão importância ao trabalho desenvolvido.

Mais recentemente com o contexto de crise econômica vivenciada mundialmente decorrente da pandemia Covid-19, a OSC paralisou todos os atendimentos realizados por meio da educação não formal, demitindo todos os educadores, haja vista os recursos disponibilizados para o serviço terem diminuído consideravelmente. A instituição tomou essa decisão e, caso haja disponibilidade de recursos para o ano de 2021, retomará as atividades da educação não formal por meio de nova contratação de educadores.

Por fim, concluímos a importância desse trabalho para fomentar debates acerca da educação não formal e sua contribuição para o ensino escolar, colocando em evidência seu papel educacional, o que constitui referenciais que fomentam mudanças na construção de projetos de vida fortalecendo mudanças e orientando o saber pedagógico com o propósito de integrá-lo numa perspectiva que emancipe e seja contributo para minimizar os processos de exclusão e desigualdade social.

7 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?** In: ESTEVES, J.; STOER, S.R. (Org.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto; Afrontamento,

1992. ALBUQUERQUE, Rosali Santos de. **Serviço Social na Educação: os avanços para implantação na rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. Relato de pesquisa. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-na-educa%C3%A7%C3%A3o-O-avan%C3%A7os-para-a-implanta%C3%A7%C3%A3o-na-rede-p%C3%BAblica-de-ensino-do-Estado-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf> Acesso em: dezembro de 2018.

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **O trabalho do assistente social nas organizações não lucrativas**. Texto integrante da apostila: Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPS, 2009

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno de Pesquisa. 77. São Paulo 1991.

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2016

ARROYO, Miguel. **Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil**, Em aberto, Brasília. V.30, n.99 p.147-158, Maio/agosto. 2017.

BATTINI, Odária - Atitude investigativa e formação profissional. In **Serviço Social e Sociedade** n. 45. Ano XV. Cortez. São Paulo. 1994.

BARROS, Aildil J. da S. Lehfeld, Neide A. de S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3ª edição – Editora Pearson, 2008.

BARROS, Maria do Carmo Brandt. **Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2005

BENDRATH, Duard Angelo. **A educação não formal a partir dos relatórios da UNESCO**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos - 49ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei Nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, Diário Oficial, Brasília, DF, 7 jun. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em 10 de mar.2019

_____. **Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990**, Diário Oficial, Brasília, DF, 16 jul. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 10 de mai. 2019.

_____. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 03 de mai. 2019

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.

_____. **Emenda Constitucional Nº 19, de 04 de Junho de 1998**, Diário Oficial, Brasília, DF, 4 jun.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm> Acesso em 03 de mai. de 2019.

_____. **Lei ° 12.101, de 27 de novembro de 2009**, Diário Oficial, Brasília DF, 29 nov 2009.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm>. Acesso em 10 de mar.2019.

_____. **Nota técnica nº 10/2018, de 28 de agosto de 2018**. Diário Oficial Brasília, DF, 28 ago. 2018. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/NOTA%20T%C3%89CNICA%20-%20ASSESSORAMENTO%20-%20SEI_71000.040792_2018_31.pdf> Acesso em 10 de mar. 2019

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994

BOTLER, Alice. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**. V34, n 68, p.89-105, mar/abril. Curitiba, Brasil 2018

BRUN, Carla. A qualidade da educação brasileira: realidade e preceitos constitucionais Pesquisa CNI-IBOPE: **Retratos da Sociedade Brasileira**: Problemas e Prioridades do Brasil para 2014, fevereiro 2014 / Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014.

CASTIONE, Remi. LIMA, Roger Pena de. As organizações sociais na educação infantil no Distrito Federal. **Jornal de Políticas Educacionais** V.13, n 3. Jan.2019.

CANO, Maria. **Estratégias de Advocacy no Terceiro Setor enquanto função das Relações Públicas**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Instituto Politécnico De Lisboa Escola Superior De Comunicação Social, Lisboa/Portugal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4663/1/doc%20final.v01_Maria_Cano.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, jul.-set. 2010

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (2005) **Avaliação de projetos sociais**. Gestão de projetos sociais / Célia M. de Ávila coordenação. – 3ª ed. – São Paulo . Ed. AAPCS, 2005.

CARNEIRO, Alexandre de Freitas. Accountabilitye Prestação de Contas das Organizações do Terceiro Setor: Uma Abordagem à Relevância da Contabilidade. **Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul/dez 2011.

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, M. X. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005, p. 365-80.

FERRARO, J. Althusser, educação, estado e (re)produção. **Revista contemporânea de Educação**, Vol, 9, n17, 2014.

FERREIRA, Victor C. P. **ONGs no Brasil**: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento. Tese (doutorado). Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público**: O terceiro setor na América Latina. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org). **Avaliação em educação**: Olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2010

FRACASSI, Jane. **A Importância do Assistente Social no Contexto Escolar**. SINOP: Mato Grosso. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 2005, Institut international des droits de l'enfant, Sion. Anais... Sion: [s. n.], 2005. p. 1-11.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf. Acesso em 18.07.2020

GIL, Leopoldo Artiles. ROMERO, D. G, PERALTA, F. e GONZALEZ, R. **O centro educativo além de seus muros Ferramentas para uma compreensão transformadora do contexto**. República Dominicana, Fé e Alegria, 2005

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. Volume 3, Número 2, mai./ago. 2005

GOHN, Maria da Glória. O novo associativismo e o Terceiro Setor. **Revista Serviço Social e Sociedade** n. 58, 1998

_____. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio- Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p.27-38. 2006

_____. (2009). Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. jan./abr. 2009.

_____. (2010). **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez – Coleção questões da nossa época; v.1, 2010

_____. (2011). **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 1, 2014

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibitiré, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 maio 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PES – Pesquisa de Entidades sem Fins Lucrativos, 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/protecao-social/9021-pesquisa-de-entidades-de-assistencia-social-privadas-sem-fins-lucrativos.html?edicao=10579&t=resultados>. Acesso em 02 de jan. 2019.

LANDIM, Leilah. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão impossível. Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-invencao-das-ongs-\(\)-leilah-landim-assumpcao.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-invencao-das-ongs-()-leilah-landim-assumpcao.pdf) Acesso em: 05 mai. 2019.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et. al. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LE MOS, Cleide de O. As ONGS e o sistema mundial de proteção dos direitos humanos. **Rev. Fund. Esc. Super.** Minist. Público Dist. Fed. Territ. Brasília, Ano, V. 17, p. 63 – 97, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.escolamp.org.br/arquivos/17_04.pdf. Acesso em 04 de mai. 2019

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing**. Porto Alegre: Bookman, 2001

MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research a preface, In **Administrative Science Quarterly**, vol 24, nº 4. 1979

MACHADO, Maria Elisabete, **Diálogo em roda: uma práxis pedagógica possível com educação formal e não formal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MARX, K. **A questão judaica. Sobre a questão judaica, tradução Nélcio Schneider**, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo :Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008

MONTAÑO, Carlos. (2008) **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 5ª edição, São Paulo, Cortez, 2008

MOURA . Eliana P. G de. ZUCCHETTI, Dinora T. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010

NASCIMENTO, José Almir do. **A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente: um discurso de qualidade**. Tese (doutorado) – UFPE, Recife, 2018.

OLAK, Paulo Arnaldo; NASCIMENTO, Diogo Toledo Do. **Contabilidade para Entidades Sem Fins Lucrativos: Terceiro Setor**. São Paulo: Atlas, 2006

OLIVEIRA, Anna Cynthia. HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGS de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n° 112, março/ 2001 p. 61-83, março/ 2001

OLIVEIRA, Jailson R. de. JUNIOR, Samuel G. da S. **Atuação das organizações não governamentais - relação com operfil dos atores e gestores. (2013) Disponível: <http://www.aedbaja.aedb.br/seget/artigos13/29518608.pdf>** Data de acesso: 05 mai de 2019

PALUDO, Conceição. Educação **Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001

PLANEJAMENTO, A. **Temas Transversais**, Fé e Alegria. Recife, 2019

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POCHMANN, Márcio. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil:embates do início do século XXI. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez, 2016.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**, 15 ed., São Paulo: Cortez, 1996.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. Trad. José Severo de Camargo Pereira, 13ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

REIS, Denise Maestri. **Avaliação de projetos sociais um estudo na ONG “Ação social Arquidiocesana de Florianópolis** – Santa Catarina, Dissertação (mestrado em administração), Biguaçu, Universidade Vale do Itajaí, 2009

RICHARDSON, R.J. (1999). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo Atlas: 1999.

RODRIGUES, Deneusa Luzia. Educação não formal e movimentos sociais - práticas educativas nos espaços não escolares. Artigo apresentado no **IX ANPED – Sul** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017.

SCALON, Celi. SALATA, André. Desigualdades, estratificação e justiça social. **Revista Civitas**, v16, n.2, abr-jun.2016

SOUZA, Kelly Cristina R. **Os “argonautas da cidadania” no mar da educação. Movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=17251@1. Acesso em: 31 mar. 2019.

SILVA, Maria Ozanira da. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo, Veras Editora, 2001.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**, 3ª edição. Maceió. Coletivo Veredas, 2016

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

UNIÃO EUROPEIA. **Comissão das Comunidades Europeias**. Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas: [s. n.], 2000.

VILLALOBOS, Jorge Guerra e ZALDIVAR, Victor Bretón. **ONGs: Um passo a frente e dois para trás**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ANEXO A : ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 1: GESTÃO DA OSC

1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Formação:
- 1.3 Tempo que atua na gestão da OSC:
- 1.4 Carga horária diária de trabalho na OSC:
- 1.5 Data da entrevista:

2. RELAÇÃO COM A OSC

- 2.1 Como se deu a seleção para sua contratação na OSC?
- 2.2 O que lhe motiva em trabalhar na OSC?
- 2.3 Acredita no trabalho da OSC junto às crianças? Justifique
- 2.4 Como se dá o trabalho socioeducativo desenvolvido pela OSC?
- 2.5 A forma como a OSC operacionaliza as atividades de apoio socioeducativo motivam as crianças a participarem ativamente? Justifique.
- 2.6 Na sua opinião quais os motivos que impulsionam as famílias procurarem os projetos socioeducativos da OSC?
- 2.7 Como se dá o acompanhamento das crianças atendidas pela OSC?
- 2.8 As oficinas de apoio socioeducativo tem em seu propósito estratégias que permitam as crianças construir projetos de vida por meio da educação? Como se dão essas estratégias?
- 2.9 A OSC tem se preocupado em desenvolver as atividades de apoio socioeducativo com base nas demandas e perspectivas das crianças atendidas? Justifique
- 2.10 A OSC busca realizar reuniões com as famílias? Caso positivo, explique como se dão essas reuniões.

3. RELAÇÃO OSC E ESCOLA

- 3.1 Como a OSC busca identificar quais crianças são atendidas pela escola?
- 3.2 A OSC busca realizar planejamento das atividades com foco em resultados na educação escolar? Caso positivo, explique como se dá o planejamento.
- 3.3 A OSC busca se aproximar das escolas que as crianças frequentam? Caso positivo, como se dá essa aproximação.
- 3.4 A OSC busca realizar reunião de planejamento com os/as educadores das atividades com foco em resultados na educação escolar? Caso positivo, explique como se dão essas reuniões.
- 3.5 A OSC acompanha a evolução da aprendizagem das crianças e adolescentes na escola? Caso positivo, como se dá esse acompanhamento?
- 3.6 Justifique a importância do trabalho da OSC junto a educação escolar.
- 3.7 Quais os desafios na gestão da OSC no desenvolvimento das atividades socioeducativas?
- 3.8 Apresente sugestões para fortalecer a parceria da OSC junto a escola?

ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- MODELO 2: EDUCADOR/A DA OSC

1.IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Formação:
- 1.3 Cargo/função que ocupa na OSC:
- 1.4 Carga horária diária de trabalho na OSC:
- 1.5 Data da entrevista:

2. RELAÇÃO COM A OSC

- 2.2 Como se deu a seleção para sua contratação na OSC?
- 2.3 O que lhe motiva em trabalhar na OSC?
- 2.4 Acredita no trabalho da OSC junto às crianças? Justifique
- 2.5 Como se dá o acompanhamento das crianças e adolescentes atendidas pela OSC?
- 2.6 A OSC tem se preocupado em desenvolver as atividades de apoio socioeducativo com base nas demandas e perspectivas das crianças e adolescentes atendidos/as?
- 2.7 Qual principal desafio na operacionalização da oficina?

3. RELAÇÃO OSC COM A ESCOLA

- 3.1 A OSC busca realizar reunião de planejamento com os/as educadores das atividades com foco em resultados na educação escolar? Caso positivo, explique como se dão essas reuniões.
- 3.2 A OSC busca se aproximar da escola? Caso positivo, como se dá essa aproximação?
- 3.3 Na sua opinião quais os motivos impulsionam as famílias procurarem os projetos socioeducativos da OSC?
- 3.4 A forma como a OSC operacionaliza as atividades de apoio socioeducativo motivam as crianças e adolescentes participarem ativamente? Justifique.
- 3.5 Você acredita no trabalho da OSC como alternativa de mudança na vida das crianças? Justifique
- 3.6 Como a sua oficina tem contribuído para potencializar a educação escolar?
- 3.7 Apresente sugestões para fortalecer a parceria da OSC junto à escola?

ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 3 : PROFESSOR/A DA ESCOLA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Graduação:
- 1.3 Cargo
- 1.4 Data da entrevista

2. RELAÇÃO COM A OSC

- 2.1 O que lhe motiva em trabalhar na escola?
- 2.2 Acredita que o trabalho da escola é suficiente para atender todas as demandas das crianças e adolescentes? Justifique
- 2.3 Como se dá o acompanhamento das crianças e adolescentes atendidas pela OSC?
- 2.4 A OSC tem se preocupado em desenvolver as atividades que vão além dos conteúdos acadêmicos?
- 2.5 Qual principal desafio da escola atualmente?

3. RELAÇÃO OSC COM A ESCOLA

- 3.1 A Escola busca realizar reunião de planejamento com os/as educadores das atividades com foco em resultados na educ? Caso positivo, explique como se dão essas reuniões.
- 3.2 A escola busca se aproximar da OSC? Caso positivo, como se dá essa aproximação?
- 3.3 Na sua opinião quais os motivos impulsionam as famílias cujos filhos estudam na escola procurarem os projetos socioeducativos da OSC?
- 3.4 A forma como a OSC operacionaliza as atividades de apoio socioeducativo motivam as crianças e adolescentes participarem ativamente? Justifique.
- 3.5 Você acredita no trabalho da OSC como alternativa de mudança na vida das crianças? Justifique
- 3.6 Como a escola tem sido beneficiada pelas atividades da OSC?
- 3.7 Apresente sugestões para fortalecer a parceria da OSC junto a escola?

ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 4: FAMÍLIA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Formação:
- 1.3 Grau de parentesco com a criança atendida pela OSC:
- 1.4 Tempo de atendimento que a família possui criança e/ou adolescente na OSC:

2. RELAÇÃO COM A OSC

- 2.1 Como conheceu o trabalho desenvolvido pela OSC?
- 2.2 O que lhe motivou a procurar o projeto socioeducativo desenvolvido pela OSC?
- 2.3 Quais atividades que a criança e/ou adolescente participa?
- 2.4 Quantos dias da semana a criança e/ou adolescente frequenta a OSC?
- 2.5 Qual importância do trabalho desenvolvido pela OSC na criança e/ou adolescente da sua família?
- 2.6 Quais as mudanças que identifica na criança e/ou adolescente após ingressar nas atividades da OSC?

- 2.9 Como se dá a participação da família junto a OSC?

3. RELAÇÃO OSC COM A ESCOLA

- 3.1 O trabalho desenvolvido pela OSC busca contribuir em melhorias no aspecto escolar da criança? Justifique
- 3.2 Observou alguma mudança na criança após a participação das atividades desenvolvidas pela OSC? Justifique
- 3.3 No que se refere ao ensino escolar, o trabalho desenvolvido pela OSC possibilita melhorias na aprendizagem escolar da criança?
- 3.4 Tem conhecimento se a OSC realiza articulação com a escola onde a criança estuda no sentido de acompanhar a evolução da aprendizagem?
- 3.5 Apresente sugestões para que a OSC aperfeiçoar suas atividades socioeducativas.

ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - MODELO 5: DIREÇÃO DA ESCOLA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Formação:
- 1.3 Tempo que atua na gestão da escola:
- 1.4 Data da entrevista:

2. RELAÇÃO DA ESCOLA COM A OSC

- 2.1 O que lhe motiva a trabalhar na gestão da escola?
- 2.2 Acredita no trabalho da OSC junto às crianças e adolescentes atendidos pela escola? Justifique
- 2.3 A escola busca realizar planejamento incorporando saberes relacionados a educação não-formal por meio de parceria com a OSC? Caso positivo, explique como se dá o planejamento?
- 2.4 A forma como a OSC operacionaliza as atividades de apoio socioeducativo tem contribuído nos resultados educacionais da escola? Justifique.
- 2.5 Como a escola busca identificar quais alunos/as são atendidos/as pela OSC?
- 2.6 Acredita que a OSC tem um trabalho importante que potencializa a educação escolar? Justifique
- 2.7 Os/as alunos/as que frequentam a escola e são atendidos/as pela OSC possuem algum diferencial dos demais que não são atendidos/as? Justifique
- 2.8 A escola permite espaços de articulação entre o planejamento escolar e as atividades desenvolvidas pela OSC? Caso positivo, como se dá essa articulação?
- 2.9 De que forma a OSC contribui para o desenvolvimento educacional dos/as alunos/as?
- 2.10 Acredita na educação não formal como possibilidade de potencializar os resultados na escola?
- 2.11 Quais principais desafios na parceria junto a OSC?
- 2.12 Apresente sugestões para fortalecer a parceria da escola junto a OSC.