

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JÉSSICA RODRIGUES GOMES KIJAK

**GESTÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS DE EDUCAÇÃO:
Um Estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude**

Porto Alegre

2017

JÉSSICA RODRIGUES GOMES KIJAK

GESTÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS DE EDUCAÇÃO:
Um Estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

Porto Alegre

2017

K47g

Kijak, Jéssica Rodrigues Gomes.

Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação: um estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude / por Jéssica Rodrigues Gomes Kijak. – Porto Alegre, 2017.

96 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Adams, Escola de Humanidades.

1.Escolas – Organização e administração. 2.Gestão escolar. 3.Educação não-formal. 4.Prática de ensino. 5.Organizações não governamentais. I.Adams, Telmo. II.Título.

CDU 371

371.11

374

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Jéssica Rodrigues Gomes Kijak

GESTÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS DE EDUCAÇÃO:

Um Estudo no Centro de Promoção da Infância e da Juventude

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 31 de outubro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos

Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes – Universidade Federal do Pampa - Unipampa

À minha família inspiração do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Telmo Adams por guiar-me nessa jornada e em especial pela compreensão e paciência.

Ao meu marido, Vagner, pelo apoio e incentivo.

Ao meu filho, Henrique, com quem descobri uma nova parte da mim.

Ao meu pai e mãe, Jairo e Beatriz, por terem me dado a vida, e em especial à minha mãe pela cuidado, carinho e a ajuda generosa.

Aos meus irmãos amados pelo auxílio e cooperação.

À minha amiga e irmã de coração, Carolina, pelo apoio e amizade de uma vida.

Ao Centro de Promoção da Infância e da Juventude e aos meus colegas que foram fundamentais para a realização desse trabalho.

“A grandeza das ações depende unicamente da medida do amor com que são feitas.” (CALÁBRIA, 2012, p. 29).

RESUMO

A presente pesquisa investiga as práticas educativas na educação não formal e a gestão pedagógica no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. A opção metodológica dessa pesquisa foi a da abordagem qualitativa com inspiração na pesquisa-ação. Foram analisados diversos documentos institucionais e os que orientam o convênio público com a Prefeitura de Porto Alegre na área da assistência social e educação. Além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dois educandos, dois educadores e um gestor, juntamente com a observação participante registrada em diário de campo no decorrer da pesquisa. Na análise de conteúdo realizada na perspectiva crítica verificou-se a estrutura e organização da gestão pedagógica com identificação das práticas educativas realizadas nesse espaço; outro eixo de análise foram os objetivos e metodologias que orientam as práticas educativas e a relação entre os documentos e as práticas cotidianas. Conclui-se que a gestão pedagógica, as práticas educativas, os objetivos e metodologias, de modo geral, estão alinhados com as características da educação não formal, no que tange a sua estruturação e organização. Contudo, algumas tensões são constatadas nessa relação, tais como: a necessária prudência para que não se reproduzam as práticas da educação formal nesse espaço não formal; o equilíbrio nas ações que envolvem os objetivos institucionais cristãos, as metas estabelecidas nos projetos em parceria com o poder público e as exigências dos convênios versus a liberdade de ação institucional. Como proposições à Instituição, como decorrência do estudo realizado, indica-se a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Promoção da Infância e da Juventude e o investimento em formação continuada, para a constante qualificação das ações de gestão e práticas educativas da instituição. Para tanto é necessário que a gestão pedagógica garanta a finalidade educativa da Instituição, colocando a dimensão administrativa da gestão a serviço da concretização dos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Gestão educacional. Educação não formal. Gestão pedagógica. Prática educativa. Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

ABSTRACT

The present research work investigates the educational practices of the non-formal education and the pedagogical management applied at the Center for the Promotion of Infancy and Youth. The methodology followed in this study was a qualitative approach inspired in research-action. Several institutional documents were analyzed, with emphasis on those that govern the public agreement with the Porto Alegre City Hall regarding the social assistance and education. Moreover, semi-structured interviews were carried out with (1) two students, (2) two teachers, (3) one manager of the Center, and it was registered in a field diary the observational participations of the researcher during activities and interviews throughout the development of the research in the Center. By the critical analysis of the material collected, it was verified that the structure and organization of the pedagogical administration was aligned with educative practices applied in the Center. Another points analysed in this research included the aims and methodologies that guide the educative practices employed in the Center and how the documents and daily activities are related. From these analyses it was concluded that, in general, the pedagogical administration, educative practices, aims and methodologies are aligned to the characteristics of a non-formal education, when considered aspects of structure and organization. However, some tension could be identified in this relation, to name some: (1) necessary caution to not reproduce formal activities in this non-formal place; (2) the balance of actions regarding to the Christian precepts of the Center; (3) the established aims in projects developed in collaboration with the public government and the exigences of these collaborations versus the freedom of Institutional actions. As a result of this study, some directions were proposed to the Center, which including the elaboration of a Public Pedagogical Project of the Center for the Promotion of Infancy and Youth and the investment in continuous training of the professionals, which will ultimately lead to the improvement of the administrative actions, and of the educative practices of the Center. To this, it is necessary that the pedagogical administration ensures that the main aim of the Center is education, managing and investing their resources that will permit the achievement of the educational objectives of the Institution.

Key-words: Educational administration. Non-formal education. Pedagogical administration. Educative practice. Center for the Promotion of Infancy and Youth.

LISTA DE SIGLAS

BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPIJ	Centro de Promoção da Infância e da Juventude
CPM	Centro de Promoção ao Menor
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASC	Fundação de Assistência Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPSDP	Instituto Pobres Servos da Divina Providência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministérios do Desenvolvimento Social
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
ONGS	Organizações Não Governamentais
PEI	Plano de Educação Integral
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPC	Projeto Político Pedagógico Calabriano
SAF	Serviço de Atendimento à Família
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Delimitações do trabalho e objetivos/apresentação do campo da pesquisa	11
1.2 Justificativa.....	16
1.2.1 Percurso pessoal/profissional e a relação com a temática.....	16
1.2.2 Relevância social da pesquisa	17
1.2.3 Breve histórico do campo empírico - Centro de Promoção da Infância e da Juventude.....	20
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA	23
2.1 Revisão bibliográfica	23
2.2 Revisão teórica - A educação não formal: Conceitos e a Legislação.....	25
2.3 Perfil, saberes dos envolvidos e as práticas educativas na educação não formal	30
2.4 Gestão educacional e pedagógica nos espaços de educação não formal ..	36
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
3.1 O caminho investigativo trilhado	42
3.1.1 Contextualização do campo empírico.....	42
3.1.2 Processos da pesquisa: técnicas, procedimentos e coleta de dados.....	45
3.2 A gestão pedagógica e as práticas educativas no contexto da educação não formal	48
3.2.1 Gestão pedagógica na educação não formal no Centro de Promoção da Infância e da Juventude.....	51
3.2.2 Prática educativa na educação não formal do Centro de Promoção da Infância e da Juventude.....	59
3.3 Objetivos e metodologias que orientam as práticas pedagógicas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude	69
3.3.1 Objetivos e metodologias – análise documental e vivências dos educadores ..	69
3.3.2 Relação entre objetivos e metodologias: as (in)coerências dessa relação	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES(AS)	89
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS(AS).....	90

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES(AS).....	91
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92
APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA.....	94
APÊNDICE F – REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	95

1 INTRODUÇÃO

Esta parte introdutória contém a apresentação da temática da pesquisa relacionada ao campo da educação não formal, com seus objetivos, opção metodológica e justificativa. Segue, ainda como parte introdutória, a justificativa na relação com o meu percurso de formação profissional, seguido de uma reflexão argumentativa em torno da relevância da pesquisa. A parte final desta introdução traz um histórico com características do atual CPIJ.

Na segunda parte da dissertação segue a revisão bibliográfica e teórica em torno dos temas centrais: a educação não formal, práticas educativas e a gestão educacional e pedagógica nesses espaços. Outros conceitos ou categorias deverão ser identificados no processo da investigação.

O terceiro capítulo contempla a análise dos resultados e discussão onde é apresentado o caminho metodológico trilhado para alcançar os objetivos dessa pesquisa, com reflexões interpretativas e aprofundamento.

No quarto e último capítulo são realizadas as considerações finais e indicações para qualificar o trabalho realizado na instituição pesquisada.

Por fim, referências e apêndices.

1.1 Delimitações do trabalho e objetivos/apresentação do campo da pesquisa

O tema dessa pesquisa volta-se a compreender “A gestão pedagógica e as práticas educativas em espaços não formais de educação”. Para que essa temática signifique e faça sentido para esse estudo, se faz necessário contextualizar brevemente o surgimento da educação não formal enquanto campo de ação educativa e a articulação das instituições de terceiro setor, ou especificamente, as Organizações Não Governamentais (ONGs).

O termo *educação não formal* surgiu, segundo Trilla (2008), no final da década de 1960, com a publicação da obra de P.H. Coombs, *The word educational crisis* (1968) que diferenciou a educação em formal, não formal e informal. Nessa época, outros acontecimentos históricos colaboraram para fortalecer o conceito de educação não formal. No Brasil a educação não formal, até a década de 1980, estava ligada a educação de jovens e adultos e sem grandes destaques.

Com referência à história da educação não formal no Brasil, Garcia (2008, p. 8) afirma,

Nesse sentido é de extrema importância o entendimento de como as propostas não-formais de educação se fizeram presentes na história da educação brasileira, compreendendo que no meio desse movimento de busca pela democratização do ensino popular, em um primeiro momento, e de “combate ao analfabetismo”, posteriormente, vinculado a uma série de movimentos sociais existentes no período citado, (movimento estudantil, de intelectuais, de valorização da cultura popular, de artistas) a educação passa a ser compreendida em seu sentido mais amplo. Apesar de ainda não ser utilizada a nomenclatura educação não-formal, outros termos, que extrapolam o contorno da educação formal são “inventados” para dizer sobre algo que tem a educação em sua essência, mas vai além da educação especificamente formal.

As características e necessidades históricas constroem novas formas de compreender a educação e, dessa forma, outros espaços educativos são incorporados.

Nos anos 1990, devido às mudanças econômicas e sociais, necessitou-se ampliar o campo educativo para além das escolas (GARCIA, 2008). Nesse período evidenciam-se documentos organizados por agências e organismos internacionais, que através de estudos contribuíram com proposições para a educação buscando reconhecê-la fora do ambiente escolar. Salientam-se nessas publicações a necessidade da educação abranger aprendizagens que envolvam o desenvolvimento de valores, atitudes e a capacidade humana (GOHN, 1999).

Gohn (1999, p. 92) sobre a educação não formal na década de 1990 afirma,

Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares.

Observa-se que a educação não formal agrega novas características de acordo com as transformações ocorridas em cada época, flexibilizando-se diante das demandas.

Diante desse cenário as instituições e as ONGs¹ engajam-se no desenvolvimento de ações educativas no campo da educação não formal. Elas nascem sob a premissa da defesa dos direitos humanos, na luta por melhores condições sociais, de educação e saúde, e na perspectiva da inclusão e da transformação da realidade. Através dos tempos as características dessas instituições foram adequando-se ao contexto, atuando nas áreas nas quais o poder público mostrava-se incipiente ou deixava lacunas, possibilitando assim o estabelecimento de parcerias público-privadas.

A autora Gohn (1999, p. 90) caracterizou esse processo de mudança,

Em resumo, lentamente tem sido construído no Brasil um novo tecido social onde desponta uma nova cultura política, ao lado das antigas formas de representação política integradoras, assistenciais e/ou clientelistas, que, infelizmente, ainda são hegemônicas. Inaugura-se uma nova era de fazer política na gerência dos negócios públicos, à medida que surge, a partir de novas formas de representação política popular, exemplos da nova era da participação, agora ativa e institucionalizada.

As transformações evidenciadas nesse processo histórico direcionam as ações das ONGs, nessa perspectiva emergem novas demandas e a educação não formal constitui-se como um campo de trabalho dessas instituições.

Paralelo a esse contexto de surgimento da educação não formal nasce o conceito de *terceiro setor*, que se constitui como um campo em crescimento e se articula com diversos segmentos da sociedade. Esse conceito a partir da década de 1990 ganha visibilidade e é legitimado através da lei nº 9.790, de março de 1999. No entanto, esse setor na medida que se amplia também gera muitas ambiguidades, considerando que a relação entre o que é público (primeiro setor) e o que é privado (segundo setor) pode resultar em contradições quanto a natureza e identidade da instituição, gerando um hibridismo nas ações das organizações.

Nessa perspectiva, Costa e Visconti (2001, p. 4), no documento Terceiro Setor e Desenvolvimento Social conceituam o *terceiro setor* como:

¹ Propomos o uso de ONGs e não terceiro setor, para especificar um segmento que historicamente presente na sociedade como entidades beneficentes, centros ação social e de educação popular. Isto porque a designação terceiro setor caracteriza-se pela extrema variedade de organizações de caráter ambíguo e ambivalente (DEMO, 2002) no contexto da neoliberalização do social e do educativo.

O terceiro setor constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos.

Esta afirmação evidencia as possibilidades de atuação do *terceiro setor*, tendo como característica comum o fato de não obter lucratividade com os serviços e atividades realizadas. No entanto, considerando esse leque de atuação alguns questionamentos surgem quanto a verdadeira e real responsabilidade com as comunidades ou causas na qual essas organizações se vinculam, tendo em vista que a missão de origem de muitas dessas organizações não emerge de uma necessidade ou compromisso com um coletivo. Dessa forma, a não lucratividade das instituições do terceiro setor não garantem a emancipação e a transformação social das comunidades ou contextos na qual desenvolvem as suas atividades.

Nesse sentido, observam-se que muitas das atividades desenvolvidas pelo terceiro setor resultam da adoção de políticas neoliberais no país a partir da década de 1990. Para Paula (1997, apud Teodósio, 2002, p.99), “Terceiro Setor e organizações Não-governamentais (ONGs) são neologismos surgidos na esteira do processo de expansão da lógica neoliberal de condução dos Governos das economias capitalistas centrais”. Essa reflexão revela que a origem de muitas das ações vinculadas ao terceiro setor podem ser influenciadas por essa lógica, concebendo um sentido mercadológico na relação entre o público e o privado (ADAMS, 2010). Para os fins dessa pesquisa conceituar esse panorama ajuda a compreender o contexto que a instituição foco desse estudo está inserida, contribuindo assim com o aprofundamento reflexivo.

A partir desse cenário o problema central dessa pesquisa nasce da relação entre a educação não formal e o trabalho desenvolvidos nessas instituições. Nesse sentido busca-se responder “Como o Centro de Promoção da Infância e da Juventude desenvolve as práticas educativas e a gestão pedagógica?”.

Com base no tema e no problema dessa pesquisa se propõe como objetivo geral:

Analisar as práticas de educação não formal e de gestão pedagógica no Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

E a partir deste, formulam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a gestão pedagógica e as práticas educativas construídas no contexto da educação não formal;
- b) Identificar e refletir sobre os tensionamentos existentes entre os objetivos e as metodologias que orientam as práticas educativas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude;
- c) Indicar proposições para qualificar os processos pedagógicos e de gestão no Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

Para alcançar tais objetivos, a opção metodológica foi a da abordagem qualitativa e inspirada na pesquisa-ação para melhor compreender a gestão pedagógica e as práticas educativas, identificar e refletir sobre os tensionamentos existentes entre os objetivos e as metodologias nessa forma de educação no Centro de Promoção da Infância da Juventude.

Nesse sentido, a escolha dessa metodologia apresentou-se como a mais adequada, visto que as pessoas e os grupos desempenharam um papel fundamental. Envoltos em subjetividades, agregando as diversidades, os discursos, as tensões, os questionamentos e as inquietações com suas diferentes vivências e trajetórias de vida, oportunizou-se a interação entre pesquisadora e participantes. A pesquisa-ação, como inspiração para esta investigação, contribuiu na medida que o trabalho realizado com os sujeitos e grupo escolhido, favoreceu a uma constante ação-reflexão-ação na busca de sentidos, transformações e mudanças no contexto na qual se está investigando.

As técnicas e procedimentos adotados para coleta de dados permitiram um aprofundamento e direcionamento do olhar para a realização da análise. Sendo assim, a observação participante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas oportunizaram um envolvimento com a pesquisa para além das vivências cotidianas, dada a relação da pesquisadora com o campo empírico. Outros elementos que ainda enriquecem a análise são os documentos orientadores da gestão e da prática educativa da instituição.

As palavras de Paulo Freire contribuem sobre o sentido da pesquisa e a sua relação com o campo da educação,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, e procurando. Ensino porque busco, porque indaguei,

porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Essa citação, sobre a relação entre ensino e pesquisa, motivam a escrita desse texto na medida em que se procura compreender e dar significado a pesquisa em educação. Algumas provocações podem ser feitas a partir dessa citação, contribuindo com a reflexão sobre a necessária e importante articulação entre pesquisa e educação. A prática educativa ou o trabalho em educação deve ser fundamentado no conhecimento, na curiosidade que move os sujeitos e nos novos saberes que significam e ressignificam a ação cotidiana. Da mesma forma que não há sentido em pesquisar sem poder intervir, interagir e transformar a realidade na qual se está inserido.

1.2 Justificativa

Nesse tópico será apresentada a justificativa para a realização dessa pesquisa. Compõem esse item o percurso pessoal/profissional da pesquisadora e a sua relação com a temática dessa investigação, bem como a relevância social da pesquisa; e por fim situa-se brevemente o campo empírico onde a pesquisa foi realizada.

1.2.1 Percurso pessoal/profissional e a relação com a temática

Nesse subcapítulo pretendo² apresentar as motivações para essa pesquisa a partir do meu percurso pessoal e profissional. Nesse sentido, a formação acadêmica e a experiência profissional dão sentido e significado à realização da pesquisa sobre o campo da educação não formal e o seu reconhecimento como espaço de produção de conhecimento. O ingresso no curso de pedagogia significou uma nova etapa em minha vida, uma etapa de construção de novos conhecimentos e de muitas descobertas, mas, acima de tudo, de produção de sentido para o início da minha caminhada profissional e para o meu contínuo desenvolvimento humano.

² No processo de escrita desse texto usarei o pronome “Eu” e “Nós” para marcar a autoria do texto, posicionamentos e reflexões de forma singular e plural, considerando os diversos atores envolvidos nesse estudo.

Ao longo da graduação os estudos referentes a educação formal dominaram o currículo do curso. No entanto, algumas disciplinas se propunham a refletir sobre a educação fora do contexto escolar. Estas especificamente me encantaram, pois possibilitaram ampliar o meu conhecimento acerca dos saberes e aprendizagens que podem ser produzidos para além do ambiente escolar. Neste sentido, o aprofundamento dos conhecimentos relativos aos conceitos da educação popular e a oportunidade da realização de um dos estágios curriculares em um projeto de educação não formal com crianças e adolescentes moradoras de comunidades periféricas da capital, permitiram o meu primeiro contato com este espaço educativo.

Paralelo aos estágios curriculares, vivenciei o trabalho na educação formal como estagiária de uma escola municipal de Porto Alegre. Porém antes de finalizar a graduação, faltando pouco mais de um semestre para a formatura, estava à procura de uma colocação profissional na área da educação e fui contratada como educadora por uma instituição social, o Centro de Promoção da Infância e da Juventude (CPIJ), localizada no bairro Restinga, que atende crianças e adolescentes no turno complementar ao escolar.

Desde então, atuo na área da educação não formal, três anos como educadora e, há cinco anos, como coordenadora pedagógica. Nesta caminhada como educadora social, sempre busquei significar a minha prática por meio do aprofundamento teórico, sendo estimulada pela curiosidade e pelo desejo de aprender, na tentativa de compreender melhor a educação que ocorre fora do ambiente escolar, garantir o seu reconhecimento e legitimar o conhecimento produzido nesta forma de educação.

Como coordenadora realizo a gestão pedagógica da instituição e se faz necessário compreender melhor a gestão na perspectiva do campo da educação não formal. Para tanto, entendo que é de fundamental importância aprofundar o tema por intermédio de estudos e produções teóricas, procurando analisar prática na relação com os objetivos, as metodologias, a forma de ação junto à sociedade, o perfil dos usuários e o amparo legal para a existência dos espaços de educação não formal.

1.2.2 Relevância social da pesquisa

Neste tópico, apresentarei a relevância dessa pesquisa para o reconhecimento da educação não formal e suas práticas educativas e de gestão, para o desenvolvimento das instituições que atuam na educação não formal e para o

contexto acadêmico. Para tanto, compreendo que a pesquisa voltada à análise das práticas educativas na relação com a gestão pedagógica na educação não formal busca produzir conhecimentos significativos para a minha formação profissional, qualificando a minha ação pedagógica como coordenadora. Dessa forma, esse estudo se justifica pela relevância que poderá ter para o campo das instituições não formais que atuam na área socioeducativa, bem como para o campo acadêmico da pedagogia e áreas que dialogam interdisciplinarmente com a mesma, tratando-se de um esforço que pode ser agregado às demandas da formação de educadores e gestores.

Paulo Freire (2005 p. 39) contribui nessa perspectiva afirmando que, “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Diante disso, tanto para educadores como para os gestores, a reflexão sobre a prática se faz necessária, impulsionando a pesquisa que proporciona a construção de novas aprendizagens que significam a ação.

Neste sentido, essa pesquisa voltada ao campo da educação não formal irá colaborar para que essa área ganhe visibilidade, considerando que ela está se consolidando e vem garantindo reconhecimento, tanto como área de estudo quanto pela sua relevância social. Observa-se que os espaços de educação não formal se afirmam como propositores de novas aprendizagens e a educação para além do currículo escolar é reconhecida na sua possibilidade de produzir conhecimentos. Contudo para a concretização dessas ações, a sociedade civil se mobiliza em torno de projetos sociais desenvolvidos por organizações, por vezes em parceria com o poder público, fortalecendo as práticas educativas não formais, produzindo saberes e novas formas de interferência no mundo. Dessa forma, essa área se significa no compromisso com a sociedade e se qualifica na medida em que é reconhecida como espaço de formação cidadã.

Nessa perspectiva, aprofundar os saberes sobre essa área de ação educativa se constitui como uma exigência permanente, visto o desafio existente em conceber a educação em outros espaços, antes não legitimados, que ganham uma relevância social na contemporaneidade. Nesse sentido, pressuponho que este estudo sobre educação não formal e a gestão poderá colaborar para a compreensão de como ocorre à organização da prática educativa e a gestão pedagógica nesses espaços

educativos, analisando suas proposições em relação às opções democráticas que promovam o diálogo com as necessidades das comunidades.

Sobre essas proposições e as características que estimulam os estudos na educação não formal Gohn (2006, p. 37) propõem: “É preciso conhecer a existência e a importância da educação não formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática...”. Dessa forma, autora refere-se à participação da sociedade e a importância da educação não formal para a difusão de novas propostas que possibilitem mudanças, contribuindo para justificar a pesquisa nesse campo de estudo.

Gohn (2006, p. 28) ainda afirma que,

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos.

A autora remete à importância de aprofundar e investigar as diferenças entre as ações educativas que acabam por se confundir. E a pesquisa nesta área permite compreender melhor, aprofundar e delimitar os diferentes conceitos com os quais estudiosos e investigadores trabalham. Dessa forma, pode-se observar que a educação não formal não pretende substituir a formal. Ela é um espaço educacional que se organiza e se fortalece no aprofundamento reflexivo e prático dos sujeitos envolvidos, podendo atuar em complementaridade com a escola e a família.

Diante desse processo de reconhecimento, percebe-se que nos últimos anos o governo e muitas universidades passam a considerar as amplitudes e as possibilidades da educação além da escola. Isso é observado à medida que os cursos de formação de professores incorporam disciplinas acerca desse campo de estudos; trabalhando com os diversos conceitos como educação popular, educação social, educação não formal. Corrobora com isso a existência de legislações que preveem diretrizes para o funcionamento e organização dos diferentes espaços educativos. Porém, muito se tem a avançar e a explorar nas práticas desenvolvidas e construídas pelas comunidades que para serem qualificadas necessitam de divulgação e sistematização nos locais onde são construídas. Isso colabora com a valorização dos sujeitos envolvidos nos processos comunitários e acadêmicos, como o reconhecimento e produção de conhecimento.

Nesta perspectiva, a pesquisa neste campo de conhecimento colabora para o aprofundamento acadêmico dos saberes pertinentes a esta área, que vem demandando das universidades e produzindo alternativas de atuação pedagógica na educação não formal. O desafio posto é o de superar formas amadoras e pragmáticas ou assistencialistas, concretizando a práxis numa constante ação-reflexão-ação. Para isso, os estudos acadêmicos sobre estas práticas podem fortalecer uma perspectiva emancipadora de educação.

Diante desse panorama apresentado o problema de pesquisa questiona, “Como o Centro de Promoção da Infância e da Juventude desenvolve as práticas educativas e a gestão pedagógica”. No campo empírico escolhido, este problema ganha significado na medida em que procura aprofundar os conceitos que compõem o processo de gestão pedagógica no campo da educação não formal. E, ao mesmo tempo, propõe reconhecer as peculiaridades e características do conjunto de ações educativas desenvolvidas nesta instituição. Esta se caracteriza pelo seu caráter social e confessional, com 41 anos de atuação no bairro Restinga na periferia de Porto Alegre. Atendendo crianças e adolescentes de 0 aos 18 anos de idade. Dessa forma, pesquisar sobre as práticas educativas e de gestão torna evidente o aprofundamento teórico necessário para que essas sejam consolidadas, e para que se oportunize a promoção e o reconhecimento dos saberes que se originam neste espaço.

Portanto essa proposta do estudo emerge da perspectiva de compreender o contínuo processo de profissionalização deste campo educativo, possibilitando que essa pesquisa reverbere nos espaços de educação não formal, com características similares ao campo empírico, e no mundo acadêmico oportunizando a difusão dos saberes e dados dessa pesquisa para o fortalecimento desse segmento educacional.

1.2.3 Breve histórico do campo empírico - Centro de Promoção da Infância e da Juventude

Esse tópico visa situar historicamente a instituição, o que colabora para a melhor compreensão do sentido da pesquisa neste campo empírico. Por isso vale resgatar as memórias que originaram a fundação da instituição, contextualizando a filosofia e o carisma que impulsionam o fazer e dão sentido às práticas da organização.

O Centro de Promoção da Infância e da Juventude (CPIJ) localiza-se no bairro Restinga em Porto Alegre, uma obra social da congregação católica dos Pobres Servos da Divina Providência com sede na Itália. A congregação tem como fundador o Pe. João Calábria, que nasceu em 1873, em Verona na Itália. Calábria teve a sua trajetória de vida marcada por dificuldades e pela pobreza. Durante a sua infância ele dividia-se entre os estudos e o trabalho para ajudar no sustento de sua família. No entanto, mesmo com todas as dificuldades não desistiu de estudar e tornou-se padre. Desta forma, com a missão de atender os meninos pobres, órfãos e abandonados, fundou em 1907 a congregação dos Pobres Servos da Divina Providência. Pe. João Calábria faleceu em 1954 e foi canonizado no ano de 1999. Atualmente a obra de São João Calábria está presente em 13 países, todas as atividades fundamentam a sua filosofia no carisma do seu fundador que busca atender “Os mais pobres entre os pobres”.

No Brasil, congregação dos Pobres Servos da Divina Providência chegou na cidade de Porto Alegre - RS em 1961. Os religiosos iniciaram suas atividades atendendo as crianças e jovens, pobres e necessitados das vilas da capital, mantendo desta forma a missão originada na Itália pelo fundador São João Calábria. Nestes mais de cinquenta anos de presença da congregação no Brasil houve uma expansão de suas atividades para mais seis estados do país, com obras nas áreas de formação religiosa, saúde, educação e assistência social. Atualmente, em Porto Alegre, os Pobres Servos da Divina Providência mantêm três atividades: o Centro de Educação Profissional São João Calábria, o Centro de Promoção da Infância e da Juventude e o Abrigo João Paulo II.

Nesta perspectiva as atividades dos Pobres Servos da Divina Providência no bairro Restinga, com a fundação do Centro de Promoção da Infância e da Juventude, têm a sua história ligada a formação do próprio bairro. A Vila Restinga foi criada na década de 60, através de um projeto de urbanização chamado “Remover para Promover”. Desta forma os primeiros moradores recebidos foram removidos de regiões alagadiças da cidade de Porto Alegre como as Vilas Theodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia, para a região do bairro Restinga. O bairro não possuía infraestrutura. As casas eram precárias e não havia saneamento básico. Assim, devido a migração do campo o bairro cresceu rapidamente em população e a infraestrutura não acompanhou o seu desenvolvimento. A congregação dos Pobres

Servos iniciou as atividades na Vila Restinga em 1967 com o propósito de auxiliar na busca de melhores condições de vida para os moradores do bairro.

Como resultado do trabalho da congregação dos Pobres Servos da Divina Providência na Vila Restinga, em 1971 é inaugurada a Paróquia Nossa Senhora da Misericórdia. E em 1976 iniciam uma atividade social com o foco no atendimento das crianças e adolescentes. Esta ação inicialmente voltou-se a oferta de alimentação, utilizando um velho bonde como refeitório. Quando em 8 de março de 1976 iniciam oficialmente duas atividades a Creche Infantil Menino Jesus com 80 crianças e o Centro de Promoção do Menor (CPM), com 220 adolescentes e jovens. Com quarenta e um anos de atividade no bairro Restinga, o Centro de Promoção do Menor (CPM), readequou o seu nome de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente e passou a se chamar Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

Conhecer a história do IPSDP e do CPIJ contribui para situar e contextualizar esse campo empírico e a sua relação com a temática dessa pesquisa, considerando que os pilares que fundam a sua missão e os objetivos que estão ligados à história de seu fundador, orientam as práticas educativas e de gestão pedagógica nesse espaço.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA

Esta revisão tem por objetivo sistematizar e mapear as ideias presentes na literatura da área na qual será realizada a pesquisa, tendo em vista a compreensão teórica e a contribuição de outros pesquisadores para a reflexão sobre a educação não formal e gestão educacional. Para tanto esse capítulo em um primeiro momento apresenta a revisão bibliográfica e nos subcapítulos seguintes aprofunda teoricamente educação não formal: conceitos e a legislação, perfil, saberes dos envolvidos e as práticas educativas e a gestão educacional e pedagógica.

2.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica constitui-se como uma etapa significativa da pesquisa e contribui para embasar a análise do pesquisador. Esse mapeamento oportuniza observar as produções acadêmicas realizadas dentro do seu tema de pesquisa, conduzindo-o a um caminho de hipóteses e aprofundamento teórico. Gil (2002, p.61) afirma que,

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Além de proporcionar a familiaridade com a temática de estudo, colaborando ainda com a elaboração do problema de pesquisa. Buscou-se pesquisas relacionadas ao foco dessa pesquisa no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para esse mapeamento foram usados os seguintes descritores: *educação não formal*, *gestão educacional*, *educação não escolar* e *gestão social*. Com base nos descritores, considerando o título, os resumos dos trabalhos e a aproximação com a temática de estudo foram selecionados 16 trabalhos, publicados entre os anos de 2010 a 2015, e a escolha desse período se justifica pela atualidade das pesquisas e estudos nessa área.

Ao analisar esses trabalhos observa-se que os objetivos dos estudos, em sua maioria, estão ligados às práticas educativas desenvolvidas na educação não formal

e não escolar, seja em ONGs, movimentos sociais ou outras instituições do terceiro setor. Os estudos envolvem a análise do perfil dos educadores, profissionais e educandos, impacto na vida dos sujeitos, superação da realidade de exclusão e pobreza, trajetórias de vida, modelos de ensino-aprendizagem e metodologias. No que se refere a gestão, destacam-se trabalhos que dialogam com a gestão social analisando a representação do papel dos gestores e a avaliação dos projetos sociais.

O que se torna evidente nestes trabalhos é o foco voltado à análise e discussão das práticas educativas e socioeducativas da educação não formal e não escolar, e a sua relação com outros elementos que estão presentes e caracterizam esses contextos. São eles: Roda de conversa - conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças (ALMEIDA, 2011); Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo (ROMERO, 2012); O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal (MEIRELES, 2012); Educação não formal: um olhar sobre uma experiência em Campinas – SP (MORAIS, 2012); Na práxis educativa das ONGS: que bem viver e cidadania? (ALVES, 2012); Centro social Marista Irmão Lourenço - serviço de apoio socioeducativo: uma experiência de educação não formal na área socioassistencial – SP (SOUSA, 2011); A formação de educadores na educação não formal pública (FUHRMANN; PAULO, 2014); As vozes dos educandos do projeto educativo de integração social – PEIS (SOUZA, 2011); Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!: as representações de 'educando-pobre' e a formação da identidade profissional do educador social em ongs caritativas (FERREIRA, 2011); Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais (SOARES; ARAUJO, 2010). Alguns desses trabalhos apresentam pontos de conexão com a temática de gestão educacional, mas de modo sutil não sendo o foco das análises. Os trabalhos analisados diferenciam-se em termos de conceitos quanto à educação “não escolar” e “não formal”, promovendo reflexões sobre as diferenças entre os suas concepções e significados. Sobre o conceito de “educação não escolar”, evidenciam-se os trabalhos publicados pelas autoras Dinorá Tereza Zucchetti, Eliana Perez Gonçalves de Moura e Magali Mendes de Menezes (2010, 2014).

Dentre os trabalhos pesquisados, alguns podem contribuir para o aprofundamento e reflexões teóricas, bem como para uma posterior análise dos dados coletados. São eles: Representações sociais do papel de gestores de organizações

não-governamentais (WASHINGTON; SERAFIM; DIAS, 2010), Valores e espaço público: referenciais e instrumentos para a avaliação de projetos sociais (CABRAL, 2011) e Movimentos sociais na contemporaneidade (GOHN, 2011).

Nesta perspectiva, o presente trabalho buscará analisar as práticas de educação não formal e a gestão pedagógica, visando conectar os respectivos temas. Para tanto será utilizado o conceito de educação não formal, pois esse produz significados para o campo empírico que será pesquisado.

2.2 Revisão teórica - A educação não formal: Conceitos e a Legislação

Para compreender e aprofundar o conceito de educação não formal, se estabelecerá um diálogo com autores e uma análise da legislação. Dessa forma, segundo a literatura, a educação não formal se caracteriza pela formação para a cidadania, e busca se consolidar na prática democrática que possui uma intencionalidade e considera a realidade dos sujeitos envolvidos. Deste modo, os espaços de educação não formal dialogam com as necessidades das comunidades (locais). Para Libâneo (2001, p. 6), “O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola”. Segundo o autor, a prática educativa ocorre em diferentes espaços que devem fazer sentido para a vida das pessoas, sendo que o elemento orientador é a garantia dos direitos e a permanente construção da cidadania.

Gohn (2006, p.28) sobre as dimensões da educação não formal afirma,

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

A autora caracteriza a educação não formal observando os elementos que orientam as práticas nessa área, confirmando assim os objetivos da realização de um

trabalho voltado às comunidades na qual os espaços estão inseridos; onde as temáticas abordadas promovam o diálogo e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos enquanto propositores de problematizações, discussões e reflexões críticas sobre a realidade.

A educação não formal não pretende substituir outras formas de educação ou se contrapor a essas, por vezes a comparação com a educação formal é inevitável, e até mesmo confunde-se com a informal. Neste sentido faz-se necessário uma breve reflexão sobre algumas das características que diferem estes espaços. Gohn (2006, p.28) sobre como é a educação informal afirma "... a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc.,...". Com o mesmo sentido Gadotti (2005, p.2) contribui salientando alguns aspectos referentes a características da educação formal e não formal:

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 dos ministérios 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.

Os autores referem-se à distinção existente quanto aos objetivos e a organização dos diferentes espaços educativos, garantindo assim seus pressupostos e intencionalidades. Outros elementos devem ser considerados nessa diferenciação na educação não formal como o espaço, tempo, finalidade e metodologia, até mesmo quem são os propositores da ação educativa. Ainda se salienta como diferença a forma de participação do público que é realizada voluntariamente, considerando os interesses e o desejo de formação próprios dos sujeitos e da comunidade na qual estão inseridos. Spósito (2008, p. 88) afirma sobre a educação não formal: "Ela não é imposta e nem se constitui como obrigatoriedade, diferentemente da educação escolar. [...] sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação". Desta forma então se distinguem e caracterizam-se estas formas de educação, conferindo a cada uma suas particularidades e especificidades.

Desta forma o trabalho pedagógico na educação não formal é compreendido pela ótica da inclusão social, do entendimento dos deveres e dos direitos do cidadão. O fazer nestes espaços busca o exercício da cidadania e a formação humana, na perspectiva da emancipação social. Para tanto as ações potencializam a reflexão individual e coletiva, possibilitando novas aprendizagens e conscientizando os envolvidos sobre as transformações ao seu redor, proporcionando um olhar crítico e menos ingênuo sobre a vida.

A educação não formal também se caracteriza pelo seu papel humanizador, compreendendo a formação humana no âmbito dos valores éticos sociais e de solidariedade, e no respeito às diferentes opiniões, e as formas de ser, pensar e estar na sociedade. Paulo Freire (2005, p.33) provoca algumas reflexões sobre o exercício educativo:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar de valorar, de interferir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Freire problematiza a questão da ética como necessidade fundamental na formação humana. Entendendo que valores éticos e morais, o respeito às diferenças de gênero, culturais, sociais e religiosas, a honestidade e a responsabilidade com o nosso meio ambiente são intrínsecos a prática educativa, formal ou não formal, comprometida com formação integral do Ser Humano.

As características da educação não formal referidas até o momento são consolidadas através das ações e atividades propostas nos espaços, buscando incorporar todos os elementos necessários à formação humana na perspectiva da cidadania.

De acordo com o acima observado os espaços de educação não formal se constituem a partir da prática coletiva em prol da cidadania e comprometida com a garantia de direitos humanos. Desta forma os movimentos, projetos sociais e organizações da sociedade civil se percebem como espaço de educação não formal na medida em que valorizam e reconhecem o conhecimento e o fazer popular,

buscando a inclusão social. Estes espaços norteiam suas práticas e garantem legitimidade, pelos documentos que nos constituem enquanto cidadãos de direitos e deveres, portanto observa-se que a educação não formal também está amparada na legislação.

A Constituição da República Federativa do Brasil busca assegurar os valores e direitos básicos para a formação de uma sociedade fraterna e justa. Conforme a Constituição Federal Brasileira (1988) no art.205, “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”.

Tal documento prevê alguns princípios fundamentais que sustentam o ideal da sociedade brasileira, garantindo o pleno exercício da cidadania. Todavia a realidade permite-nos afirmar que muitos dos direitos são negados ou simplesmente nunca existiram, situações de pobreza, fome, violência dentre outras violações fazem parte da vida de muitas brasileiras e brasileiros. Neste sentido a sociedade civil se organiza, instituições, ONGs, projetos sociais, vislumbrando a superação das problemáticas relativas à exclusão social, por intermédio das práticas não formais de educação e da valorização do cidadão.

A educação não formal é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, visto que em seu artigo primeiro já nos fornece subsídios para esta afirmação. Em linhas gerais, para LDB, a educação abrange os processos formativos desde a família até os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014, na meta 6 refere-se à oferta da educação integral e dispõe sobre o estímulo a parceria público-privada, conforme segue,

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

Dentro dessa mesma perspectiva, o Plano Municipal da Educação (PME) de Porto Alegre, Lei nº 11.858 de 2015, no item 6.5 possibilita, “[...] aprimorar convênios com o Governo Federal e entidades conveniadas da sociedade civil que contribuem com a educação integral do Município de Porto Alegre”.

Os itens acima explicitam a abertura da legislação para que a educação ultrapasse os muros da escola, e desta forma a sociedade e o governo na forma da lei reconhece as possibilidades da formação do ser humano dentro de diferentes espaços educativos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 43) elaborado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Unesco, propõe a concretização do compromisso com os direitos humanos na educação. O documento ressalta a importância da educação não formal colocando-a no mesmo patamar de compromisso que a educação para os direitos humanos, que a educação básica e superior. Esse plano ressalta as concepções, princípios e ações da educação não formal e afirma,

A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

Esse trecho do documento evidencia a importância dos espaços de educação não formal como propositores de movimentos educativos emancipatórios e transformadores da realidade, e ratifica o compromisso e a validade legal dessa forma de educar que se une à educação formal.

Ao direcionar a análise para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, observa-se assegurado o acesso à educação, cultura, esporte e lazer e políticas de atendimento em instituições governamentais e não governamentais em caráter socioeducativo, visando o pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes. Desta forma os espaços de educação não formal, se fundam na perspectiva da proteção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes seguindo os critérios estabelecidos na forma da lei.

2.3 Perfil, saberes dos envolvidos e as práticas educativas na educação não formal

Considerando o perfil dos participantes / educandos dos espaços de educação não formal, a autora Gohn (2009, p.32) colabora elencando sete grandes áreas de abrangência da educação não formal:

Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania. Esta área desdobra-se nas seguintes demandas: a) Educação para justiça social; b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) Educação para liberdade; d) Educação para igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

De acordo com os estudos de Gohn, a educação não formal permite uma amplitude de atuação, da mesma forma que o perfil dos participantes/educandos destes espaços pode contemplar diversas características, sendo este um espaço de construção cidadã e participação democrática que são vivenciadas através das suas práticas educativas.

Nesse sentido toma-se o conceito de Freire (2001) que reflete sobre o que é a prática educativa e elenca componentes que considera fundamentais para que a mesma ocorra:

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

- a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los. Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.
- d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre

outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la (FREIRE, 2001, p. 35).

Observa-se a partir das palavras de Freire que os elementos que compõe e caracterizam as práticas educativas demonstram um potencial transformador e libertador. Tal propósito encontra-se em sintonia com os objetivos da educação não formal e os espaços onde ela ocorre. No entanto muitas são as fragilidades encontradas no que diz respeito a algumas etapas da prática educativa na educação não formal, havendo ainda muito que se avançar no que tange aos aspectos metodológicos.

Os públicos e tipos de trabalho em espaços não escolares são diferenciados, sendo que alguns se voltam à educação de crianças, adolescentes e jovens, estabelecendo o perfil com base nas situações de vulnerabilidade social, violação e negligência de direitos ou que habitem comunidades caracterizadas pela pobreza econômica. O trabalho pode ser realizado em conjunto com outras instituições como o conselho tutelar, órgãos de assistência social, educação, conselhos de direitos e etc.. Deste modo, o espaço da educação não formal busca proteção e a garantia dos direitos, objetivando a inclusão social a partir da perspectiva da formação integral.

Já para os adolescentes e jovens, estes espaços significam, na perspectiva da formação, a iniciação e inserção no mundo do trabalho. Gohn (2009 p.37), em seus estudos escreve: “Os projetos que fomentam a participação cidadã dos jovens contribuem para o resgate da autoestima, mas podem ir muito além-delineando projetos e trajetórias de vida”. Esta citação confirma a necessidade dos projetos, instituições e ONGs observarem as características dos indivíduos e grupos participantes, garantindo que as ações desenvolvidas façam sentido para os participantes. Os adolescentes e jovens, em sua maioria, buscam a formação que possibilite o desenvolvimento da sua autonomia e que os instrumentalize para a formação profissional, possibilitando ser um agente de transformação da realidade local. Esses podem procurar espontaneamente de acordo com as necessidades individuais de formação, bem como estar ligados a programas de acompanhamento

de adolescentes em conflito com a lei, estar em situação de abrigagem, entre outras peculiaridades.

Para mulheres e homens a participação nos espaços de educação não formal se consolida a partir de necessidades individuais ou lutas coletivas, sendo muito diversa e eclética a participação dos sujeitos. Sposito (2008, p. 88), sobre a característica dos participantes, afirma:

A educação não-formal, muitas vezes, é concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade – e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Mesmo sendo reconhecida como importante, sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação.

Essa busca, conforme a autora, revela-se no envolvimento por uma necessidade específica, como no caso da formação ou aprendizagem para o mundo do trabalho, que contribui com a renda familiar, ou por um interesse coletivo em prol de benefícios para determinada comunidade, grupo social ou na consolidação dos direitos que são descritos na Constituição Federal. Este espaço também permite a partilha de vivências através da escuta sensível e atenta, que promove o diálogo e a superação da consciência ingênua para a consciência crítica. Freire (1996, p.53), sobre as possibilidades de Ser Humano, afirma: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Para Freire, ao tomar consciência do inacabamento, o Ser Humano descobre a possibilidade de projetar o futuro e superar as dificuldades do cotidiano de forma autônoma e crítica.

Nesta perspectiva, observamos que educação não formal pode constituir-se como um espaço de integração da diversidade do local onde está presente, promovendo desta forma a ampliação das características dos participantes, mantendo o interesse comum do compromisso com a formação cidadã e emancipadora dos mesmos.

Os sujeitos acolhidos nos espaços de educação não formal vão percebendo a intencionalidade que dá significado ao processo educativo e, desta forma, proporciona um olhar pedagógico às ações realizadas. Referenciando os estudos de Sá (2000, p. 176), sobre a educação não escolar ele afirma: “Buscar caracterizar a *Dimensão Pedagógica* é buscar possibilidades de educação para a cidadania, para a melhoria

de qualidade de vida e da comunidade”. Esta afirmação relaciona-se intimamente com os objetivos da educação não formal e busca refletir sobre a valorização dos aspectos pedagógicos, visto que o olhar sensível à referida *Dimensão pedagógica* é que irá garantir a consolidação dos objetivos destes espaços.

A ação na educação não formal é instrumentalizada através de práticas que valorizem as potencialidades e habilidades dos sujeitos e forme para as competências. Porém, segundo Gohn (2006), a questão metodológica é um ponto fraco desta área educativa em relação às demais formas de educar. Nesta ação educativa não há um conteúdo pré-estabelecido, o método e as temáticas se originam das necessidades dos indivíduos, dos grupos e da comunidade onde instituições, entidades, ONGs, entre outros espaços, estão inseridos. Desta maneira o fazer está sempre em processo, sendo dinâmico e flexível, adaptando-se aos interesses dos sujeitos. Em vista disso, se vislumbra atingir os objetivos e garantir a democrática participação dos envolvidos na ação pedagógica, sendo um espaço de consolidação de direitos, escuta e diálogo.

Sobre os saberes presentes na educação não formal, Gohn (2007, p. 14) escreve:

“... – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade. Essa formação envolve tanto a aprendizagem de ordem subjetiva – relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas –, como a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que capacitam os participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação”.

A autora observa que a educação não formal é um espaço que compreende o sujeito na sua integralidade, na qual as atividades visam desenvolver tanto a subjetividade quanto as aprendizagens práticas, o que possibilita a ampliação do repertório de atividades compreendendo as mais diferentes áreas de atuação, como nas áreas: da educação física, formação humana, política, espiritual, religiosa, aprendizagens técnicas para profissionalização, inclusão digital com ferramentas de informação e comunicação, formação musical, educação ambiental e etc (GOHN, 2007).

Portanto, podem ser realizadas oficinas socioeducativas, de expressões artísticas e culturais - esportiva, rodas de diálogo, formação de grupos de orientação, formação para o mundo do trabalho, conselhos, fóruns, dentre outras ações. A partilha

das vivências e troca de experiências, a aprendizagem coletiva em prol de problemas e dificuldades comuns, a realidade do bairro e da comunidade na qual se vive são os referenciais para a construção metodológica, que se concretiza no planejamento das ações e na dinâmica da realidade na qual está inserida. O diálogo é tematizado e será o elemento gerador das atividades e ainda norteará o caminho a ser seguido.

Na educação não formal não há uma obrigatoriedade na participação dos sujeitos, os frequentadores dos espaços aderem livremente as atividades, estabelecendo-se uma relação de interesse e compromisso - corresponsabilidade. No caso de crianças e adolescentes, esse compromisso estabelece-se com suas famílias.

Sobre o método e a participação das pessoas e dos coletivos, Gohn (2006, p.32) afirma:

O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e aos coletivos, e as motivam.

Esse trecho enfatiza a responsabilidades das instituições e dos espaços de educação não formal com os sujeitos, pois se estabelecem vínculos que penetram no nível emocional fortalecendo a participação, motivando a continuidade e a superação das dificuldades individuais e coletivas. O vínculo e a partilha marcam a educação não formal como um espaço que unem pessoas um mesmo ideal ou características semelhantes.

Dessa forma ao refletir sobre a educação não formal também como um espaço de garantia de direitos Arroyo (2012, p. 252) afirma que, “O direito a aprender pressupõe o direito a viver. O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe direito primeiro a viver como gente”. Considerando essa afirmação, a educação deve ter como princípios a formação integral do sujeito, destacando o ser humano é multidimensional, que não deve ser analisado apenas sob um ponto de vista, devendo se observar todas as dimensões que o compõem. Deve ser visto na perspectiva de sua unidade e a sua diversidade, observando as condições que nos aproximam e diferenciam em diversos aspectos que os constituem.

As práticas educativas na educação não formal estão baseadas em ações que visam a interação entre os sujeitos e o desenvolvimento coletivo, neste sentido os conceitos e estudos de Vygotsky contribuem, aproximam e dão sentido para esta proposta educativa, na medida que para este pensador o desenvolvimento humano se dá através do ambiente social e na interação com outras pessoas. Oliveira (1997, p. 78) sobre os estudos de Vygotsky afirma,

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o Ser Humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Essa referência aos estudos de Vygotsky permite-nos compreender a relevância que esse autor atribuí às relações culturais e sociais para o aprendizado e desenvolvimento humano. Essas premissas dialogam com as ações na educação não formal, e vislumbram o desenvolvimento integral dos sujeitos na relação com o outro. E ainda nessa temática Freire (2005, p. 81) em suas reflexões sobre a educação ressalta:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implicação a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens.

Essas palavras contribuem para que os espaços educativos potencializem a formação com foco na relação do Ser Humano, buscando estratégias e ações que sejam orientadas por princípios que o considerem como um sujeito coletivo e mediado pelas relações.

Todo o trabalho na educação não formal é construído e desenvolvido com base nas intervenções e na participação dos todos os envolvidos, pressupondo um sentimento de corresponsabilidade sobre as decisões e acontecimentos que estão ligados ao espaço, aos coletivos ou à comunidade, implicando também sobre a

construção da autonomia consciente dos indivíduos que criticamente pensam suas ações e como elas incidem sobre a sociedade.

2.4 Gestão educacional e pedagógica nos espaços de educação não formal

Para compreender a gestão educacional na educação não formal, se faz necessário analisar as possibilidades e perspectivas de algumas práticas de gestão existentes. Para atender as finalidades desse estudo, serão aprofundadas as concepções de gestão democrática, educacional e pedagógica.

Inicialmente pretende-se refletir sobre a gestão e sua aplicabilidade, nesse sentido o autor Afonso Murad (2012, p. 71) que escreve sobre gestão em instituições sociais e confessionais, contribui afirmando que, "Gestão é a habilidade e a arte de liderar pessoas e coordenar processos, a fim de realizar a missão de qualquer organização". A partir dessa reflexão, percebe-se que esse é um conceito abrangente e adaptável à diferentes segmentos, nesse sentido o mesmo autor Murad (2011, p. 71-72) problematiza a palavra gestão e seus possíveis usos,

A palavra "gestão" recebeu um horizonte de significação mais amplo. Está se tornado um termo-chave, aplicável a distintas realidades. Fala-se, então, de "gestão da sala de aula" para o trabalho do professor, de "gestão de pessoas" em lugar de "recursos humanos", de "gestão de marcas", "gestão do conhecimento" e até "gestão do lar" para as tarefas domésticas. O termo aplica-se bem na maioria do caso.

Muitas são as possibilidades de uso do termo gestão, no entanto para que os fundamentos e as práticas de gestão façam sentido para os sujeitos envolvidos e ganhe significado no contexto na qual está inserida, ela deve estar alinhada e em sintonia com a finalidade e os objetivos das instituições ou organizações. Incorporando assim a sua filosofia, missão e valores, elementos fundamentais e indispensáveis à uma prática gestora comprometida.

Dentro dessa perspectiva, ao examinar os princípios e as características da gestão na educação não formal, se tem como pressupostos balizadores a sua natureza, que é orientada por princípios democráticos e segundo Gohn (2006) é voltada para o interesse comum para a construção de uma cidadania coletiva.

A partir dessas características pode-se perceber que a gestão na educação não formal deve estar engajada com as concepções da gestão democrática. E isso diante de uma sociedade individualista, na qual os interesses pessoais estão acima dos

coletivos, excludente, competitiva, movida pela lógica do mercado, hierárquica e segmentada, torna-se um desafio constante para os sujeitos comprometidos com a transformação desta realidade. Lück (2011, p. 30) dentro dessa temática afirma,

No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que autoritarismo, a centralização, o conservadorismo, a fragmentação e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha estão ultrapassados por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à divisão de poder, que o destrói, e o fracasso em médio e longo prazos quando se pensa em promover mudanças evolutivas e ganhos no desenvolvimento; sobretudo, por essa orientação corresponder um fragmentação do ser humano e sua alienação em relação à experiência vital e a uma distorção dos rumos estruturais de sua formação.

Percebe-se a necessária urgência da superação desse paradigma que desconsidera o potencial social e integrador do ser humano. E para contribuir com a construção de uma sociedade que vise o bem comum e desenvolva uma consciência cidadã, os princípios democráticos são essenciais e devem nortear a gestão das instituições sociais e educativas, responsáveis e comprometidas com a formação e a construção de saberes socialmente necessários para a convivência coletiva.

A gestão orientada pelos princípios democráticos é caracterizada pelo compartilhamento das responsabilidades e a participação ativa dos sujeitos. Nesse sentido, Lück (2011, p. 36) sobre o conceito de gestão democrática na educação escreve,

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Essa afirmação da autora sobre a gestão e seus princípios permite a valorização dos saberes dos diferentes atores na gestão, enfatizando a construção coletiva com o objetivo de organizar o trabalho educativo. Tendo em vista a partilha e o respeito às diferenças, os saberes e os fazeres oriundos de diversas fontes unem-se com o propósito da formação da autonomia, na busca da emancipação dos sujeitos, buscando exercitar a reflexão crítica e implicando consequentemente sobre as transformações no contexto social.

Neste sentido Freire (2005, p.79) contribui refletindo sobre a importância da partilha dos saberes, “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Para o autor as práticas educativas devem ser embasadas no diálogo e nas relações solidárias. E na medida em que o grupo ou a coletividade compreendem a sua participação do ponto de vista de uma gestão participativa, a parceria estabelecida entre todos, garante o alcance dos objetivos em benefício do bem comum.

A gestão educacional procura estar vinculada e fundamentada nos princípios democráticos. E essa concepção emerge na perspectiva de superar o paradigma da administração escolar que possui características mais diretivas, com uma visão limitada, racional, linear e fragmentada da organização, numa lógica hierárquica, verticalizada e burocrática (LÜCK, 2011). Diante desse cenário, Lück (2011, p.55) sobre o conceito de gestão educacional afirma,

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e portanto, superando-a.

A gestão educacional na concepção da autora, considera a complexidade do ambiente educacional e as suas particularidades. Os sujeitos inseridos no ambiente educativo são reconhecidos na sua integralidade, visto que todos os objetivos são direcionados para o seu desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido Klaus (2016, p. 84) ressalta as diferenças entre a administração e gestão,

Da mesma forma que a empresa se diferencia da fábrica, pode-se dizer que uma concepção de gestão se diferencia de uma concepção de administração. [...]. A gestão, por sua vez, lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para através das pessoas, atingir os objetivos da organização de forma eficiente eficaz.

Observa-se a importância atribuída as pessoas dentro do conceito de gestão, dando dessa forma sentido ao seu uso dentro do ambiente educacional na qual o ser humano é o protagonista. Visto que, as especificidades dos espaços educativos e a responsabilidade com a formação humana, garantem que a gestão educacional

possua princípios e características diferenciadas e não comparáveis a gestão/administração de empresas.

As instituições educativas comprometidas com um projeto emancipador de educação, devem promover a formação integral do ser humano através das práticas pedagógicas que visem a formação para os valores éticos e solidários. Para tanto, as concepções de gestão educacional devem estar bem fundamentadas, para que a prática esteja em sintonia com essas premissas.

A partir desses princípios os sujeitos devem compreender a gestão educacional também na sua forma mais pragmática, nesse sentido a autora Lück (2011, p. 111) contribui sobre o campo de atuação da gestão educacional,

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com a diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A autora nessa citação refere-se a gestão na escola, como uma das dimensões da gestão educacional, no entanto se pode identificar elementos comuns à diferentes espaços educativos. Inicialmente ressalta-se o fato das organizações estarem atentas e em sintonia com as políticas públicas da sua área de atuação como a educação, a assistência social e a saúde. Dessa forma promove-se efetivamente a participação cidadã, considerando possibilidade de participar da criação, implementação, controle e avaliação das políticas. Além disso, é importante salientar que os espaços educativos possuem projetos e documentos pedagógicos que fundamentam ação educativa, e devem estar em sintonia com as políticas públicas e com a realidade das organizações.

Outra dimensão da gestão a ser evidenciada é a pedagógica. Essa que possui centralidade no processo educativo e segundo Lück (2009, p. 94) pode ser considerada a mais importante pois,

Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação

sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco.

Sobre essa temática, Libâneo (2009, p.33) escreve à respeito do escopo do trabalho pedagógico enfatizando o seu sentido,

O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como sendo pedagógico? [...]. A Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar.

Observa-se a partir dos conceitos desses autores a importância da dimensão pedagógica, visto que essa trata da essência do trabalho da gestão educacional. Lück (2009, p. 95) em suas reflexões problematiza ainda, “O que, pois, representa a gestão pedagógica? Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. A autora apresenta de forma clara e objetiva o trabalho da gestão pedagógica na prática.

A partir disso, outros processos e ferramentas se unem para contribuir com a qualificação da gestão, como o planejamento estratégico, a gestão de recursos, a gestão de pessoas, a gestão do currículo e o projeto político pedagógico, a realização assembleias e reuniões, o monitoramento e avaliações dos processos pedagógicos. Sendo essas algumas das possibilidades de refletir sobre os procedimentos metodológicos de atuação dos gestores.

Diante disso, a visão da organização de forma integrada e sistêmica proporciona a qualificação dos processos educacionais, para Lück (2011, p. 51) “A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho [...]”. Nesse sentido os elementos internos e externos das organizações educacionais, orientam a prática educativa com vistas a cumprir o objetivo da instituição.

A gestão educacional e pedagógica na educação não formal integrará esses elementos, fundamentando as práticas educativas de acordo com a sua

intencionalidade ou finalidade observando as necessidades da comunidade na qual está inserida e buscando a formação humana, objetivo central do processo educativo.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se a análise dos resultados dessa pesquisa. Inicialmente será apresentado o caminho investigativo percorrido para chegar aos achados da pesquisa, na sequência seguem os subcapítulos com as análises e resultados relacionadas aos objetivos dessa pesquisa.

3.1 O caminho investigativo trilhado

A relação com o campo empírico como coordenadora pedagógica deu sentido às escolhas investigativas e metodológicas, e ao caminho trilhado por mim para a realização dessa pesquisa. Nesse tópico será apresentado o campo empírico de forma mais detalhada. Também será descrito o processo de pesquisa e as técnicas e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

3.1.1 Contextualização do campo empírico

O CPIJ tem a sua missão fundamentada na filosofia e carisma de seu fundador São João Calábria. Desta forma a instituição pretende “Acolher e promover a vida de crianças, adolescentes e jovens, à luz da evangélica opção pelos pobres e do jeito de ser Calabriano” (CPIJ, 2016). Nesta perspectiva são desenvolvidas atividades nas áreas da educação e assistência social, em parceria com instituições públicas e privadas.

Atualmente o bairro Restinga, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2010, possui 60.729 habitantes que corresponde a 4,31% da população do município de Porto Alegre. No entanto esses dados são contestados pela população do bairro que afirma que a região possui um número maior de habitantes do que os contabilizados nos dados oficiais. O censo de 2010 ainda apontou que as crianças entre 0 e 11 anos correspondia a 14,50% da população do bairro e os adolescentes entre 12 e 18 anos representava 10,05% da população da Restinga.

O CPIJ atualmente executa programas e projetos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre por meio de convênio realizado com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Com a FASC

desenvolve-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para 400 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, o Programa Trabalho Educativo para 144 adolescentes de 14 a 18 anos e o Serviço de Atendimento Família (SAF) com o acolhimento de 500 famílias da Restinga Velha para o atendimento e encaminhamento dos serviços e benefícios da Assistência Social. Com a SMED desenvolve o projeto Cidade Escola para 440 crianças e adolescentes de 6 a 18 anos e o atendimento de 180 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos na modalidade de Educação Infantil. Para realizar o atendimento das crianças, adolescentes e famílias vinculadas aos programas e projetos, o CPIJ divide seu atendimento em seis espaços situados em diferentes regiões do bairro Restinga e Lami.

Tendo como causa estratégica a acolhida e a promoção das vidas dos educandos, são oferecidas atividades socioeducativas e a oficinas pedagógicas nas áreas de arte, cultura, esporte e linguagens. Para os adolescentes as ações são voltadas à iniciação ao mundo do trabalho focando as relações humanas e informática. Na Educação Infantil as atividades seguem as diretrizes da legislação vigente, visando à formação integral das crianças.

O CPIJ no ano de 2016 passou por uma mudança de gestão. Até então o centro possuía uma gestão independente, assim como as demais atividades do Instituto Pobres Servos da Divina Providência, mas em vista de uma organização estratégica do instituto optou-se pela integração da gestão de duas de suas instituições. Dessa forma, a gestão do CPIJ foi transferida para o Centro de Educação Profissional São João Calábria.

Com essa mudança na equipe de gestores, o CPIJ passou por uma reorganização na estrutura de suas atividades. Anteriormente, o centro possuía um conselho gestor com diretor, vice-diretor e coordenadores. No que se refere à equipe de colaboradores, o CPIJ possuía 80 profissionais divididos nos diversos setores de atuação institucional, entre educadores, coordenadores, equipe técnica com profissionais das áreas de pedagogia, psicologia, assistência social e educação física. E os demais colaboradores estavam ligados aos setores de administração, nutrição, higienização, secretaria, informática e manutenção.

E ainda nessa antiga estrutura, o setor pedagógico possuía uma coordenação geral e coordenações pedagógicas auxiliares. Sob a minha responsabilidade, como coordenadora pedagógica geral, estavam as atividades de recrutamento e seleção de educadores, acompanhamento, supervisão e formação dos colaboradores do setor

pedagógico, execução e monitoramento dos projetos desenvolvidos em parceria com o poder público, organização e elaboração dos projetos pedagógicos institucionais. Essas atividades eram realizadas de acordo com as demandas e necessidades institucionais evidenciadas no cotidiano e atendendo ao cronograma do Planejamento Circunstancial e Plano Pedagógico Anual. De forma mais detalhada cito a realização das seguintes atividades: orientação da construção dos projetos educativos elaborados coletivamente, realização de formações pedagógicas dos educadores, acompanhamento periódico individualizado das coordenações pedagógicas auxiliares e educadores para supervisão da execução dos planejamentos das oficinas e projetos educacionais, realização de reuniões administrativo-pedagógicas visando a organização das rotinas, regras, horários e ações educativas.

Outra parcela importante do trabalho da coordenação pedagógica era a execução, monitoramento e avaliação dos projetos e convênios realizados em parceria com o município de Porto Alegre, com a elaboração da relação de frequência mensal dos beneficiados e o envio de relatórios mensais para o acompanhamento dos projetos e cumprimento das metas. Além do contato sistemático com os gestores municipais para a qualificação das ações em consonância com as políticas públicas e partilha dos resultados.

Com referência às coordenações pedagógicas auxiliares, elas eram responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos educandos, atendimento as famílias, orientação dos educadores e organização da rotina dos educandos. Os educadores tinham sob sua responsabilidade uma turma de referência organizada por faixa etária, o acompanhamento da mesma na rotina diária e a realização da oficina pedagógica de acordo com o projeto pedagógico anual da instituição. Para tanto os educadores possuíam um período semanal de planejamento e outro dedicado a reuniões pedagógicas.

Contudo, a partir da integração da gestão das duas instituições houve uma ampliação e diversificação com a inserção de novas atividades, como a realização de cursos de qualificação profissional para 100 jovens e adultos em parceria com o Ministério Público do Trabalho e a abertura de uma nova Escola de Educação Infantil no bairro Lami.

Reestruturou-se também a forma da realização do atendimento dos educandos dos projetos que até então era realizado em um único formato por oficinas pedagógicas de livre escolha dos educandos, de acordo com as suas potencialidades

com uma carga horária que contemplava acolhida, oficina pedagógica, recreação e alimentação. O atendimento passou então a ser realizado com educadores referências, divididos nos projetos executados com o atendimento em grupos fechados de educandos e a carga horária dividida em períodos ao longo do turno com a realização de atividades socioeducativas.

A partir dessa reorganização, a equipe de coordenação foi redirecionada e cada coordenador passou a ser responsável por uma área ou projeto específico. Dessa forma, as minhas atividades como coordenadora pedagógica geral mantiveram-se inalteradas em sua maioria, com exceção da supervisão dos educadores que passou a ser realizada pelas coordenações dos projetos nesse novo formato e a inclusão da coordenação dos cursos de qualificação profissional.

Em suma, aqui buscou-se apresentar o histórico da instituição e a sua organização atual no que tange a área pedagógica, para que se identifique o campo empírico e a sua relação com a pesquisadora.

3.1.2 Processos da pesquisa: técnicas, procedimentos e coleta de dados

A pesquisa de abordagem qualitativa evidenciou-se como a melhor escolha diante do contexto do campo empírico e visto o meu envolvimento profissional e pessoal como pesquisadora com o meu objeto de estudo. As pessoas e as suas subjetividades, a diversidade encontrada nos grupos, a profundidade e a complexidade das relações humanas fizeram-se presentes nessa trajetória de pesquisa. Diante disso, o vínculo de trabalho de nove anos com a instituição pesquisada, parte como educadora e outra como coordenadora pedagógica, contribuiu com a ampliação do olhar sobre as práticas educativas e a gestão pedagógica na educação não formal. Para corroborar com essa escolha, Martins (2004, p. 292) sobre as metodologias qualitativas afirma,

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

Esse trecho apresenta as possibilidades da abordagem qualitativa e a proximidade que o pesquisador estabelece com o seu campo de empírico. A inserção e a relação com a realidade social são importantes, garantindo assim a profundidade na pesquisa.

Com referência a modalidade de pesquisa, a pesquisa-ação foi inspiradora pela possibilidade da constante ação-reflexão-ação, do vínculo com os sujeitos envolvidos e do compromisso com as transformações no campo empírico. Nessa perspectiva, as atividades cotidianas do trabalho como coordenadora, os diálogos, as discussões, a relação com as pessoas e a dinâmica dos grupos, enriqueceram a investigação considerando a profundidade gerada por essas vivências. Soma-se a isso, o estudo dos documentos institucionais que orientam a gestão e o trabalho pedagógico, e os momentos direcionados para a realização das entrevistas semiestruturadas com os educadores, educandos e um gestor, e a análise dessas transcrições.

Em acréscimo a isso e de forma mais detalhada, descreverei alguns dos diferentes momentos e vivências que fizeram parte desse processo de pesquisa e que estiveram presentes na minha rotina de trabalho.

A função de coordenadora pedagógica possibilitou-me vivenciar os diversos aspectos das atribuições e competências dessa atividade, oportunizando assim trocas, partilhas, discussões e aprendizagens. Parte das atividades da coordenação pedagógica é burocrática com a elaboração de documentos relativos ao setor pedagógico da instituição: planejamento, planos, projetos, relatórios mensais para monitoramento das ações pedagógicas e outras necessidades evidenciadas no cotidiano. Outra parte das atividades corresponde a articulação com os diferentes atores por intermédio de conversas informais, reuniões e formações.

No que diz respeito as reuniões, durante o período da pesquisa e na gestão atual, foram adotados diferentes formatos e ocasiões para realização das mesmas. Dessa forma, existem reuniões diárias com as coordenações do setor pedagógico para tratar das demandas pontuais que aparecem no dia-a-dia, como a execução dos projetos e acompanhamento de educadores e educandos. Reuniões com os gestores para acompanhamento do andamento do planejamento estratégico e do desempenho dos colaboradores, proposições acerca da relação com os parceiros e captação de novos, discussões sobre as políticas públicas e sua incidência sobre a atividade do centro e acompanhamento da utilização dos recursos financeiros. Reuniões com variados setores da instituição para estar à par do andamento de suas atividades.

Outro aspecto fundamental das atribuições como coordenadora é a realização de formações pedagógicas com os educadores e demais coordenações do setor. Esses são espaços propícios ao diálogo, partilha e construção de novos conhecimentos. As formações são realizadas mensalmente e de forma intensiva ocorrem durante o período de férias de verão, nos meses de janeiro e fevereiro, quando o atendimento das crianças e adolescentes ocorre em turno único. As temáticas abordadas nesses encontros buscam qualificar e promover reflexões sobre a prática educativa em especial no que se refere a educação não formal.

Todas essas ações realizadas no cotidiano são fundamentadas pelos documentos que orientam a gestão e as práticas pedagógicas sob a luz da filosofia e carismas institucionais. Seguem os nomes dos documentos utilizados: Gestão Calabriana: Metodologia e Estrutura Organizacional (2014), Gestão com Pessoas: Manual de acolhimento, desenvolvimento e desligamento de colaboradores na organização calabriana (2011) e Projeto Político Pedagógico Calabriano: Elementos orientadores da ação Calabriana no campo da Educação (2010).

Em suma todos esses elementos presentes no trabalho da coordenação pedagógica somados as cinco entrevistas realizadas, onde foram entrevistados dois educadores, um com vínculo recente e outro com vínculo antigo, dois educandos, uma criança e outro adolescente e um gestor que acompanhou o processo de transição de gestão, contribuíram para a realização das análises e resultados dessa pesquisa.

No que diz respeito à interpretação dos materiais produzidos na observação, entrevistas, bem como os documentos selecionados – Projeto Político Pedagógico Calabriano: Elementos orientadores da ação Calabriana no campo da Educação, Gestão Calabriana: Metodologia e Estrutura Organizacional, Gestão com Pessoas: Manual de acolhimento, desenvolvimento e desligamento de colaboradores na organização Calabriana, Caderno de Orientações – SCFV, Perguntas Frequentes – SCFV, Plano de Educação Integral de Porto Alegre, Projeto Investigação, Problematização e Proposições para orientar o debate sobre o currículo da educação integral – inspiramo-nos na análise de conteúdo, destacando aqui os sentidos semânticos, isto é, dos sentidos e significados expressos nas informações disponíveis; ou seja, relacionamos “as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados)” (GOMES, 2008, p. 91). O mesmo autor (GOMES, 2008) inspira entre os vários passos, o que nos foi muito útil, como: a leitura dialogada com as diferentes partes do material empírico, identificação dos núcleos de

sentido e a sua análise, agrupamento das partes dos textos por temas encontrados e a redação final das partes do capítulo da análise e as conclusões, onde dialogamos com os objetivos propostos na perspectiva teórica que orientou o foco da pesquisa.

Nesse processo foram levados em conta as intencionalidades, os condicionamentos ou pressões do contexto institucional, os condicionantes da conjuntura sócio histórica e ideologias que exerceram influência na produção das mensagens (CHIZZOTTI, 2011). A partir dessa afirmação, observa-se que a análise de conteúdo, de acordo com esses autores foi uma técnica adequada de acordo com as premissas dessa pesquisa, quais sejam, que as construções sociais e os diferentes modos de ser e estar no mundo são considerados como condicionantes na compreensão dessa realidade.

3.2 A gestão pedagógica e as práticas educativas no contexto da educação não formal

Inicialmente e antes de tratar dos dois aspectos centrais desse tópico, a gestão pedagógica e as práticas educativas no âmbito da educação não formal, será apresentada a concepção de educação não formal nessa instituição evidenciada nessa pesquisa.

Para tanto, foram utilizados os dados coletados por meio das entrevistas, onde uma pergunta em particular foi realizada a todos entrevistados: O que você compreende por educação não formal? Essa questão foi feita considerando as especificidades de atuação e participação de cada um dos sujeitos. As respostas dadas foram diferentes na sua forma, porém apresentaram uma unidade compreensiva, conforme se evidencia nas seguintes falas:

“Educação pra mim... É algo que tu trabalha a educação, mas não da mesma forma que tu trabalharia numa escola. Letramento, essas coisas assim, né? Tu ensina mais brincando, fazendo atividades que tu consiga fazer com que a criança aprenda, mas não da mesma forma que no colégio, copiando, lendo escrevendo, copiando textos enormes. Mais na parte lúdica mesmo. Não é como na escola.”. (Educador 1).

“Sabe que eu acho que é tão sério e tão, e tão... Como eu vou te dizer, me fugiu a palavra correta, mas acho muito importante isso. Um complemento, sabe? De formação pras crianças, isso. É fundamental. Porque eu entendo que, na minha modéstia opinião assim que eles... Eu acho que é nesse espaço não formal que se tem a condição de dar mais atenção a eles. De

uma forma que na qual na educação formal... Ali tem toda uma grade... Entendeu. Que se deve seguir, e a coisa tem que andar assim, né. Tem que. E aqui as possibilidades são outras, né. As possibilidades são outras, as coisas não são tão engessadas, né. Eu vejo que esse espaço, até por ele não ser engessado e... Acho que ele também permite que a criança seja mais criança. Que brinque. Que por vezes, até pelo público, né ... como a gente tem essa alta vulnerabilidade social e, por muitas vezes, não tem a atenção da família, não se dá o tempo, a família não se dá o tempo, não se permite isso a eles... E eu acho que aqui, por hora, eles têm acesso ao brinquedo. Eles têm acesso a uma fala, entendeu? A um olhar que, que o educador consegue ter, às vezes em casa a família e a própria escola não... A gente sente isso, que eles têm uma certa... acho que eles, às vezes, aqui se dá mais atenção, digamos assim. Entendeu? A escola tem que fazer, cumprir com aquilo ali... E o olhar? Aquilo que alguém esteja te olhando e eles vêm, às vezes... E o educador consegue perceber... Por muitas vezes têm uma percepção que aquele educando não estava fazendo alguma coisa e o porquê que ele não estava fazendo alguma coisa. Porque que ele está muito quieto? Porque que ele está muito agitado? E vai, e senta, conversa, com calma, daqui a pouco consegue extrair, ou encaminha pro profissional, pro colega que tenha qualificação.”. (Educador 2).

“A escola é... Formal. A escola é pra ti... Pra ir te mostrando, como eu vou explicar, mais educação... Como é a palavra... Educação escrita, educação de coisas que tu vai usar, tipo, pra vida, tipo, a matemática, essas coisas assim. E o CPIJ são coisas pra, tipo, é uma pessoa, pessoa, assim, do caráter também, como... No CPIJ eu tive aquela coisa mais de irmãos, antes de ter meu irmão, né. Que eram meus colegas. E isso eu fui levando, tanto que eu tô até agora. Foram coisas mais... Como é que eu posso dizer... Não são mais importantes, né, porque o estudo é muito importante, mas coisas muito, muito necessárias.”. (Educando 2).

As transcrições acima revelam uma similaridade quanto à concepção de educação não formal, que se destaca nos seguintes aspectos: Diferenciação da escola (educação formal), aprendizagem lúdica, flexibilidade nas ações, espaço de escuta e diálogo e formação cidadã. Essas características observadas dialogam e estão em sintonia com a revisão teórica sobre a educação não formal realizada nessa pesquisa. Contudo vale retomar a concepção de Gohn (2006, p. 28), “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. Essa afirmação corrobora com os aspectos acima destacados, visto que ao enfatizar as aprendizagens ligadas às vivências cotidianas e na relação com a vida dos sujeitos, possibilita espaços de diálogo, escuta e flexibilidade na forma de atuação.

Um aspecto que merece ser salientado refere-se as falas dos educadores e a diferença da profundidade de sua percepção sobre esse tema que pode ter relação com o tempo de experiência nesse tipo de trabalho social e educativo. O Educador 1, por exemplo, que foi breve e objetivo em sua resposta, possui um ano de vínculo com a instituição; enquanto o Educador 2 que trabalha no centro há 8 anos elaborou e detalhou mais suas ideias. Dessa forma, percebe-se que o tempo de atividade laboral na educação não formal incide sobre como cada um a compreende dentro daquele contexto de prática. Isso deve-se as experiências adquiridas ao longo desse período e no investimento que a instituição faz na formação dos educadores. A experiência acumulada, tende a oportunizar a constituição de uma bagagem conhecimentos, elevando o potencial de reflexão e atuação das educadoras e educadores como grupo sob sua responsabilidade educativa.

Outro ponto de destaque refere-se à diferenciação feita entre o trabalho desenvolvido em um espaço não formal e na escola. Apesar das falas marcarem essa distinção, verifica-se que no cotidiano de trabalho do grupo a escola é considerada uma parceira que complementa as ações da educação não formal, cada espaço com suas especificidades e objetivos respeitando o seu limite de atuação. Isso foi evidenciado por mim a partir das observações e dos diálogos informais realizados com os/as educadores/as. Mas de alguma maneira também está presente na fala do Educando 2 que demonstra a importância das duas formas de educar para a sua formação. Libâneo (2010, p. 89) ressalta a importância da relação entre os formatos educativos,

É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade, é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação formal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização.

A relação evidenciada no campo empírico e somada a essa afirmação, demonstra que a relação entre a educação formal e a educação não formal pode ser benéfica para ambas, considerando o alcance e o impacto na construção de diferentes saberes.

Em síntese, até aqui se verificou que a compreensão de educação não formal no Centro de Promoção da Infância e da Juventude pode ser complementar à educação escolar.

O próximo tópico tratará da gestão pedagógica na educação não formal.

3.2.1 Gestão pedagógica na educação não formal no Centro de Promoção da Infância e da Juventude

A fim de compreender a gestão pedagógica do CPIJ, primeiramente será realizada uma análise dos pressupostos que fundamentam a gestão das instituições da mantenedora que tem como fundador São João Calábria, também chamadas de instituições Calabrianas. Essa investigação será subsidiada pelos documentos orientadores da gestão Calabriana e pelos demais dados que produzidos nessa pesquisa.

Num primeiro momento o que se verifica, tanto na convivência no centro quanto através da fala dos colaboradores, é o quanto a identidade Calabriana torna-se marcante para aqueles que têm a oportunidade de conhecer sua filosofia. Padre Calábria chamava suas instituições de Casas e dessa forma compreendia que seus colaboradores teriam que viver em um espírito de família. Afirmava que aqueles que passassem cinco minutos em uma de suas casas deveriam sair diferentes por terem experimentado o clima de família e a presença de Deus. Essas distinções da Obra Calabriana são evidenciadas por Nazzari (2010, p. 13) no documento Gestão Calabriana: metodologia e estrutura organizacional,

A Organização Calabriana se distingue das demais porque é chamada, por Deus, a testemunhar e a viver os pressupostos da Divina Providência. É chamada a testemunhar a sociedade de hoje que Deus é Pai e Mãe que cuida e ama cada um de nós, seus filhos e filhas. Podemos afirmar que esse testemunho somente é possível através da vivência da fraternidade em todas as relações pessoais e organizacionais. Isto é, na gestão das obras, o testemunho da fraternidade transparece somente na relação dos indivíduos entre si e de cada um com a atividade que está envolvido.

Depreende-se que esses entre outros pressupostos de sua filosofia são incorporados às orientações das práticas de gestão com o compromisso que essas premissas reverberem na comunidade educativa. Através da fala de um dos gestores constatamos esse comprometimento.

“E hoje na gestão eu trago a minha experiência, o tempo de casa, o fato de acreditar num carisma, numa filosofia e fazer acontecer isso, eu acho que o que me norteia muito né, também nos documentos é o carisma, é uma filosofia que pra mim é muito clara né, e me ajuda a ter a noção de como andar de como ir”. (Gestor 1).

Aqui se evidencia o quanto, o que é característico em instituições sociais mantidas e geridas por congregações religiosas, para esse gestor, a filosofia e o Carisma da Obra Calabriana são os elementos balizadores da sua ação. Sobre essa temática e considerando os princípios e valores compartilhados nas instituições sociais e religiosas Murad (2012, p. 88) afirma,

Durante anos e até séculos as instituições e religiosas desenvolveram uma série de valores compartilhados, a ponto de eles se tornarem parte da identidade e do comportamento de seus membros. Foram pioneiras nesse procedimento, que, posteriormente, foi adotado por outras instituições e empresas contemporâneas. Valores como simplicidade, partilha, generosidade, dedicação, sinceridade, colaboração, espírito de trabalho e desprendimento não foram explicitados a partir de uma finalidade mercadológica, mas brotaram da experiência da vida e da convicção das pessoas.

Para que isso esteja arraigado nos colaboradores observa-se no cotidiano de trabalho da instituição a existência de um comprometimento com a formação ou capacitação dos mesmos acerca do carisma, filosofia e missão da obra social. Entende-se que esse conhecimento não deve ser exclusivo dos gestores, mas sim partilhado com o conjunto das pessoas que a compõem. Nesse sentido, uma vez ao mês ocorre um momento coletivo de atividade formativa e nas reuniões diárias busca-se realizar reflexões avaliativas e instaurar processos coletivos para enfrentar os desafios encontrados na prática. Essa preocupação com uma gestão que priorize as pessoas é demonstrado por Nazzari (2010, p. 14) no documento de Gestão Calabriana,

É urgente, que a Organização Calabriana, saia de uma gestão com foco no produto e no financeiro que impulsiona para uma gestão centralizada, para uma gestão com foco na pessoa, a qual prioriza as relações, a participação e o planejamento comum.

Essa afirmação corrobora com as ideias destacadas no livro Gestão com Pessoas: Manual de acolhimento, desenvolvimento e desligamento de colaboradores na organização calabriana (2010), que entre outros aspectos, indica duas maneiras

para relacionar-se dentro da instituição, considerando a gestão com a centralidade nas pessoas: a primeira baseando-se na confiança e a segunda na aprendizagem mútua. A respeito da importância do investimento nas pessoas nas organizações Murad (2012, p. 89) escreve,

As empresas estão descobrindo que as pessoas são importantes. Percebem que a qualidade das relações na organização influencia muito os resultados. Ora, essa perspectiva humanista já estava presente em instituições da sociedade civil desde as suas origens. A espiritualidade e a visão não-centrada no lucro tornam-nas mais aptas a cultivar um olhar de afeto e cuidado com as pessoas. No entanto, para que isso não degenera em relações viciadas pelo amadorismo e pela invasividade, é necessário implantar uma gestão de pessoas de cunho profissional. A síntese desses dois olhares, humanista e profissional, trará um diferencial incomparável.

Verifica-se que o investimento no ser humano pode ser um diferencial para as organizações, no entanto é essencial que exista um cuidado com o profissionalismo no ambiente de trabalho e nas relações, buscando o equilíbrio entre o sentimento de pertença e afinidade com a filosofia da instituição e a competência técnica e gestão que contribua efetivamente para concretizar a sua missão.

Em suma, constata-se que os pressupostos da gestão institucional estão alicerçados nos princípios do carisma Calabriano, que se caracteriza pela centralidade no ser humano conforme evidenciado nos documentos institucionais. No entanto isso não descarta o investimento da gestão na profissionalização e percebe-se isso quando da utilização de instrumentos de gestão.

Nesse sentido para atender os fins da pesquisa desse tópico e com o objetivo de compreender quais documentos orientam a ação tanto de gestores como dos educadores, eles foram questionados sobre quais documentos orientam as suas práticas e responderam da seguinte forma:

“A gente tem o... O plano, né, anual... A gente faz projeto... Todos os meses com o conteúdo que a gente vai desenvolver com os educandos”. (Educador 1).

“O plano, né, pedagógico anual. É ali que nós temos que nortear. Tem cada, tem o assunto, a temática do mês. E aquilo ali vai nortear, né”. (Educador 2).

“Tá, o que que a gente né, enfim, é o regimento interno fundamental o regulamento interno que é a base né principalmente, o PEC (Perfil

Estruturado por Competências) que é fundamental que é algo que a gente entende que nos ajudou a ter cada vez mais claro a dimensionar e a poder exigir dentro das nossas expectativas reais né. No momento que ele foi construído, o projeto político pedagógico, né, calabriano que pra nós é fundamental". (Gestor 1).

Acrescento ainda o planejamento circunstancial que abarca todos os setores do centro educacional. Nem todos esses documentos foram citados em todas as entrevistas, todavia isso não minimiza a importância dos mesmos. O que se evidencia a partir dessas respostas é que os documentos referenciados são aqueles que estão ligados às práticas de trabalho dos educadores e do gestor e que fazem sentido para o seu cotidiano. Esses documentos possuem finalidades diferentes, entretanto são sustentados pelos pilares da filosofia Calabriana.

Para fins de planejamento institucional, o instituto adotou a utilização do planejamento circunstancial considerando suas particularidades e aplicabilidade no contexto do terceiro setor. Kother (2008, p. 17) afirma,

É um método que utiliza como base a estrutura circunstancial das organizações do Terceiro Setor, respeitando, na sua simplicidade, a visão dos seus gestores sem descuidar de elementos básicos na ação do planejar.

Diante dessas características, esse documento é elaborado anualmente em conjunto com os colaboradores visando definir objetivos e metas para o período.

No que refere-se à gestão pedagógica, dois documentos embasam a sua organização, os já referidos Projeto Político Pedagógico Calabriano: Elementos orientadores da ação Calabriana no campo da Educação (PPPC) e o Plano Pedagógico Anual.

Como o próprio PPPC (2010, p.9) afirma, "O Projeto Político Pedagógico é a alma de uma instituição educacional". Corroborando com essa ideia Vasconcelos (2002, p. 168),

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Essa concepção confirma a ideia que os elementos contidos no PPPC são balizadores das práticas educativas do centro e que nele estão contidos todos os aspectos da bibliografia, carisma e missão de São João Calábria, destacando: o marco referencial com a pessoa, o perfil de sociedade e a igreja que se quer ajudar a construir, concepção de educação e escola, metodologia, conteúdos, a avaliação e o perfil do educador Calabriano.

Contudo tem que se atentar para dois aspectos importantes: Primeiro, que esse documento elenca elementos orientadores no campo da educação, porém ressalta educação escolar e isso fica claro quando, por exemplo, o documento explicita uma concepção de escola e não apresenta concepções para a educação em outros ambientes, isso em virtude do instituto ter atuação em escolas na região norte e nordeste. Segundo, que esse documento é do Setor da Educação do IPSDP e não diz respeito a realidade local da comunidade onde o CPIJ se encontra. Nesse sentido Vasconcelos (2002, p. 176) lembra que,

Há uma decisão política a ser tomada, que é de suma importância: que processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico a mantenedora vai seguir? Muitas vezes, com o intuito de manter a unidade na caminhada, opta-se por fazer um projeto só para todas as escolas (seja o projeto como um todo ou o Marco Referencial). Deve-se considerar, no entanto, o problema da identificação com unidade educativa, o que aponta para a singularidade de cada Projeto. Evidentemente, a mantenedora pode — e até deve — ter seu Projeto Educativo. Mas este não deve ser confundido com o da escola, apesar de estarem relacionados (o da mantenedora serve como referência e inspiração para o da escola).

Ainda assim o documento continua sendo um referencial para as ações educativas, considerando o seu potencial reflexivo constituído a partir do carisma Calabriano e com vistas a manter a unidade no projeto educativo. Diante disso, vale salientar qual a concepção de educação contida no PPPC (2010, p. 78),

Nossa concepção de educação é aquela intuída pela mente brilhante e alma próxima de Deus, São João Calábria, o nosso fundador. E a sua visão sobre o mundo como família de Deus nos fornece pistas que deverão pautar a nossa de ser e agir na educação. Somos agentes de mudança e de transformação, mas ao nosso olhar cada pessoa representa a imagem de Deus, do Deus vivo. São João Calábria nos recomenda: “vede Deus em todos e todos em Deus; vede Deus no pobre que encontrais no caminho, na pessoa com a qual deveis tratar, nos meninos que deveis educar, nas almas que a Divina Providência vos fizer aproximar”. Se atentarmos para esta exortação, veremos que

ela tem muito do “educere”, envolver, criando pistas para que a pessoa possa por si, valorizada, descobrir as riquezas que possui interiormente e apontar pistas para o seu próprio caminhar.

Essas entre outras concepções permeiam as práticas educativas no centro e embasam a construção do Plano Pedagógico Anual que contém todos os objetivos e os temas a serem trabalhados no ano e descreve a metodologia e as formas de avaliação. Nesse momento vale lembrar que na fala dos educadores, anteriormente citada, eles indicam que esse é documento orientador de suas ações. Dessa forma, sobre a relevância do planejamento Lück (2009, p. 32) escreve,

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Considerando a importância desse documento e a sua centralidade para a gestão pedagógica, será descrito como ocorre o seu processo de construção com base no do ano de Plano Pedagógico Anual de 2017.

A temática desse plano, que é trabalhada anualmente, tem como inspiração o lema do Planejamento Circunstancial, isso com o objetivo de manter a sintonia entre os diferentes segmentos do CPIJ. Tendo como ponto de partida essa informação, são realizadas reuniões com educadores onde é feito um levantamento de interesses e evidenciadas as necessidades constatadas no cotidiano. Uma percepção inicial desses momentos revela uma visão muito particularizada desses sujeitos sobre a sua prática e por vezes fica apenas no campo da ação sem contextualização temática, cabendo aos coordenadores mediar esse diálogo, construindo assim uma reflexão mais aprofundada sobre essa prática. Verificamos isso nesse trecho da fala do gestor:

“Acho que os princípios básicos é ser uma figura atuante. Uma figura que possa estar ou até coloque, eu acho que o importante, é poder se colocar no lugar do outro, é poder entender a situação, e não só você definir ou você dar as respostas. É você construir junto, então esse líder atuante ele tem que construir, ele tem que entender, ele tem que ter a firmeza nas suas posturas nas suas ações, mas ao mesmo tempo construir com esse grupo junto. Então cuidar a flexibilidade porque você tem uma responsabilidade tem que ter um direcionamento, mas ao mesmo tempo né eu acho que entre liderar, né acho que a distinção entre ser líder; e gestão e né ser um gestor a parte da liderança é você ter essa segurança para ir a parte da gestão é você saber administrar essa liderança e não ser algo que

sobreponha e que você passe situações de mando ou comando e não de atuação". (Gestor 1).

Essa perspectiva de uma liderança que construa junto está marcada aqui e é observável no cotidiano da instituição e em particular na construção dos planos que orientam as práticas educativas.

Voltando ao assunto, a partir do levantamento de interesses é definida a temática do plano. Para o ano de 2017 se escolheu trabalhar com Os quatro pilares da educação de Jacques Delors do relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Educação: um tesouro a descobrir (1996). Como consequência, esse documento foi estudado por coordenadores e educadores com o propósito de elaborar objetivos e fundamentar as propostas educativas do plano à luz do texto de Delors. Dessa forma, o relatório contribui com reflexões acerca da concepção de educação segundo afirma Delors (2003, p. 90),

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar, e fortalecer seu papel criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Essa ideia está afinada com os pressupostos da educação Calabriana, visando à educação de forma integral dos sujeitos.

Dando sequência, sob minha responsabilidade, como coordenadora pedagógica, fica a estruturação geral do plano com a elaboração dos textos da justificativa, objetivo geral e a metodologia. Aos educadores cabe definir as temáticas mensais a partir dos eixos pré-definidos, a escrita dos objetivos específicos e a elaboração das ações culminantes de cada tema com indicação de datas.

Com base nas temáticas mensais é realizada a construção dos projetos, que com menor periodicidade visam trabalhar as especificidades dos temas. Por fim, os educadores elaboram seus planejamentos diários tendo como subsídios esses documentos orientadores.

As avaliações ocorrem de forma processual ao longo da execução do plano, existem instrumentos de registro específicos para atividades coletivas (festas,

comemorações, eventos), para acompanhamento do eixos temáticos e assembleias com os educandos a fim de escutá-los visando a qualificação das ações pedagógicas.

Em meio aos documentos, planejamentos, planos e projetos, elaborados para direcionar o fazer institucional é aconselhável dar uma atenção especial ao excesso de burocratização dos processos, essa preocupação é evidenciada no diálogo com um dos educadores entrevistado,

“Como é que eu vou te dizer... Eu acho que... É que tem, tem as questões dos projetos que acabam direcionando as coisas, né. Tem que seguir aquilo ali. E eu tenho receio de que logo... Isso acaba se engessando demais e se perdendo aquilo que é fundamental [...] Eu tou, eu tenho, eu... Às vezes me dá umas coisas de eu parar e ficar pensando e digo “caramba, daqui a pouco nós, logo nós estamos indo pra um caminho...”. (Educador 2).

Completo questionando-o se é pelo fato do excesso de burocracia e o educador continua,

“Com certeza! Por conta do poder público, né. Acredito eu. [...] Porque daqui a pouco... É o que acontece dentro das escolas. [...] Então, muda os espaços, mas daqui a pouco a ideologia é aquela que tem que, não, tem que... E aí se perde, né. Se perde”. (Educador 2).

Aqui ele refere-se a perda do espaço de criação e flexibilidade e segue,

“Com certeza. [...] Tem que seguir aquilo ali porque o convênio exige. Ele vai ajudar, mas ele vai... Ele ajuda, vai ajudar, já ajuda... É importante, né, é parte fundamental. [...] Eu acho que pode ficar regrado demais. Daí acaba se perdendo aquele fundamento todo que... E que na verdade a instituição por 40 anos sempre teve esse diferencial, né, mas daqui a pouco, eu acredito, que a coisa pode ir mudando, assim...”. (Educador 2).

Nessa perspectiva, esse trecho da entrevista revela o receio do educador de que o excesso de prescrição contidos nas ferramentas e instrumentos de gestão engessem o seu fazer, não dando espaço para a criatividade e espontaneidade, característica que são positivas no contexto da educação não formal.

Em síntese, pode-se observar que a gestão pedagógica se apoia no plano que define os saberes e a sistematização dos mesmos. No próximo subcapítulo se investigará as práticas educativas e que saberes contemplam.

3.2.2 Prática educativa na educação não formal do Centro de Promoção da Infância e da Juventude

As práticas educativas na educação não formal do CPIJ são orientadas pelas diretrizes dos projetos em parceria com a FASC e SMED, e pelos fundamentos educativos calabrianos. A fim de compreendê-las serão investigados os documentos orientadores dos projetos municipais e verificar o que PPPC orienta a respeito desse tema.

O documento orientador do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) utilizado será o Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Articulação Necessária na Proteção Social Básica. Esse caderno foi lançado pelo ainda Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) no ano de 2016 e está disponível no site do MDS.

No caderno de orientações encontram-se os elementos balizadores para que os gestores municipais e unidades executoras dos serviços atuem de acordo com a legislação vigente. Nesse sentido, estabelece como deve ser a gestão territorial, articulação e execução dos serviços. Para essa pesquisa serão analisadas as orientações acerca das ações do SCFV. E as primeiras diretrizes sobre esse serviço são com referência a organização dos grupos conforme evidenciado no Caderno de Orientações (2016, p. 13),

O SCFV organiza-se em grupos, de modo a ampliar as trocas culturais e de vivências entre os usuários, assim como desenvolver o seu sentimento de pertença e de identidade.

A formação dos grupos deve respeitar as necessidades dos participantes, levando em consideração as especificidades do seu ciclo de vida. [...]. É importante que a composição desses grupos preserve a diversidade existente no âmbito das relações sociais cotidianas, assegurando a participação de usuários de diferentes raças/etnias, gêneros, entre outros, além de garantir a participação das pessoas com deficiência.

Essas orientações são verificadas na prática do cotidiano do CPIJ quando se constata que os grupos são organizados por faixa etária, respeitando as especificidades do ciclo de vida das crianças e adolescentes, nesse sentido não se exclui a possibilidade de um educando(a) estar em um grupo de faixa etária diferente

da sua, pois nessa forma de organização são consideradas as individualidades das crianças e adolescentes adequando-se as necessidades dos educandos.

No que diz respeito a organização das atividades se evidencia que se dê prioridade às ações coletivas e no CPIJ isso ocorre desde a estrutura dos ambientes, conforme comprova-se na fala do educando 1 quando questionado sobre a organização de sua sala de atividades,

“É em grupo. [...] É uma mesa pra... Pra todo mundo. [...] É. Tem três lá na sala. [...] E nove cadeiras. [...] Não. Seis em cada uma”. (Educando 1).

Observa-se que o educando descreve como é a disposição das mesas em sua sala, evidenciando a que a estrutura favorece o trabalho coletivo. O Caderno de Orientações ainda detalha como deve ser a organização dos grupos quanto a quantidade, onde cada grupo deve possuir no máximo 30 educandos por turma.

Tendo em vista que o SCFV está ligado a Proteção Social Básica da Assistência Social, o serviço é realizado na perspectiva da prevenir as situações de vulnerabilidade social. Diante disso o Caderno de Orientações (2016, p. 14) indica,

Quanto à periodicidade dos encontros dos grupos do SCFV, é importante que sejam regulares, haja vista que têm por finalidade fortalecer vínculos familiares, incentivar a socialização e a convivência comunitária. É essencial que as atividades desenvolvidas nesses encontros sejam planejadas e considerem os eixos norteadores do serviço - convivência social, direito de ser e participação -, a fim de que efetivamente criem situações desafiadoras para os usuários e os estimulem, bem como os orientem, a construir e reconstruir as suas histórias e vivências individuais e coletivas.

Aqui são destacados dois aspectos preventivos do serviço, o primeiro refere-se a regularidade do atendimento e por consequência a criação de vínculos mais efetivos entre os participantes. E o segundo aspecto e de igual importância trata dos conteúdos a serem trabalhados nos encontros considerando os eixos norteadores convivência social, direito de ser e participação.

Nesse sentido e de acordo com as exigências do convênio com a prefeitura, o CPIJ realiza o atendimento de segunda à sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, por um período de 4 horas.

E no que concerne o objetivo do caráter preventivo do serviço, cabe ressaltar que na prática as demandas atendidas na instituição não dizem respeito somente a

prevenção, visto que muitos das crianças e adolescentes já estão em situação de vulnerabilidade social com seus direitos negligenciados, vivenciando situações de violência e drogadição em suas famílias, dentre outros aspectos que fragilizam sua condição de vida. E esse fato se confirma ao ter na instituição educandos que estão abrigados em casas lares, pois foram retirados de suas famílias. Além do que o dia-a-dia o contato e o fortalecimento de vínculos com os educandos favorece a partilha de suas trajetórias de vida nesse espaço de escuta e acolhida.

Através da entrevista do educando 2 onde o mesmo foi questionado sobre a sua motivação de ir ao CPIJ, podemos confirmar a vivência das vulnerabilidades no território que mora e também evidenciar as possibilidades encontradas no CPIJ,

“Bom, vou me basear em mim, né, porque eu não, não sei muito da... Porque que os outros vieram [...] Bom, eu, como eu disse no início, quando eu era pequenininho eu morava com a minha avó e naquele meio tempo de tarde não tinha muito o que fazer, porque pra lá era perigoso sair pra rua, não podia, não podia ficar muito, muito... Andando, assim. Nem no pátio, às vezes. Eu ficava só dentro de casa. E isso, e isso me deixava, tipo, triste. Não tinha o que fazer, eu me sentia preso. Tipo, um passarinho enjaulado, assim, sabe. Quando a minha avó me trouxe pra cá, que foi mais pelo Karatê, depois eu entrei pro CPIJ, quando eu me mudei aqui pra frente... Eu vinha porque eu adorava fazer as atividades, assim, conhecer novas pessoas, aprender, aprender, aprender. Fui vindo e nunca parei. Continuo até hoje”. (Educando 2).

Quando questionado sobre sua percepção com referência a motivação dos colegas responde,

“Bom, eu vejo motivos diferentes. Eu vejo que alguns vêm por medo de ficar em casa, outros vêm pra serem acolhidos. [...] Outros vêm, às vezes, porque não tem, não tem com quem falar, não têm com quem interagir e vem pra cá pra pra tentar fazer isso e conseguir, né”. (Educando 2).

Percebe-se que além da acolhida e segurança encontrada na instituição, a convivência e interação com outras crianças e adolescentes são propulsores do interesse e desejo da participação.

Nesse sentido, conhecer essa realidade e a dinâmica do território onde se atua é fundamental para que as práticas educativas signifiquem e façam sentido para a vida dos educandos. Diante disso, Arroyo (2012, p. 83) corrobora com esta afirmação,

Um aprendizado dos coletivos populares, dos trabalhadores é que todo processo educativo, formal ou informal não pode ignorar, mas tem de incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Tem de partir dos processos de produção de sua existência, do seu viver. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se formam a partir da infância.

Compreende-se o quão importante é considerar o contexto de vida dos educandos, garantindo assim que as práticas educativas tenham um real significado para esses sujeitos.

Quanto aos encontros do SCFV, o Caderno de Orientações (2016, p.16) indica que devem promover,

- processos de valorização/reconhecimento: estratégia que considera as questões e os problemas do outro como procedentes e legítimos;
- escuta: estratégia que cria ambiência – segurança, interesse, etc. – para que os usuários relatem ou partilhem suas experiências;
- produção coletiva: estratégia que estimula a construção de relações horizontais – de igualdade -, a realização compartilhada, a colaboração;
- exercício de escolhas: estratégia que fomenta a responsabilidade e a reflexão sobre as motivações e interesses envolvidos no ato de escolher;
- tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo: estratégia que desenvolve a capacidade de responsabilizar-se, de negociar, de compor, de rever e de assumir uma escolha;
- diálogo para a resolução de conflitos e divergências: estratégia que favorece o aprendizado e o exercício de um conjunto de habilidades e capacidades de compartilhamento e engajamento nos processos resolutivos ou restaurativos;
- reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas: estratégia que objetiva analisar as situações vividas e explorar variações de escolha, de interesse, de conduta, de atitude, de entendimento do outro;
- experiências de escolha e decisão coletivas: estratégia que cria e induz atitudes mais cooperativas a partir da análise da situação, explicitação de desejos, medos e interesses; negociação, composição, revisão de posicionamentos e capacidade de adiar realizações individuais;
- aprendizado e ensino de forma igualitária: estratégia que permite construir, nas relações, lugares de autoridade para determinadas questões, desconstruindo a perspectiva de autoridade por hierarquias previamente definidas;
- reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas: estratégia que permite aprender e ter domínio sobre os sentimentos e afetações, de modo a enfrentar situações que

disparam sentimentos intensos e negativos em indivíduos ou grupos;

- reconhecimento e admiração da diferença: estratégia que permite exercitar situações protegidas em que as desigualdades e diversidades podem ser analisadas e problematizadas, permitindo que características, condições e escolhas sejam tomados em sua raiz de diferença e não a partir de um juízo de valor hegemônico.

Pode-se evidenciar que as estratégias indicadas para trabalho nos grupos estão afinadas com as características da educação não formal, conforme Simson, Park e Fernandes (2007, p. 23) afirmam,

[...] é importante que essa proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, ou seja, tudo aquilo que provoque, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças. As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações.

Voltando ao SCFV, para que ocorra a promoção das estratégias elencadas o Caderno de Orientações (2016, p. 21) propõe as seguintes ações, “[...] podem ser realizadas atividades de esporte, lazer, arte e cultura, estudos, reflexões, debates, experimentações, visitas a equipamentos institucionais públicos ou privados do território (ou fora dele) e ações na comunidade”. Na fala do educando evidenciamos as atividades na qual os eles tem oportunidade de realizar no CPIJ,

“Bom, antes do Karatê eu fazia mais futebol. Depois do Karatê eu comecei a fazer... Comecei a fazer percussão, toquei com o Sor Guto, mas depois eu voltei de novo (Karate) porque é uma paixão”. (Educando 2).

Uma ressalva que vale realizar é o fato de haver orientações para que o serviço não realize atividades escolares, pois segundo o MDS as atividades de apoio escolar e acadêmico não são de responsabilidade da política de assistência social.

Verificamos aqui os limites e possibilidades das políticas públicas que esbarram na falta de articulação com outros segmentos da sociedade, como no caso as políticas educacionais, dessa forma perde-se a possibilidade de diálogo e de criação de

estratégias conjuntas com os demais setores, em vista da qualificação do atendimento do mesmo público que acessa a todos os serviços de assistência social, saúde, educação.

No que tange as práticas educativas de educação integral em parceria com a SMED, com a execução do projeto Cidade Escola, será analisado o Plano de Educação Integral (PEI) elaborado no ano 2016 pelo município de Porto Alegre.

Diante disso, segue a compreensão de educação integral contida nesse documento com o objetivo de melhor entender esta perspectiva educativa que é desenvolvida no espaço da educação não formal do CPIJ. Conforme o Plano de Educação Integral (2016, p. 5),

A educação integral compreende formar crianças e adolescentes, buscando desenvolver de modo ampliado as diversas competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. Implica em ampliação de jornada, com a condição de que as aprendizagens ocorram de maneira criativa e articulada. Estando as crianças e os adolescentes mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição, seja em outros espaços, faz-se necessário propiciar condições favoráveis para que tenham interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que atuem e participem com inteireza de um mundo em transformação.

Observa-se que os conhecimentos e competências a serem construídos na educação integral devem dialogar com a realidade, buscando contribuir com a formação das crianças e adolescentes diante de um mundo que está em constante mudança. Destaca-se também a possibilidade apresentada da educação integral ocorrer fora do ambiente escolar, garantindo assim a articulação com os diversos atores presentes nas comunidades e na cidade como um todo.

O CPIJ está entre as diferentes instituições parceiras da secretaria municipal de educação que desenvolvem a educação integral em Porto Alegre. Freire (2001, p. 13) sobre o potencial educativo das cidades argumenta:

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que

criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.

Verifica-se aqui o quão educativo os espaços das cidades podem ser, convergindo com as ideias apresentadas no plano sobre a educação integral ocupar diferentes espaços na cidade.

Quanto às especificidades de organização desse projeto, a SMED orienta que o atendimento se deve realizar o mínimo de 3 horas diárias de segunda à sexta-feira, as turmas devem possuir no mínimo 20 e no máximo 32 educandos. Essas especificidades do projeto estão elencadas no edital do chamamento público que as instituições participam a fim de conveniar com a prefeitura. Além disso, são explicitadas a forma como o atendimento das crianças e adolescentes deve ser realizado conforme o documento Projeto Investigação, problematização e proposições para orientar o debate sobre o currículo da educação integral (2016, p. 75),

No que tange à temática e foco que as atividades devem ter, o Edital indica que “[o] conveniado deverá fornecer ações nas diversas áreas sociais, culturais, pedagógicas, esportivas, artísticas, tecnológicas e de iniciação ao trabalho”. Porém, as oficinas de Letramento e Matemática, chamadas de pedagógicas, são colocadas como atividades de oferta obrigatória por parte da instituição conveniada, que “deverão ser oferecidas a todos, com no mínimo duas horas relógio semanais para cada um dos componentes”. Somente para as oficinas de Letramento e Matemática está previsto que a escola “deverá fornecer os referenciais curriculares (conteúdos) a serem oferecidos”; no caso das oficinas que abranjam outros focos, o Edital não faz menção a essa parceria com as escolas para a definição dos conteúdos.

Existe um leque de possibilidades de atuação na educação integral, mas o diferencial das ações é a obrigatoriedade da realização das oficinas pedagógicas de letramento e matemática, buscando contribuir com o desenvolvimento escolar dos educandos em parceria com suas escolas. A resposta do educando quando questionado sobre o que aprende no CPIJ confirma o desenvolvimento de ações voltadas ao letramento,

“Eu aprendo a desenhar direitinho, escrever meu nome todo. É que antes eu não sabia”. (Educando 1).

Uma resposta simples, mas para o universo dessa criança a escrita de seu nome está carregado de importância e significado. Considerando a integralidade dos sujeitos, esse saber se articula a outros que são oportunizados no espaço da educação não formal diante de suas possibilidades. Conforme Simson, Park e Fernandes (2007, p. 14),

[...] tanto a educação formal quanto a não-formal, pela potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos.

A flexibilidade existente na educação não formal possibilita o encontro de diferentes saberes, promovendo distintas experimentações e vivências.

Por fim, vale examinar o que o Projeto Político Pedagógico Calabriano orienta quanto às práticas educativas no contexto das instituições educacionais de São João Calábria. Nesse sentido se destaca a proposta da Pedagogia Calabriana e de seu projeto educativo, conforme PPPC (2010, p. 71),

A Pedagogia Calabriana é da presença. Do corpo a corpo. E esta pedagogia se expressa na busca constante do construir o Reino de Deus. E nesta construção, todos são chamados a tomar parte. Não existem diferenças de nenhuma ordem, somos todos iguais, em direitos, deveres e dignidades. [...]. A ação pedagógica Calabriana vê no educando não partes, mas um todo integrado, assim como integrada foi a pessoa de Jesus. Portanto, os educandos devem ser bons cidadãos e bons cristãos, mas eles não aprendem sozinhos ou só com palavras.

Para complementar essa ideia é referenciado o Documento de Aparecida nº 334 (2007, p. 151 apud PPPC, 2010, p. 72),

A Igreja é chamada a promover em suas escolas uma educação centrada na pessoa humana que é capaz de viver na comunidade oferecendo a esta o bem que a Igreja possui. Diante do fato de que muitos se encontram excluídos, a Igreja deverá estimular uma educação de qualidade para todos, formal e não formal, especialmente

para os mais pobres. Educação que ofereça às crianças, aos jovens e aos adultos o encontro com os valores culturais do próprio país, descobrindo ou integrando neles a dimensão religiosa e transcendente. Para isso, necessitamos de uma pastoral da educação que seja dinâmica e acompanhe os processos educativos, que seja voz que legitime e salvguarde a liberdade de educação diante do Estado e o direito a uma educação de qualidade para os mais despossuídos.

Dois aspectos merecem ser destacados, o primeiro refere-se às orientações de ordem religiosa cristã em virtude do caráter confessional católico da instituição. Decorre assim, as indicações pedagógicas inspiradas no exemplo de Jesus e baseadas no evangelho. Tendo esses elementos como fundamento, o segundo aspecto trata de uma ação educativa com foco na presença, na participação e na coletividade, onde é primordial que se considere o ser humano na sua multidimensionalidade e no seu contexto de vida.

Pe. Calábria ainda demonstra o seu jeito de amar e a partir disso propõe uma pedagogia baseada, conforme o PPPC (2010, p. 47 grifo do autor), nos seguintes elementos,

- a) **Enxergar:** não se fixar nas aparências, mas adentrar na realidade da pessoa.
- b) **Inclinar-se (ouvir):** sair de si para colocar-se junto ao outro, no mesmo nível. Abandonar o que se é para reconhecer quem o outro é.
- c) **Sacudir suavemente:** ajudar a despertar não com violência, mas com a suavidade de quem respeita o outro com tudo aquilo que o circunda e mesmo numa atitude de silêncio assegura: "estou aqui com você para o que der e vier".
- d) **Reconhecer:** é saber ultrapassar as defesas que nos distanciam dos outros e reconhecer neles o que têm de mais profundo: são pessoas, filhos de Deus, nossos irmãos.
- e) **Acolher:** é oferecer a oportunidade de olhar a vida com esperança e construir seus sonhos, na solidariedade de irmãos.

Corroborando com isso, Paulo Freire (1996, p. 98) afirma, "Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo". Diante disso, compreende-se o potencial transformador da educação e o quanto a prática dos pressupostos educativos calabrianos, alinhados com essa ideia, podem ser propulsores de intervenções benéficas para a realidade em que se faz presente.

Em suma, esses documentos evidenciam no que se baseiam e como ocorrem as práticas educativas no CPIJ. A fim de complementar as reflexões realizadas até o momento, serão transcritos trechos das entrevistas realizadas que explicitam algumas das práticas educativas desenvolvidas no centro.

Relato do educador acerca das atividades de letramento:

“Eu tenho um educando que quando eu entrei aqui ele fazia riscos, e agora já consegue escrever alguma coisa. Tanto é que volta e meia eu recebo até cartinhas. É claro que com alguns erros de português, né”. (Educador 1).

Aqui o educador se refere às atividades realizadas com base nas temáticas do Plano Pedagógico Anual,

“E aí eu tipo “que que eu vou fazer”, aí peguei uma canção, que é uma canção que fala sobre a vivência, e levei pro lado bem lúdico ela, né. É um samba, na verdade, que levei pro lado bem lúdico e fala sobre o limoeiro, o laranjal, o goiabeiro, o pica pau e tal tal tal. E eu fiz, o que que eu fiz, eu trabalhei... Eu fiz uma peça com isso, né. Trabalhei com eles a letra... é um samba composto, é um tema composto por Inácio Rios e João Martins. E aí essa peça diz que a gente deve conviver bem no meio ambiente e tal tal... E falando das árvores frutíferas e tal tal tal... E nós fizemos uma peça e foi bacana, pegamos a educanda pra contar, né... ela declamou primeiro toda a canção depois eles/ela cantou, a percussão acompanhou, e tinha os personagens... que era o goiabeiro, o limoeiro, o goiabeiro e tal tal... Interagindo, aparecendo no teatro ali. Dentro da temática do mês, entendeu”. (Educador 2).

Nesse momento da entrevista o educador relata aspectos da rotina que envolve os vínculos com os educandos, aprendizagens afetivas e a ressignificação das relações de gênero,

“Qual teu nome? Bá, desculpa, o sor esqueceu teu nome. Qual teu nome?” “Alison”. Daí pronto, o Alison não sai mais da cabeça. E eles falam o sor tem uma dificuldade, tanto é que eu chamo eles, enfim, eu não consigo chamar pelo nome. Meu rei, pequeno, tal tal tal. E aí eu digo “olha Alison eu não vou esquecer, porque o Alison abraçou o colega de maneira espontânea, assim”. Sabe?! Nem hesitou, nem nada. Aquilo foi uma coisa natural. E eu disse “é natural”. (Educador 2).

Ao se comentar que para o meninos as questões que envolvem afeto são mais delicadas, visto estarem envoltos em uma cultura machista, ele completa,

“É mais difícil, né? [...] Claro. [...] Imagina, como eu vou abraçar... E eu disse pra eles “tchê, eu abraço o sor Fulano porque eu gosto dele, ele é meu amigo”. E eu disse “não é feio um menino dizer pra outro menino que gosta, um amigo dizer pra outro amigo homem que o ama. Que o amigo tem um amor de amigo, sim. Isso existe. E não é nada demais, não é feio. Vocês tem que ter isso na cabeça de vocês. Pode se fazer um carinho, pode abraçar, pode ter um afeto”. Sabe?! Um carinho. Eu acho que... E ainda disse pra eles, brincando assim, se as pessoas se permitirem mais isso acho que tudo seria mais brando, assim...”. (Educador 2).

O educando quando questionado sobre o que gosta no CPIJ responde,

“A informática [...] Tem o esporte, a dança... O dia da pracinha, também”. (Educando 1).

Considerando a análise dos documentos orientadores conjuntamente com os relatos das entrevistas, constata-se a diversidade de práticas educativas desenvolvidas pela instituição. Para mim, que presenciei e vivenciei essas ações no cotidiano do CPIJ, percebo a pluralidade de saberes envolvidos nessas práticas e a riqueza de suas contribuições para o desenvolvimentos dos educandos.

No próximo tópico serão identificados os objetivos e metodologias que orientam as práticas educativas, bem como refletir sobre os tensionamentos existentes nessa relação.

3.3 Objetivos e metodologias que orientam as práticas pedagógicas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude

Com o propósito de identificar e refletir sobre os objetivos e as metodologias que norteiam as práticas pedagógicas do CPIJ, inicialmente serão investigados o que os documentos institucionais, as orientações dos convênios e os educadores indicam como objetivos e a sua relação com as propostas metodológicas, e após serão aprofundadas as reflexões acerca das (in)coerências existentes nesse contexto.

3.3.1 Objetivos e metodologias – análise documental e vivências dos educadores

Primeiramente vale retomar a missão institucional que busca “Acolher e promover a vida de crianças, adolescentes e jovens, à luz da evangélica opção pelos pobres e do jeito de ser Calabriano”, e juntamente com a sua visão pretende, “Ser um

agente de transformação social promovendo o desenvolvimento integral do ser humano, envolvendo a família, a escola, a comunidade e o poder público, buscando a excelência do cuidado infanto-juvenil”. Esses dois elementos identificam e definem a finalidade do CPIJ, a partir disso outros objetivos se articulam na busca de uma prática que seja condizente com essa missão e visão.

No PPC (2010, p. 79) estão elencados alguns dos objetivos que são impulsionados pelos pressupostos da ação pedagógica calabriana,

- a) Desconstruir esse mundo de competição e reconstruir um mundo novo de fraternidade;
- b) Oferecer a cada pessoa principalmente a oportunidade de transcender os limites que lhe são impostos pela sociedade, possibilitando-lhe desenvolver todas as suas potencialidades de ser humano filho de Deus;
- c) Sermos antes de fazermos, como propunha e viveu São João Calábria;
- d) Fazermos não como competidores, mas como quem age e nossa ação se torne uma denúncia do sistema opressor e ao mesmo tempo um jeito novo de educar;
- e) Promover a construção da pessoa de forma integral. Ao mesmo tempo em que lhe desafiamos a adquirir conhecimentos, lhe desafiaremos também a uma leitura do mundo na perspectiva da filosofia de Jesus;
- f) A agir segundo a fé que professamos, para que não haja contraste entre o que fazemos e aquilo que acreditamos;
- g) Antes de sermos mestres precisamos ser discípulos, porque o verdadeiro mestre é aquele que está sempre aprendendo (Guimarães Rosa);
- h) A fazer da escola um espaço de conhecimentos múltiplos, possibilitando assim a ampliação do pensamento e o alargar da consciência;
- i) Educar para a compreensão humana como uma missão propriamente espiritual de educação;
- j) Ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade;
- k) Desencadear o diálogo sobre a relação com o planeta e a ética do cuidado;
- l) Disponibilizar espaços para o discernimento, para a participação efetiva e crítica na vida socialmente ativa, indo para além dos clichês bancários;
- m) Sensibilizar para a construção e a preservação de uma atitude sempre voltada para o bem comum;
- n) Promover a dimensão do protagonismo juvenil;
- o) Promover a formação da pessoa na sua totalidade e liberdade para autotranscender o amor;
- p) Conduzir as pessoas para a libertação e o conhecimento da verdade;
- q) Ser desafiadora e comprometedora;

- r) Levar as pessoas a olharem o seu mundo de forma crítica, encantando-se com o que de belo existe e lutarem para mudar o que não é belo.

Verifica-se que muitos dos objetivos acima estão ligados à confessionalidade católica da instituição que estão embasados no evangelho, e outros comungam com o pensamento educacional de Paulo Freire sobre a importância da educação para a mudança da sociedade. Conforme constatamos nesta afirmação de Freire (2000, p. 31), “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Evidencia-se aqui o necessário investimento na educação para que se almeje a mudança na sociedade.

Nesse sentido, o PPPC ainda propõe alguns fundamentos metodológicos para nortear o caminho do projeto educativo calabriano. Segundo o PPPC (2010, p.83) a metodologia Calabriana,

- a) Preconiza o investimento na pessoa humana, particularmente naquelas das quais humanamente nada se pode esperar;
- b) Dá primazia de Deus sobre as proteções humanas: em pensamentos, atitudes e ações;
- c) Traz a marca da esperança, da valorização, da solidariedade, da gratuidade, do serviço, da disponibilidade e do trabalho feito com dedicação e prazer;
- d) Desperta para o desejo do saber e do aprender;
- e) Parte do princípio de que a escola deve fornecer os meios adequados e com qualidade para o exercício da aprendizagem;
- f) Baseia-se na prática libertadora de Jesus;
- g) Segue o ritual Calabriano: ver, inclinar-se, sacudir suavemente, reconhecer e acolher;
- h) É problematizadora, dialógica, oposta à educação bancária, por isso não trata os alunos como depósitos de conteúdos;
- i) Promove caminhos para que a pessoa seja sujeito e construa sua autonomia;
- j) Sua pesquisa é temática, e torna assim um esforço comum de consciência e autoconsciência da realidade, onde o sujeito reflete e se reflete a partir do seu espaço real, em busca de um mundo ideal;
- k) Dá-se pelo reencantamento do indivíduo por si e pelo processo em que se encontra;
- l) Aceita a pessoa jovem como ela é e oferece-lhe oportunidade de expressar-se em todo seu dinamismo e criatividade, não tolhe a sua iniciativa, não corta sua expansividade;
- m) Acredita nas pessoas e nas razões;
- n) É exigente no que diz respeito aos planejamentos educacionais participativos;
- o) Defende os princípios da Igreja Católica e da Congregação;
- p) Exige uma contínua atualização e aperfeiçoamento da comunidade educativa;

q) Prioriza a ternura, o afeto, mas exige firmeza nos combinados.

Observa-se que o PPPC elenca orientações para que os espaços educativos balizem e construam suas próprias metodologias. Dessa forma, os espaços formais ou não formais estabelecem as suas ações de acordo com as especificidades de seus projetos e contexto de atuação.

Somam-se a esses, os objetivos e indicações metodológicas contidas nos documentos dos projetos desenvolvidos em parceria com a prefeitura de Porto Alegre. Além do Caderno de Orientações do SCFV, existe o documento Perguntas Frequentes do SCFV(2017) onde são detalhados os objetivos referentes para cada ciclo de vida do serviço, para o a finalidade dessa investigação, serão identificados os objetivos referentes ao SCFV de 6 à 15 anos e SCFV 15 à 17 anos, esses serviços são desenvolvidos pelo CPIJ. E conforme o documento Perguntas Frequentes (2017, p. 10 grifo do autor),

- Objetivos do SCFV ofertado a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos

- Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno;
- Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional.

- Objetivos do SCFV ofertado a adolescentes de 15 a 17 anos

- Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e desenvolvimento de adolescentes para o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural dos adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Propiciar vivências para o alcance de autonomia e protagonismo social;

- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno;
- Possibilitar o reconhecimento do trabalho e da educação como direitos de cidadania e desenvolver conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências específicas básicas;
- Contribuir para a inserção, a reinserção e a permanência dos adolescentes no sistema educacional.

Os objetivos do serviço da assistência social relacionam-se ao bem estar social e formação cidadã. Diante disso, os documentos orientadores sugerem a realização de grupos e oficinas e conforme o documento Perguntas Frequentes do SCFV (2017, p. 70),

É fundamental que estimulem vivências, práticas e experiências relativas ao universo informacional, cultural e social das crianças e adolescentes. As atividades podem ser organizadas de maneira a aproveitar a experiência e a cultura local sempre com a preocupação de garantir diversidade, qualidade e criatividade.

Diante desses pressupostos, esse mesmo documento ainda afirma que a utilização somente de oficinas não constitui o atendimento do SCFV, e deve-se ofertar às crianças e adolescentes diferentes estratégias possibilitando aprendizagens plurais. Aqui evidenciamos o desafio das instituições em atingir os objetivos com propostas metodológicas variadas e criativas.

Para finalizar a análise documental, se examinará o PEI de Porto Alegre que propõe uma estrutura curricular com base em 3 eixos. De acordo com o PEI (2016, p. 38 grifo do autor),

Eixo 1: Linguagens, identidades e autonomia, compreendendo os domínios de Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Educação Física, Artes e Matemática, **Eixo 2: Tempos, espaços e cidadania**, compreendendo os domínios de Geografia, História, Filosofia e cultura religiosa; Ética e convivência e **Eixo 3: Ciências naturais, tecnologias e desenvolvimento sustentável**, compreendendo os domínios de Ciências Naturais, TIC's e Educação Ambiental e Sustentabilidade.

E acrescenta ainda alguns objetivos ao Eixo 1:

O eixo “Linguagens, identidades e autonomia” pretende valorizar a comunicação em suas dimensões cultural, social e corporal, unindo teoria e prática, com o objetivo de desenvolver os diversos

conhecimentos, o respeito às identidades, tendo por princípio o fortalecimento da autonomia do sujeito no mundo. (PEI, 2016, p. 39)

Para o Eixo 2 propõe os seguintes objetivos:

Tempos, Espaços e Cidadania – eixo das aprendizagens teóricas e práticas das Ciências Humanas. Ocupa-se em tornar compreensível, ao aluno, o caráter da espacialidade e da temporalidade que regem as produções e ações humanas, constitui-se, assim, como parte do processo do aluno situar-se no mundo e, a partir de sua comunidade linguística, de sua comunidade vivida fazê-lo compreender sua situação no mundo. (PEI, 2016, p. 40)

E finalmente para o Eixo 3 sugere:

Promover a reflexão sistemática sobre a natureza da atividade científica e tecnológica e seus produtos, considerando os processos de produção, distribuição e legitimação do conhecimento científico em seus diversos contextos socioeconômicos e de acordo com as diferentes territorialidades, é tarefa do trabalho neste eixo, que visa a cultura da sustentabilidade. São objetivos desta área refletir sobre alternativas de vida sustentáveis para o ambiente, para a comunidade e para si e constituir um novo contrato com a natureza, a fim de problematizar e desnaturalizar as práticas simbólicas da sociedade de consumo. (PEI, 2016, p.42)

Diante desses eixos e metas percebemos o universo de possibilidades de trabalho que é oferecida na Educação Integral, lembrando que por tratar-se de uma parceria com a Secretaria de Educação há uma prioridade para o desenvolvimento das áreas de letramento e matemática.

A fim de investigarmos como os objetivos institucionais e o dos projetos são colocados em prática no cotidiano do CPIJ e quais como são as atividades propostas pelos educadores, serão evidenciadas as respostas dos educadores quando questionados sobre quais são os objetivos de seu trabalho na instituição.

“Na verdade, é tu pegar a vivência deles e transformar numa forma deles aprende, né? Mas tu também tem que ter o histórico um pouco, né, a comunidade, educando, coisas pra ti trabalhar em cima disso. [...] Da experiência deles...”. (Educador 1).

“Eu, eu... Eu tenho comigo que é fazer com que eles tenham um... Um olhar mais aberto das coisas, assim. Mais amplo do que é a nossa... A vida hoje. O que é a nossa rotina, o que que é conviver com essa, a diferença, com a diversidade, sabe? E eu acho que isso é o que eu gosto de passar pra eles, procuro passar pra eles, até ali através... As limitações, o

respeito... Um entender que outro tem, que cada um tem o seu tempo pra aprender. "Ah eu quero tocar, eu já sei". Aí eu digo: "mas tem que aguardar. O outro tem que aprender também. Ele vai ter o tempo dele". Um aprender a lidar... Porque hoje a nossa sociedade vive muito isso, né. Se a gente parar pra analisar as pessoas não conseguem viver uns com as diferenças dos outros, né. Porque que a galera, porque que lá fora a o pessoal tá, tá brigando? Porque o pessoal vive em guerra? Porque eles não conseguem viver com as diferenças do outro. [...] Aprendam a conviver e a respeitar. Porque hoje a coisa tá, tá bem delicada, assim. A gente vê assim que tudo. Tudo. O mundo, né. Não é nem questão somente de comunidade, assim. Né? Começando do micro, assim, mas se a gente analisar... Então eles têm que ser aqueles cidadãos que eles têm que aprender a viver. Olha, as coisas estão mudando e nós de temos que mudar também. Temos que mudar o olhar. Saber aceitar, saber respeitar, saber conviver e entender. Até mesmo política. Esses dias nós estávamos conversando sobre política ali. E, tchê, quem é que para na frente da TV pra assistir?". (Educador 2).

Observa-se uma aproximação nas respostas dos educadores, seus objetivos partem das vivências e do contexto de vida das crianças e adolescentes, para que a partir desse reconhecimento possam se empoderar a fim de que interferiram e até modifiquem essa realidade. Essa ideia está afinada com o pensamento de Vygotsky sobre a importância das interações sociais para a constituição humana, conforme afirma Rego (1995, p. 93) sobre a teoria sócio-interacionista, "[...] a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura". Torna-se claro aqui o potencial transformador do ser humano, dessa forma ainda pode-se evidenciar outros elementos na fala dos educadores como a importância do trato nas relações humanas e o respeito às diferenças.

Ainda sobre as entrevistas os educadores foram questionados sobre exemplos de práticas que estariam ligadas aos seus objetivos e assim responderam,

"A gente tem... A dificuldade deles, assim, é grande, né? Em questão de moradia, de tudo, então esse mês a gente trabalhou a questão da solidariedade, e tu vê, assim, uma criança que não tem quase nada trazer alguma coisa pra ajudar um outro colega. Que nem eu tive uma experiência ali, um colega da manhã trazendo um tênis pro colega da tarde, porque não mais servia nele. [...] Uma criança que não tem quase nada, mas... tá tentando ajudar o colega". (Educador 1)

"Dentro, dentro da própria oficina, assim. Eu vejo assim ôh, quando eles têm essa, essa... A questão do respeito, né? Do respeito um pelo outro, um pelo tempo do outro, por aquele que tem, que consegue desenvolver um pouquinho melhor, aquele que não tem... E quando tudo é passado, e

eles entendem que tem que se respeitar, e isso acontece. E quando tu vê que aquele que tinha muita dificuldade tá ali executando o mesmo junto com aquele que tem uma facilidade tremenda, assim, que ouve e já sai executando alguma coisa. Quando tu vê todos eles tocando juntos aí tu vê, pô, então aqui tá o resultado, entendeu!? Que a minha própria prática, a própria... A própria atividade, o próprio exercício que eu sempre passo pra eles um depende do outro, assim. [...] E outra: e um tem que esperar, um depende do outro, um tem que esperar o outro. Entendeu. Então tem que ter o respeito. O tamborim tem que esperar o momento da caixa. A caixa tem que respeitar. Enquanto o tamborim tá falando, a caixa fica aguardando pra ter, sabe? Pra ter harmonia. E aí se tem o equilíbrio, e se tem o respeito. E isso, e isso é efetivamente a prática. Isso é a prática, e isso é ... E a gente argumenta sobre isso. Nós paramos e tal... E olha, isso aqui... Aí, às vezes, eu vou pra outros exemplos pra eles. Por exemplo, aí quando um passa o tempo do outro, toca num dado momento que era o instrumento X que tinha que tocar e o instrumento Y toca, aí eu digo “não”, daí nós paramos. “Tchê, olha só, imagina que tu tens que parar e olhar pros lados e respeitar o tempo do outro. É a mesma coisa se tu vai atravessar a rua ali. Se nós formos atravessar a João Antônio da Silveira, se tu não estiver na faixa de segurança e se tu não olhar para os dois lados, se tu só simplesmente atravessar a rua e deu... se tu só baixar a cabeça e não olhar pra frente quem tá dando o comando, e não ter a noção do tempo de um e de outro, tu vai atravessar a João Antônio da Silveira ou vai carro que tá indo ou que tá vindo vai te pegar. Tu tens que parar, ir na faixa de segurança, olhar pra um lado, não tá vindo? Vou atravessar. Parar no canteiro e olhar pro outro. E daí tu atravessa a avenida. Porque só chegar e baixar a cabeça e pronto, alguém vai pegar.” Na música, tá entendendo? Então a gente vai vivenciando essas práticas e pontuando pra eles, assim”. (Educador 2)

Nesses exemplos são descritas duas atividades distintas uma ação solidária de campanha de doação de roupas e outra uma oficina de música, porém ao perceber os objetivos colocados em prática se verifica que eles referem-se as relações de respeito ao próximo e de exercício de cidadania, comungando com os objetivos destacados pelos educadores.

O próximo subcapítulo destina-se a reflexão sobre as (in)coerências presentes na relação entre objetivos e metodologias, bem como na relação da prática educativa da instituição na execução dos serviços públicos.

3.3.2 Relação entre objetivos e metodologias: as (in)coerências dessa relação

Algumas ideias foram formuladas a partir dos dados produzidos, do convívio na instituição e do diálogo com os sujeitos. Nesse tópico elas serão apresentadas

buscando um aprofundamento reflexivo para compreender a conexão dos objetivos e as metodologias e as (in)coerências presentes nessa relação.

Primeiramente o que se percebe de forma geral a partir da análise documental é a sintonia entre os diferentes documentos no que se refere ao investimento na formação humana e uma visão do ser humano de forma integral e holística, propondo que os saberes a serem construídos contribuam com a ampliação da visão de mundo. Diante disso, cada um dos projetos também possui as suas especificidades, e o que nos leva a observar com atenção a vinculação dos objetivos explicitados com práticas escolarizadas no espaço da educação não formal.

Pode-se destacar aqui dois aspectos que poderiam ser tendenciosos à realização de práticas escolares no âmbito da educação não formal. O primeiro refere-se ao fato da instituição executar um projeto de educação integral, que entre seus elementos norteadores tem a obrigatoriedade do letramento e matemática. Essas aprendizagens são colocadas como necessárias pelo que significam para a qualificação do contexto educacional do município de Porto Alegre. No entanto, deve-se cuidar para que essas ações no cotidiano não sejam repetições de práticas escolares. Trilla (2008, p. 40) a respeito desse tema contribuem: “Em suma, quando se fala em metodologias não-formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola”. Observa-se nessa afirmação a existência de uma diferenciação na forma de realizar as propostas educacionais nos espaços formais e não formais. Aqui não se quer desqualificar as práticas escolares, todavia cada local possui as suas características que marcam o seu âmbito de atuação e estratégias diferenciadas que potencializam, de modo complementar, as aprendizagens das crianças e adolescentes que frequentam ambos espaços.

O segundo aspecto diz respeito à proposição no Plano de Educação Integral de eixos que constituam o currículo de educação integral. Uma marca da educação não formal é que ela não possui metodologias rígidas, as propostas são abertas e plurais, e da mesma forma ocorre com o currículo. Nessa perspectiva Trilla (2008, p. 42) afirmam que,

O fato de não se ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes, etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí a fora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos

e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal.

Nesse sentido, as especificações e proposições que se colocam no contexto da educação não formal precisam de uma análise criteriosa e cuidadosa para que se adapte as concepções dessa forma de educar.

Vale destacar um fato que chamou a atenção durante as entrevistas. Quando um dos educadores foi questionado se considerava que os objetivos que citou estavam relacionados à educação não formal, respondeu que julgava que estivessem mais próximos da educação formal. Demonstrando assim que, por vezes, os objetivos se assemelham ao da educação formal, tirando a clareza e confundindo o educador sobre o contexto educacional na qual o educador está atuando.

Diante disso, nas investigações realizadas constata-se essa cautela na elaboração das propostas no cotidiano da instituição. No entanto, o investimento contínuo na formação da equipe é fundamental para que se esteja verdadeiramente imbuída dos objetivos da educação não formal.

Em um segundo momento, convém refletir sobre como se relacionam os objetivos institucionais de ordem cristã com as proposições educativas dos convênios públicos. Esse é um ponto que requer sensibilidade e equilíbrio na elaboração das propostas metodológicas, em vista de conciliar os diferentes objetivos estabelecidos de ambas as partes. Esse tema é sempre motivo de diálogo na instituição que, apesar de sua confessionalidade, executa um serviço em parceria com estado que é laico, e nesse sentido acolhe a diversidade religiosa sem esquecer de sua missão. Esta que faz referência a “evangélica opção pelos pobres e ao jeito de ser Calabriano”, ou seja, está em consonância com os desígnios de Pe. Calábria conforme se verifica no PPPC (2010, p. 47),

A verdadeira mística desemboca num fazer real. E para realizar este propósito de Deus, Calábria estabelece para si e para os seus seguidores como resposta: os mais pobres, os mais abandonados, aqueles dos quais nada se pode humanamente esperar.

Diante disso, o fazer Calabriano estará voltado ao atendimento daqueles que, nos dias de hoje, estão em uma situação de vulnerabilidade social e é o público alvo das políticas públicas de cunho social.

Sobre a temática que envolve a espiritualidade Murad (2012, p. 127) aduz, “Na ótica da instituição, a espiritualidade é o conjunto de valores que sustentam a sua missão e o negócio, inspirados na pessoa de Jesus Cristo e na causa do reino de Deus”. Observa-se a responsabilidade da instituição em expressar e imprimir nas suas ações a sua missão e essa preocupação é observável no CPIJ, que busca fundamentar o seu fazer nas práticas cristãs envolvendo os colaboradores, e isso se traduz no cotidiano das crianças e adolescentes em momentos direcionados a reflexões diárias acerca dos valores humanos e éticos e o cultivo pessoal, respeitando as diferentes visões de mundo com a cautela necessária para que não se catequize os educandos.

E por fim, a reflexão será direcionada para a relação entre a instituição e as parcerias públicas com suas premissas e inconstâncias. O processo de profissionalização da gestão na instituição avançou conjuntamente com as normatizações do poder público na relação de convênio com as Organizações da Sociedade Civil. Observa-se o crescente número de exigências e quesitos presentes nessa parceria, como, por exemplo, a aprovação da lei 13.019/2014, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que ajusta os termos dessas parcerias. Além disso, percebe-se as constantes adequações com a publicação de documentos que orientem a execução dos serviços e o monitoramento e supervisão periódicos dos órgãos na qual se está vinculado, como no caso do Caderno de Orientações do SCFV (2016), Plano de Educação Integral de Porto Alegre (2016) e o chamamento público anual, via edital, para renovação de convênio com a Secretaria de Educação do município de Porto Alegre.

A profissionalização na gestão pode gerar apreensão quanto à perda da essência da missão institucional. Segundo Murad (2012, p. 76),

[...] gestão profissional é muito mais do que administrar, tomar conta do dinheiro ou zelar pelo patrimônio. É o meio eficaz de conduzir as organizações para que elas realizem sua missão. A gestão leva em conta as pessoas, a finalidade da instituição e seus valores, os processos internos, o que a organização oferece aos seus interlocutores ou clientes, a relação com a sociedade e o mercado, bem como a garantia de sobrevivência e continuidade (viabilidade econômico-financeira).

Nessa afirmação pode-se perceber que a missão ocupa um papel de destaque na profissionalização dos processos de gestão, e quando considerado reverberará no

objetivo fim da organização que é o atendimento das crianças e adolescentes. Durante a entrevista com um dos educadores se evidencia a preocupação com a qualidade do atendimento dos educandos frente às exigências de adequação das diretrizes que orientam as parcerias, conforme segue:

“Eu me preocupo com as crianças, na verdade. Com o vínculo que eles precisam ter. Eles precisam desse vínculo, eles precisam dessa confiança, eles precisam se sentir acolhidos, precisam se sentir... Eles precisam de estabilidade emocional, na verdade. E isso eu acho que... Da maneira que está assim...”. (Educador 2)

Ao comentar que a gestão acaba dando conta dos convênios, das parcerias, das exigências, do orçamento pra realizar administração da instituição e dessa profissionalização e a maneira como isso reverbera nos educandos com a diminuição de custos o educador comenta,

“E é o que tá acontecendo. É, vai se encaminhando cada vez mais, né. Agora, daqui a pouco, vai ficar... A tendência, se não me engano, é que fique... Óh, tem tantas crianças, vai ter tantas metas, vai ser em cima disso. E que o convênio vai vir em cima disso. E aí começa o enxuga, né”. (Educador 2)

Essa manifestação demonstra o acompanhamento das transformações das políticas pelos educadores e sujeitos que estão envolvidos nesse contexto. Apesar do contexto contraditório das exigências dos convênios em que as metas quantitativas, em muitos aspectos, implicam a superficialidade dos alcances dos objetivos da instituição, a parceria com o setor público hoje faz parte do leque das bases de sustentação das instituições.

Salienta-se que no final do ano de 2016 e início de 2017, com a troca da gestão municipal, houve uma grande expectativa quanto à permanência de projetos que iniciaram durante o governo anterior. Isso gerou grandes incertezas e insegurança quanto ao atendimento das crianças e adolescentes e a manutenção do vínculo empregatício dos colaboradores com o CPIJ. Nesse aspecto, deduz-se que as (in)coerências tem origem nas políticas de conveniamento que condicionam as instituições a aceitarem as regras da legislação vigente, seja na orientação das políticas quanto nas condições administrativas de prestação de contas. Ao mesmo tempo em que os projetos apoiados pelo poder público permitem realizar o trabalho com o público alvo da instituição, impõe a estas condições. Por outro lado, a própria

instituição avalia limites na sua prática em meio aos melhores esforços por fazer o melhor possível.

Em suma, a profissionalização e a normatização das parcerias com o poder público, bem como as mudanças no cenário político incidem sobre a concretização dos objetivos e práticas institucionais. Dessa forma uma gestão coesa e responsável irá se apropriar desses elementos para planejar o futuro da organização sem perder o foco na sua missão. Mas isso exige não abrir mão para que a gestão pedagógica garanta a finalidade educativa colocando a dimensão administrativa da gestão a serviço da concretização dos objetivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não formal progride e se qualifica enquanto espaço formativo na medida em que as organizações qualificam os seus processos de gestão, aperfeiçoando as suas práticas educativas e fazendo com que essas sejam reconhecidas nas locais em que atuam.

Essa pesquisa foi construída a partir de uma caminhada de vivências e experiências dessa pesquisadora durante o período de nove anos de vínculo com essa instituição, tempo de grande dedicação, investimento e relação afetiva com esse espaço educativo. Muitos foram os desafios encontrados e superá-los oportunizaram um crescimento pessoal e profissional, reverberando assim na forma de perceber e enxergar o potencial humano de aprender e transformar-se sempre. E somam-se a isso, de forma fundamental, os atores que constituem esse cenário, colegas - educadores e gestores - e em especial os educandos que foram protagonistas de diálogos e discussões em vista da constante qualificação, compreensão e busca de sentido da educação não formal para aquela comunidade. A relação com o ser humano é a essência do trabalho na educação e constituíram os pilares dessa investigação.

Com referência ao campo empírico investigado, verificam-se avanços no que se refere à compreensão da educação não formal, bem como a instituição apresenta uma estrutura organizada na gestão pedagógica com aspectos claros relativos aos objetivos do seu campo de atuação e a sua forma de ação. Nota-se que a instituição possui 41 anos de atuação no bairro da Restinga e esse histórico descrito nessa dissertação pode contribuir para que alguns aspectos no que diz respeito a estrutura do CPIJ estejam mais consolidados, considerando a experiência acumulada ao longo desses anos.

Outro aspecto identificado é a sintonia entre os objetivos e as metodologias, e a concordância com os conceitos da educação não formal. No entanto verifica-se que algumas questões merecem atenção como que as ações não se confundam com a educação formal, bem como a que os objetivos institucionais estejam em harmonia com os dos projetos em parceria com o poder público, o que tem significado alguns condicionantes. Nesse sentido fica o questionamento: em que medida as exigências externas não comprometem o cumprimento da missão da organização?

Tratando-se de uma investigação inspirada na pesquisa-ação que presume uma ação-investigação-ação, vale registrar que concomitantemente ao período de pesquisa houve um processo formativo com educadores e coordenadores pedagógicos com temáticas que se originaram a partir das análises e reflexões emanadas do cotidiano e das necessidades evidenciadas naquele contexto. Os assuntos abordados trataram das características da educação não formal com suas práticas, objetivos e metodologias, o perfil do educador social, com a partilha das experiências e aprofundamento reflexivo.

Durante esse período também foram realizadas algumas tentativas de elaborar o PPP institucional, com a reunião de documentos e a elaboração de um projeto com um conjunto de orientações, cronograma e itens necessários para a construção do PPP. No entanto, não obtive sucesso devido a outras prioridades que exigiram que esse projeto não se consolidasse.

Diante disso e com base nos dados investigados serão realizadas duas proposições visando a qualificação da gestão e dos processos pedagógicos.

A primeira proposição é a construção de um Projeto Político Pedagógico especificamente do Centro de Promoção da Infância e da Juventude. O PPP Calabriano contempla orientações fundamentais para a área educativa do instituto como um todo, todavia não considera a realidade local em que está localizado o centro. Seu foco está voltado para a educação escolar. A elaboração do PPP do CPIJ contemplaria os pressupostos educacionais com base na educação não formal e traria a contextualização real da comunidade onde atua.

A segunda proposição confirma a continuidade ao permanente investimento na formação pedagógica dos colaboradores. Isso é fundamental e necessário para que a equipe esteja em sintonia e afinada com os objetivos da instituição e dos projetos executados. Isso contribui o aprofundamento nos estudos e as atualizações teóricas que repercutem em práticas educativas mais consistentes e qualificadas.

Por fim, essas proposições aspiram, de maneira despretensiosa, a valorização do desenvolvimento do setor pedagógico para garantir a melhoria das práticas educativas e da gestão pedagógica do Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de mar. de 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 de março de 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 de março de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 de março de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm Acesso em: 08 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9970 de 23 de março de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm Acesso em: 08 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 17 de mar. de 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**: Articulação necessária na proteção básica. Brasília: MDS/SNAS, 2016. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **PERGUNTAS FREQUENTES - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília: MDS/SNAS, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2017.

CENTRO DE PROMOÇÃO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE (CPIJ). **CPIJ**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: www.cpij.org.br. Acesso em: 20 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COSTA, Cláudia Soares. VISCONTI, Gabriel Rangel. **Terceiro Setor e Desenvolvimento Social**. Relatório Setorial n. 3. AS/GESET, jul./2001. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Galerias/Convivencia/Publicacoes/Consulta_Expressa/Setor/Questoes_Sociais/200107_2.html Acesso em: 08 de outubro de 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002 / Instituto Paulo Freire. (Coleção Prospectiva, 7).

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

GADILI, Mario et al. **Pobres Servos da Divina Providência: 50 anos de Brasil**. Porto Alegre: Instituto Pobres Servos da Divina Providência, 2010.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: _____. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes problème sans solution?** Suisse: Institut International Des Droits de L'Enfant (IDE). 2005. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em: 24 de março de 2016.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do Social e da Educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Artigo apresentado no II Congresso Internacional de Pedagogia Social, na mesa intitulada: Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação não-formal e Educação Sócio-Comunitária. 16 e 19 de abril de 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo, Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória M. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2016.

GOHN, Maria da Glória M. **Não – fronteiras: O universo da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. (rumos educação cultura e arte, 2)

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A educação não-formal e a relação escola-comunidade**. Eccos revista científica, São Paulo, v. 6, n. 002, p. 39-65, dez. 2004. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?start=20&q=gest%C3%A3o+no+espa%C3%A7o+n%C3%A3o+formal+de+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&as_sdt=0. Acesso em: 24 de março de 2016.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

KLAUS, Viviane. **Gestão & Educação**. 1.ed. Belo horizonte: Autêntica editora, 2016. (Temas & Educação).

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas**. Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 08 de outubro de 2017.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão)

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolas e suas competências**. Curitiba: Editora positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão)

MARTINS, Heloisa H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em 28 nov. 2015.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta**. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 252 p. (Coleção ética & negócios)

NAZZARI, Gedovar. **Metodologia Calabriana de Gestão**. In: Pobres Servos da Divina Providência (IPSDP). **Gestão Calabriana: metodologia e estrutura organizacional**. Porto Alegre: Pobres Servos da Divina Providência, 2014.

OBSERVA POA. **Observatório da cidade de Porto Alegre**. Disponível: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=9_0_0 . Acesso em: 20 mar. 2016.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

Pobres Servos da Divina Providência (IPSDP). **Gestão com pessoas: manual de acolhimento, desenvolvimento e desligamento de colaboradores na organização Calabriana**. Porto Alegre: Pobres Servos da Divina Providência, 2011.

Pobres Servos da Divina Providência (IPSDP). **Gotas de espiritualidade Calabriana**. Porto Alegre: Pobres Servos da Divina Providência, 2012.

Pobres Servos da Divina Providência (IPSDP). **Projeto Político Pedagógico Calabriano: Elementos orientadores da ação Calabriana no campo da educação**. Porto Alegre: Pobres Servos da Divina Providência, 2010.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 11.858, de 25 de Junho de 2015**. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/2015_pme.pdf Acesso em 17 de mar. de 2016.

PORTO ALEGRE/Secretaria Municipal de Educação; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Plano de Educação Integral: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Cenpec; Fundação Itaú Social, 2016. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/eventos/pei/documentos/pei_portoalegre_e_2016_web.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2017.

PORTO ALEGRE/Secretaria Municipal de Educação; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Projeto Investigação, problematização e proposições para orientar o debate sobre o currículo da educação integral**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Cenpec; Fundação Itaú Social, 2016. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/eventos/pei/documentos/documento_pa_final_web.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2017

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares**. Educar em Revista, núm. 16, p. 171-180. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018222012.pdf> Acesso em: 21 abril 2016.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandin; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: um conceito em movimento**. In: Visões singulares, conversas plurais. SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. São Paulo : Itaú Cultural, 2007. (Rumos Educação Cultura e Arte, 3) Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000459.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2017.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/7065/4381> Acesso em: 24 de março de 2016.

TEODÓSIO, Armino dos Santos de Souza. **Organizações não-governamentais entre a justiça social e a eficiência gerencial: armadilhas, perspectivas e desafios da modernização das políticas públicas locais**. Revista de Ciências Sociais Civitas, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 97-121, 2002. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/90> Acesso em: 08 de outubro de 2017.

TRILLA, Jaume. **Educação não-formal**. In: TRILLA, Jaume. GHANEM, Elie. Arantes, Valéria Amorim (org.). Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008 (Coleção pontos e contrapontos)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos Libertad)

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES(AS)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional

Prezado(a) Educador(a),

A entrevista proposta (roteiro abaixo) é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada “Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação”.

A realização da pesquisa é parte da realização do mestrado profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Por esse motivo gostaria de solicitar sua participação neste estudo. Sua contribuição será significativa para o alcance dos objetivos propostos, que é identificar e refletir sobre os tensionamentos existentes entre os objetivos e as metodologias que orientam as práticas educativas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. Desde já agradeço a contribuição e como contrapartida a sua colaboração, comprometo-me a disponibilizar, ao final da pesquisa os resultados obtidos.

Jéssica Rodrigues Gomes Kijak

Mestranda em Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio do Sinos

Roteiro de entrevista – Objetivos e as metodologias que orientam as práticas educativas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

1. Função ou papel desenvolvido na instituição: _____
2. Formação: _____
3. Qual atividade realiza no CPIJ?
4. Quanto tempo trabalha na instituição?
5. O que você compreende por educação não formal?
6. Quais documentos orientam a sua prática pedagógica na instituição?
7. Quais objetivos orientam o seu fazer pedagógico no CPIJ?
8. Como você percebe a prática desses objetivos? Dê exemplos de atividades que contemplem esses objetivos.
9. Na sua percepção o CPIJ modifica a vida das crianças e adolescentes? De que forma? Exemplifique.
10. Você percebe o resultado do seu trabalho? Exemplifique.
11. Se fosse possível você modificaria alguma prática pedagógica do CPIJ? Qual mudaria? Com qual propósito?
12. Você considera que a gestão da instituição está afinada com os objetivos que orientam a sua prática pedagógica?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS(AS)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional

Prezado(a) Educando(a),

A entrevista proposta (roteiro abaixo) é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada “Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação”.

A realização da pesquisa é parte do projeto do mestrado profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Por esse motivo gostaria de solicitar sua participação neste estudo. Sua contribuição será significativa para o alcance dos objetivos propostos, que é identificar e refletir sobre os tensionamentos existentes entre os objetivos e as metodologias que orientam as práticas educativas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. Desde já agradeço a contribuição e como contrapartida a sua colaboração, comprometo-me a disponibilizar, ao final da pesquisa os resultados obtidos.

Jéssica Rodrigues Gomes Kijak

Mestranda em Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio do Sinos

Roteiro de entrevista – Objetivos e as metodologias que orientam as práticas educativas no Centro de Promoção da Infância e da Juventude.

1. Função ou papel desenvolvido na instituição: _____
2. Idade: _____
3. Série escolar: _____
4. Quanto tempo está matriculado na instituição: _____
5. Você gosta do CPIJ? Por quê?
6. Qual a sua atividade preferida?
7. O que diferencia o CPIJ da escola?
8. Na sua opinião por que as crianças e adolescentes participam das atividades do CPIJ?
9. O que você aprende no CPIJ?
10. Se você fosse mudar algo no CPIJ o que mudaria?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES(AS)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional

Prezado(a) Gestor(a),

A entrevista proposta (roteiro abaixo) é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada “Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação”.

A realização da pesquisa é parte do projeto do mestrado profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Por esse motivo gostaria de solicitar sua participação neste estudo. Sua contribuição será significativa para o alcance dos objetivos propostos, compreender a gestão pedagógica e as práticas educativas construídas no contexto da educação não formal. Desde já agradeço a contribuição e como contrapartida a sua colaboração, comprometo-me a disponibilizar, ao final da pesquisa os resultados obtidos.

Jéssica Rodrigues Gomes Kijak

Mestranda em Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio do Sinos

Roteiro de entrevista –Gestão pedagógica e as práticas pedagógicas no contexto da educação não formal.

1. Função ou papel desenvolvido na instituição: _____
2. Formação: _____
3. Qual atividade realiza no CPIJ?
4. Quanto tempo trabalha na instituição?
5. O que você compreende por educação não formal?
6. Quais documentos orientam a sua atividade na instituição?
7. Quais princípios orientam a sua ação como gestor(a) do CPIJ?
8. Você considera que esses princípios de gestão estão em sintonia com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição?
9. Como você descreveria o trabalho de um gestor(a) do CPIJ.
10. O há em comum entre gestores(as) e educadores(as)?
11. Em que momento você percebe os resultados do trabalho da gestão?
12. O que você qualificaria no seu trabalho?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

Meu nome é Jéssica Rodrigues Gomes Kijak e estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o objetivo analisar as práticas de educação não formal e de gestão no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. Apresento-me sob orientação do Prof. Dr. Telmo Adams, do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos.

Esta pesquisa é intitulada “Gestão pedagógica e práticas educativas em espaços não formais de educação” e justifica-se pelo aprofundamento dos estudos sobre a gestão na educação não formal. Para que esta investigação possa ser realizada, gostaria de contar com a sua participação em uma entrevista que será registrada por intermédio de uma gravação. As informações desta pesquisa, resguardando a privacidade dos colaboradores, serão utilizadas para fins científicos.

Por favor, leia com atenção as informações abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao concordar com esse documento, estou consentindo formalmente a participar de uma entrevista que será registrada através de gravação de acordo com o objetivo do trabalho acima.

- a) A identidade do/a participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa;
- b) Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação acadêmica;
- c) O/A participante pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- d) O/A participante sempre poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio de e-mail e/ou telefone do(s) responsável(eis) pela pesquisa conforme consta nesse documento;
- e) Uma via desse documento ficará em posse do/a participante, e a outra sob sua responsabilidade ou da equipe de pesquisa.

Contatos:

E-mail mestranda – jessica_rgomes@hotmail.com

Fone: (51) 99224.6775

E-mail orientador: telmoa@unisinos.br

Colaborador(a)

Responsável

Jéssica Rodrigues Gomes Kijak
Mestranda

Prof. Dr. Telmo Adams
Orientador

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA



Carta de anuência

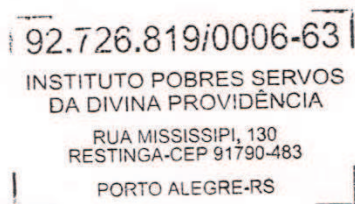
Eu Daniela Turcato, RG nº 1049291352, Diretora Operacional do Centro de Promoção da Infância e da Juventude, localizado na Rua Mississipi, nº 130 – Restinga Velha. Autorizo a realização da coleta de dados para a pesquisa intitulada "Processos pedagógicos e de gestão educacional em espaço de educação não formal" sob responsabilidade de Jéssica Rodrigues Gomes Kijak.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de educação não formal e de gestão no Centro de Promoção da Infância e da Juventude. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada na modalidade de pesquisa-ação e as técnicas e procedimentos de coleta de dados utilizados serão: observações, diário de campo, entrevistas e análise documental.

Ao autorizar esta pesquisa, o pesquisador compromete-se com os cuidados éticos necessários a realização da pesquisa e com a preservação da identidade dos participantes.

Porto Alegre, 22 de maio de 2016

Daniela Turcato
Diretora Operacional



APÊNDICE F – REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

- ALMEIDA, Mara Rita Oriolo de. **"Roda de conversa: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças"**. 2011. 150 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015
- ALVES, Luis Paulo Arena. **Na práxis educativa das ONGs: Que bem viver e cidadania?** 2012. 176 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015
- CABRAL, Eloisa Helena de Souza. **Valores e espaço público: referenciais e instrumentos para a avaliação de projetos sociais**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1915-1941, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000600014&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122011000600014>.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!: As representações de educando-pobre e a formação da identidade profissional do educador social em ONGS caritativas**. 2011. 370 f. Doutorado em Educação (Psicologia da educação) – Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015
- FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação de educadores na educação não formal pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000200012>.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>.
- MEIRELES, Tatiane De Fatima Wanzeler. **O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**. 2012. 131 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015
- MORAIS, Paula Renata Bassan. **Educação não formal: um olhar sobre uma experiência em Campinas – Sp**. 2012. 135 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015

ROMERO, Nayara Magri. **Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo**. 2012. 120 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015

SOARES, Pollianna Galvão; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 45-54, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100005>.

SOUZA, Carlos Roberto Pereira de. **"As Vozes dos educandos do Projeto Educativo ee Integração Social - Peis"**. 2011. 808 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015

SOUZA, Joelma Aparecida de Freitas. **Centro Social Marista Irmão Lourenço - Serviço de Apoio Socioeducativo: uma experiência de educação não formal na área socioassistencial –SP – 2010**. 2011. 103 f. Mestrado Acadêmico em Serviço Social - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2015

SOUZA, Washington José de; SERAFIM, Lia Sales; DIAS, Thiago Ferreira. **Representações sociais do papel de gestores de organizações não-governamentais**. *Organ. Soc., Salvador*, v. 17, n. 53, p. 363-378, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302010000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302010000200008>

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro*, v. 18, n. 66, p. 9-28, mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100002>.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. **A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores**. *Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro*, v. 19, n. 59, p. 967-985, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900008>.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. **Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores**. *Soc. estado, Brasília*, v. 25, n. 3, p. 465-478, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-m69922010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000300003>