

Luana Campos e Silva

**O ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO
FORMAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**



Belo Horizonte

2015

Luana Campos e Silva

**O ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO
FORMAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Área de concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2015

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada: *O encontro entre a educação formal e não formal no Programa Escola Integrada: possibilidades e desafios*, de autoria da mestranda Luana Campos e Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – FaE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Jailson de Souza e Silva – UFF

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Prof. Dr. Juarez Melgaço Valadares – FAE/UFMG

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – FAE/UFMG

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho – FAE/UFSJ

Profª. Dra. Daisy Moreira Cunha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2014

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil

*Dedico este trabalho a todos os educandos
das camadas populares do Brasil e a todos os educadores
que acreditam que uma outra educação é possível, em
especial aos que participaram desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Para mim, este trabalho não é apenas o resultado de dois anos e meio de estudo e pesquisa mas também um processo que faz parte de uma longa trajetória, na qual estiveram presentes vários protagonistas. Assim, os meus agradecimentos, aqui, não são apenas agradecimentos a pessoas que estiveram ao meu lado durante a escrita. A escrita foi apenas uma consequência. Eu agradeço àquelas pessoas que, cada uma com sua visão de mundo, contribuíram para que eu ampliasse o olhar sobre diversas realidades. Foram elas que me possibilitaram chegar até aqui, sendo, mais do que isso, peças-chave para que eu quisesse estar aqui, nesta escrita, hoje.

Agradeço então, primeiramente, aos meus pais pelo apoio incondicional sempre! Vocês são meus exemplos de mundo, de vida, de valores. Este trabalho eu dedico especialmente a vocês.

Ao meu melhor amigo e, para minha alegria, irmão, Vito, que me apresenta o mundo sempre de uma nova forma (poética). Quando eu acho que estou sonhadora demais, é ele quem diz “Vixi, você ainda pode muito mais”. Eu tenho a certeza de que este trabalho é um pouco do que você me ajuda a construir no dia a dia.

Ao André, companheiro de todas as horas, agradeço não apenas pela paciência e apoio (foi preciso muita paciência) mas principalmente por ser a pessoa que segue ao meu lado, mostrando-me que sempre podemos fazer diferente e que a mudança do mundo começa com a gente.

À pessoa que considero uma das mais importantes, sem dúvida, nessa caminhada. Foi ela quem me fez ver que a universidade não precisa ser aquela teoria tão distante, a qual, em nada, me apetece. Ela me mostrou que refletir sobre a prática é o que dá vida às ações, que é preciso estar junto, estar perto e estar por inteira para uma educação integral e de qualidade. Lucinha, muito obrigada por me permitir estar com você, nessa caminhada! Além de uma fantástica orientadora, professora de escola e de vida, você é uma grande amiga. Muito obrigada por tudo, pela paciência, dedicação, leveza e tranquilidade durante todos esses meses! Você é muito especial.

À toda a equipe do TEIA e aos amigos e colegas, educandos e educadores, que conheci na universidade e que me apoiaram, mesmo antes de estar no mestrado: Ale, Amandinha, Ana Paula, Dani, Edgar, Erica, Fernandinha, Fernando, Henrique, Igor, Ju Gouthier, Juarez Melgaço, Kassi, Levindo, Lucas, Lucia Pimentel, Marcos, Patrícia, Paulo Nogueira, Russão, Saulo e Suellen, os meus sinceros agradecimentos! É muito bom

compartilhar experiências com cada um de vocês! Em especial, à Bárbara e ao Paulo Felipe muito obrigada pela força e amizade!

Aos professores da Faculdade de Educação agradeço muito pelas trocas, pelo aprendizado e pela abertura de cada um de vocês. Com certeza, essas trocas não serão encerradas por aqui. Agradeço ao professor Leo, por não ter fechado as portas quando eu bati na sua sala dizendo que queria conhecer Paulo Freire. Esse dia foi muito importante para mim.

Ao Du e à Taninha, por terem acreditado em mim e me apoiado durante todas as minhas escolhas. Obrigada pela companhia de trabalho, casa e vida. Vocês são demais!

Ao projeto do Circo de Ouro Preto, por todo aprendizado, serei sempre grata. Obrigada a todas as crianças e adolescentes do Circo, educandos, ex-educandos e educadores. Yone, Katreny, Kekey, Natália, Dim Dim, Rodrigo e Belinha, vocês não imaginam o quanto eu aprendi com cada um de vocês, obrigada!

Ao tio Edo, Dani e Lippo, aos amigos de Piedade, à minha família mineira (Nilza, Oswaldo, Carol, Ana Paula, Bruno, Laurinha e Pablo) e aos meus alunos e alunas do sapateado, que estiveram ao meu lado durante todo esse tempo, obrigada por me entenderem e compreenderem sempre e me apoiarem também. A partir de agora terei mais tempo para vocês...

Agradeço, então, àquelas pessoas que de fato permitiram que este trabalho acontecesse: toda a equipe da Escola Municipal Redescobrir, em especial os monitores e a professora comunitária, e toda a equipe da ONG Brincadeira de Roda, que se tornaram muito mais do que sujeitos de uma pesquisa. Considero-me uma grande sortuda por ter conhecido cada um de vocês. Fazer o trabalho de campo foi a melhor parte de tudo isso. Muito obrigada mesmo, por tudo!

Agradeço aos companheiros de trabalho: Ahimsa, Ártemis, Betânia, Bia, Camila, Carla, Carolina, Déa, Débora, Eliana Batista, Fabrício, Flávio, Gabriela, Geraldo, Henrique, Ingridy, Isabella, Janaína, Junior, Leandro, Mirinha, Nego, Nayana, Oswaldo, Patrícia, Priscilla, Prisca, Renata e Waldir.

Por último, gostaria de agradecer a duas pessoas especiais que conheci durante a pesquisa e que se tornaram amigos e companheiros de trabalho, os quais admiro muito: Hernany e Yole, é muito bom poder aprender com vocês e poder compartilhar nossas vivências.

Levar aos espaços acadêmicos exemplos do que têm sido feito no cotidiano das cidades, de forma criativa e, muitas vezes, coletiva é também uma forma de ampliar as possibilidades de entendimento do fazer educacional e de suas provocações e inquietações.

(Ivan Illich, em seu livro: *Sociedade sem escolas*)

RESUMO

As parcerias entre as organizações não governamentais (ONGs) e as escolas públicas têm crescido acentuadamente no Brasil. Em Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada (PEI) é um exemplo de política pública que propõe a construção de parcerias entre as escolas e os projetos já existentes, indicando, assim, um encontro entre a educação formal e a educação não formal. Diante desse cenário, este estudo busca investigar como se deu o processo de construção da parceria entre as ONGs e o PEI e quais as mudanças que ocorrem nas práticas educativas de uma ONG quando esta passa a atuar em um programa desenvolvido na escola formal. Assim, através de entrevistas e de observações participantes, este trabalho demarcou quais os elementos que se aproximam e quais os que se distanciam das práticas educativas desenvolvidas na escola e de que maneira essas aproximações e distanciamentos se articulam no sentido de ampliar as possibilidades educativas no contexto da Educação Integral. As análises dos dados apontam que a frequência das crianças no projeto, as condições de trabalho dos sujeitos da ONG e da escola, a relação construída entre educador e educando, a autonomia, as formas de participação, a relação com a (in)disciplina, a dialogicidade e as interfaces com a família e a comunidade são alguns pontos que aparecem tanto em termos de tensões quanto em termos de avanços e possibilidades.

Palavras-chave: Programa Escola Integrada – ONG – educação não formal

ABSTRACT

Partnerships between NGOs and public schools have grown sharply in Brazil. In Belo Horizonte, the Integrated School Program - PEI is an example of public policy which proposes to build partnerships between schools and existing projects, thus indicating a meeting between the formal and non-formal education. In this scenario, this study investigates how was the process of building the partnership between NGOs and the PEI and what changes occur in the educational practices of an NGO when it starts operating in a program developed in formal school. Thus, through interviews and participant observation, this work staked out what elements are close and which are distant educational practices developed at school and how these similarities and differences are articulated in order to expand educational opportunities in connection Integral Education. Analyses of the data indicate that the frequency of children in the project, the working conditions of the subjects of the NGO and the school, the relationship built between educator and student, autonomy, forms of participation, the relationship with the (in) discipline, dialogicity and interfaces with family and community are some points that appear, both in terms of tensions and in terms of progress and possibilities.

Keywords: Integrated School Program – NGO – non-formal education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPJ	– Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
SUS	– Sistema Único de Saúde
ISS	– Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ALOP	– <i>Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción</i>
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABONG	– Associação Brasileira de ONGs
BH	– Belo Horizonte
CAEC	– Circo Arte/Educação e Cidadania
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP	– Centro Educacional de Antônio Pereira
CEFAR	– Centro de Formação Artística
CEFET-MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CRAS	– Centro de Referência da Assistência Social
CPCD	– Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CPC/UNE	– Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
DEIDHUC	– Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
EBA	– Escola de Belas Artes
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
E. M.	– Escola Municipal
FACISA-BH	– Faculdade de Ciências Sociais Aplicada de Belo Horizonte
FAE	– Faculdade de Educação
FAMINAS	– Faculdade de Minas
FUMEC	– Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GED	– Grupo Experimental de Dança
GEDU	– Grupo Experimental de Danças Urbanas
GEM	– Grupo Experimental de Música
GEP	– Grupo Experimental de Percussão
GEX	– Grupos Experimentais
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação
MCP	– Movimento de Cultura Popular
MG	– Minas Gerais
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ONG	– Organização Não Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
OSCIP	– Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSCS	– Organizações da Sociedade Civil
PBH	– Prefeitura de Belo Horizonte
CPC/UNE	– Centro Popular de Cultura da UNE
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	– Programa Escola Integrada
PME	– Programa Mais Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPE	– Proposta Político-Educativa
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDS	– Secretaria de Defesa Social
SMED	– Secretaria Municipal de Educação

SCIELO	– <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SUASE	– Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIA	– Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEMG	– Universidade Estadual de Minas Gerais
UEx	- Unidade Executora
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	– Universidade Federal de Ouro Preto
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVERSO	– Universidade Salgado de Oliveira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Linha do Tempo da Trajetória das ONGs.....	40
FIGURA 2 – Mapa da Região Leste de Belo Horizonte/MG	64
FIGURA 3 – Trajeto da escola para a ONG.....	65
FIGURA 4 – Escola Municipal Redescobrir.....	79
FIGURA 5 – Quadra de esportes descoberta.....	80
FIGURA 6 – Pátio coberto	80
FIGURA 7 – Refeitório	80
FIGURA 8 – Trajeto que as crianças fazem para ir até a sala alugada, próxima da escola	82
FIGURA 9 – Oficina de <i>jiu-jítsu</i> , que acontece na sala próxima à escola	83
FIGURA 10 – Oficina de percussão, que acontece na sala próxima à escola.....	83
FIGURA 11 – Garagem da sede da ONG decorada com trabalhos das crianças.....	89
FIGURA 12 – Parede do fundo da sala de artes visuais.....	90
FIGURA 13 – Espaços da sala de artes visuais.....	90
FIGURA 14 – Crianças na sala de artes visuais, com livros da biblioteca	91
FIGURA 15 – Sala da coordenação	91
FIGURA 16 – Sala para a oficina de dança	92
FIGURA 17 – Produtos da oficina de artes visuais que decoram a sala de dança	92
FIGURA 18 – Cartaz sobre a origem do carnaval, produzido pelas crianças	92
FIGURA 19 – Sala de Música.....	93
FIGURA 20 – Sala de teatro e dança	93
FIGURA 21 – Os sapatos ficam organizados na entrada da sala de teatro e dança	94
FIGURA 22 – Circulando pelo bairro com a ONG.....	111
FIGURA 23 – Circulando pelo bairro com a Escola.....	112
FIGURA 24 – Educadora apresentando alguns artistas para as crianças	113
FIGURA 25 – Educando dando início ao trabalho.....	115
FIGURA 26 – Processo do trabalho a ser desenvolvido	115
FIGURA 27 – Aulão com o GED	116
FIGURA 28 – Apresentação do educador de danças urbanas.....	117
FIGURA 29 – Apresentação do Mobiliza SUS.....	120

FIGURA 30 – Mari brincando com as crianças no Dia de Lazer.....	124
FIGURA 31 – Aquecimento do coração	127
FIGURA 32 – Dia da Beleza.....	128
FIGURA 33 – Dia de Lazer: bolas de sabão	131
FIGURA 34 – Dia de Lazer: brinquedos livres.....	131
FIGURA 35 – Dia de Lazer: filme	131
FIGURA 36 – Educandos, em roda, preparando-se para dar início à oficina.....	145
FIGURA 37 – Cortejo	157
QUADRO 1 – Os sujeitos entrevistados	69
QUADRO 2 – Rotina dos estudantes participantes do PEI na Escola Redescobrir	84
QUADRO 3 – As turmas da Brincadeira de Roda	89
QUADRO 4 – Educadores da ONG na Escola Redescobrir	98
QUADRO 5 – Planejamento Estratégico: relação da ONG com a Escola Redescobrir: metas por unidade, para 2015	153
QUADRO 6 – Planejamento Estratégico: relação da ONG com a família e a comunidade, para 2015	156
QUADRO 7 – Planejamento Estratégico – Projeto Brincadeira de Roda 2015.....	181

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA	23
2.1	Educação não formal x educação formal	27
2.2	A Educação formal, a educação não formal e a Educação Integral.....	31
3	AS ONGS E SEUS CAMPOS DE AÇÃO	39
3.1	As ONGs no Brasil	40
3.1.1	A participação popular nos movimentos de cultura popular, no início dos anos 1960.....	41
3.1.2	O período da Ditadura Militar e a luta dos movimentos sociais pela democracia: final dos anos 1960 e os anos 1970.....	42
3.1.3	O processo de redemocratização do Brasil e os movimentos sociais nos anos 1980 ...	44
3.1.4	A institucionalização dos movimentos sociais nos anos 1990	46
3.1.5	As políticas públicas e as ONGs nos anos 2000.....	48
3.2	O público, o privado e o estatal	52
3.3	As ONGs e a escola	56
4	OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
4.1	Contextualização do campo metodológico: uma pesquisa qualitativa	59
4.2	A escolha da ONG	62
4.3	Os primeiros contatos e a coleta de dados	65
4.4	A escolha dos entrevistados.....	68
4.5	O tratamento dos dados	73
5	O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, A ESCOLA REDESCOBRIR E A ONG BRINCADEIRA DE RODA: ESPIANDO ESSES ESPAÇOS	75
5.1	O Programa Escola Integrada	75
5.1.1	O Programa Escola Integrada na Escola Municipal Redescobrir	79
5.2	Brincadeira de Roda	85
5.2.1	A Proposta Político-Educativa.....	87
5.2.2	As unidades do bairro Paraíso	88
5.2.3	As atividades desenvolvidas nas unidades da ONG	94

5.2.4	As rodas e as formações	96
5.2.5	Os educadores da ONG	97
6	ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: TENSÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE A ONG BRINCADEIRA DE RODA E A ESCOLA REDESCOBRIR.....	100
6.1	A construção da parceria e os sujeitos envolvidos nesse processo.....	100
6.1.1	Primeiro momento: direto à prática	103
6.1.2	Segundo momento: a formalização da parceria.....	104
6.2	Os sujeitos da ONG no dia a dia da Escola Redescobrir e a presença da Escola no cotidiano da ONG: tensões e aproximações.....	106
6.2.1	Educadores da ONG e monitores da Escola	107
6.2.2	A arte como foco	113
6.2.3	A relação educador e educando	124
6.2.4	A Dialogicidade	132
6.2.5	A relação com a (in)disciplina.....	135
6.2.6	Participação e autonomia.....	142
6.2.7	A Relação entre a Escola Redescobrir e a ONG Brincadeira de Roda.....	148
6.2.8	A relação com as famílias e a comunidade.....	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	165
	ANEXOS	177

1 INTRODUÇÃO

*A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar
faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome,
mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma
maquineta de roubá-los. Toda tese acadêmica deveria ser isso:
uma maquineta de roubar o objeto que deseja.*
Rubem Alves¹

Essa pesquisa é fruto de uma semente plantada ainda quando criança. Lembro-me do quanto me encantava a dança. Eu queria que todas as pessoas pudessem, ao menos uma vez, experimentar aquilo que eu sentia quando dançava. Para mim, aquilo era uma forma de expressão encantadora. Eu ainda não sabia nada da teoria, mas eu sabia que aquilo a que eu me referia não estava dentro da escola. Acho que foi ainda nessa época que comecei a sentir fome. Sim, a fome de Rubem Alves.

Eu queria fazer faculdade de várias coisas, pensei em dança, esportes, alguma coisa na qual eu pudesse estar em contato com muitas pessoas. Acabou que fui fazer Turismo. Enchia-me de alegria pensar que eu ia viver viajando, afinal, cresci no interior de São Paulo e conhecia poucos lugares. Mudei, então, para Ouro Preto, Minas Gerais, e foi lá que essa semente começou a germinar.

Durante a graduação em Turismo, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), fui membro fundadora e participei do grupo de pesquisa em Educação Experiencial², o qual tinha como objetivo investigar, dentro dos diversos setores que compõem o turismo, os princípios que norteiam a educação experiencial. Foi a partir dessa experiência que percebi claramente o distanciamento entre a teoria e a prática e o quão rica pode ser uma educação a partir das situações cotidianas.

Ainda durante a graduação, trabalhei com filmagem e edição de vídeos no Vale Registrar, um Programa de Educação Patrimonial desenvolvido nas cidades de Ouro Preto e Mariana, o qual tinha como proposta o reconhecimento do patrimônio imaterial através do registro dos depoimentos da história oral e da capacitação dos jovens para a utilização da linguagem audiovisual. Trabalhávamos com histórias de vida, histórias temáticas, e

¹ *A arte de produzir fome* (2002).

² A Educação Experiencial consiste em uma filosofia e uma metodologia nas quais os educadores, de forma determinada, propõem experiências diretas e reflexões com o intuito de elevar o conhecimento, desenvolver habilidades e tornar claro valores. Ela tem como objetivos desenvolver habilidades e competências, ampliar o autoconhecimento e estimular relacionamentos. (BURKOWSKI; *et al*, 2007).

produzíamos vídeos sobre os saberes locais e as lendas dessas duas cidades, e, a partir desse material, eram construídos materiais pedagógicos para serem utilizados nas escolas.

Através desse mesmo Programa, fui chamada para trabalhar como auxiliar de coordenação e professora de sapateado no Circo da Estação, em Ouro Preto, que tinha como eixo a Educação Patrimonial através das artes circenses. Foi então que participei de consultorias pedagógicas com o educador Tião Rocha³ e de consultorias em protagonismo juvenil com o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa⁴. Essas consultorias, aliadas à prática do dia a dia, faziam com que eu questionasse: como poderia ser possível trabalhar com as crianças e os adolescentes numa perspectiva de educação tão diferente da tradicional e que, até então, era muito distante para mim?; como pensar a educação desses sujeitos que vivem numa cidade que é Patrimônio Cultural Mundial da Humanidade, mas que se encontram completamente fora dos valores reconhecidos universalmente?.

Essas experiências provocavam a minha fome, e foi aí que se consolidou o meu interesse pela educação. Não a escolar, pois agora eu já tinha a certeza de que eu falava de outro tipo de educação.

Resolvi, então, fazer uma pós-graduação em Educação e Práticas Pedagógicas, na UFOP. Concomitantemente, participei da elaboração, implementação e execução do projeto Circo, Arte/Educação e Cidadania (CAEC), desenvolvido pela Organização Cultural e Ambiental em Ouro Preto, uma Organização Não Governamental (ONG). A proposta desse projeto era trabalhar a arte-educação no contraturno⁵ escolar, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes de classes populares.

Durante esse trabalho, lembro-me de quando uma das crianças me perguntou se, para entrar no Circo, ela tinha que ir mal na escola. Ela me dizia que não entendia o porquê de um projeto tão legal só existir para os estudantes que davam mais trabalho dentro da escola.

³ Tião Rocha é antropólogo e educador popular. Foi o idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), organização não governamental sem fins lucrativos, criado em 1984, em Belo Horizonte/MG, e idealizador do Banco de Êxitos S/A (Solidariedade e Autonomia), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criado em 2003, em Belo Horizonte/MG. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/tiao-rocha/>>.

⁴ Antônio Carlos Gomes da Costa é pedagogo e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tornou-se dirigente e técnico de políticas públicas para a infância e juventude, tendo experiência em diferentes órgãos governamentais e não governamentais. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), em Genebra, na Suíça. Colaborou, inclusive, na criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>.

⁵ O contraturno escolar a que me refiro é o período contrário ao que os estudantes frequentam a escola regular. Se eles frequentam a escola de manhã, vão para o projeto à tarde, e vice-versa.

Aquela situação me fez repensar na maneira como as crianças estavam sendo selecionadas para participar do projeto, e se nós estávamos trabalhando sob a ótica da inclusão ou apenas reforçando as segregações que já existiam dentro do próprio espaço escolar.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o de que eu não enxergava aquelas crianças que estavam no projeto como alunos difíceis. Foi então que comecei a perceber que era comum as crianças se comportarem de uma maneira, na escola, e de outra, na ONG, e isso criava olhares diferenciados sobre determinado sujeito, dependendo do ambiente onde ele se encontrava, na escola ou na ONG. Mas, por que isso acontece? Quais as diferenças entre uma prática educativa e outra? São essas diferenças as responsáveis pela mudança de postura das crianças em determinados espaços? Esses questionamentos foram aumentando a minha fome e, conseqüentemente, minha vontade de construir minha “maquineta”.

Foi nessa época que conheci a professora Lúcia Pimentel, da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ela foi conhecer nosso projeto, porque tínhamos sido indicados como uma das cinco experiências de Arte-Educação e Cidadania mais significativas do Brasil, no *Congresso Latino-americano e Caribenho de Arte/Educação 2009*. Foi ela quem me motivou a cursar as disciplinas isoladas na Faculdade de Educação (FAE) e na EBA/UFMG. Toda quinta de manhã, encontrávamo-nos para que ela pudesse me orientar na escrita de textos acadêmicos. Sem eu perceber, ela foi me ajudando a “roubar” o objeto do meu desejo.

Nesse processo, ficava cada vez mais claro para mim que era necessário aliar a prática à teoria, e foi, por isso, que decidi participar do grupo de estudos do Observatório da Juventude, além de cursar a disciplina Paulo Freire, na FAE/UFMG. Cursei a disciplina durante quatro semestres, e eram esses encontros nas aulas, nas quartas de manhã, que me davam fôlego e ousadia para continuar com minha prática.

A partir de 2010, o projeto do Circo passou a atuar também no distrito de Antônio Pereira, em parceria com a escola de tempo integral e com o Centro Educacional de Antônio Pereira (CEAP), atuando no contraturno escolar. Em Antônio Pereira, eu estava como coordenadora e era responsável pelo acompanhamento com as famílias dos educandos (visitas frequentes nas casas), a escola, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Conselho da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar, e pelo acompanhamento e formação dos monitores que também tinham sido formados no projeto.

Por Antônio Pereira ser uma comunidade pequena, causava-me estranhamento a distância existente entre a escola e a família dos alunos, e eu percebi que não existia uma rede de acolhimento que funcionasse para aquelas crianças e aqueles adolescentes. Decidi, então,

realizar uma pesquisa, de dezembro de 2010 a março de 2012, na qual busquei relatar o dia a dia dos educandos no CAEC, a relação do projeto com a escola e com os parceiros e o perfil das famílias e dos educandos do projeto, destacando nesse processo: a renda dessas famílias, a quantidade de famílias que recebiam algum auxílio do governo, as características da residência dos alunos, os programas/projetos dos quais os educandos participavam, a escolaridade e defasagem escolar deles, além dos resultados da avaliação da escola e da família a cada seis meses de participação no projeto.

Percebi que um grande avanço alcançado pelo CAEC foi a intensa aproximação da família, além disso, apesar da evidência de um hiato entre a escola e a família, foi possível certa aproximação com a escola, a pedagoga e a direção escolar a princípio e, após um ano, com os professores. Somente após construir uma relação estreita com os professores é que foi possível trabalharmos, de fato, em conjunto, pensando em uma formação mais completa para aquelas crianças e aqueles adolescentes.

Diante dessas vivências cotidianas, alguns questionamentos vieram à tona: que impactos esses projetos que aconteciam fora da escola podiam causar na vida dos jovens, notadamente no desempenho escolar?; como se relacionavam essas diferentes práticas educativas?; o que dificultava tanto uma aproximação inicial com os professores da escola?; seriam distintos nossos objetivos?.

Atualmente, fazendo parte do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão do TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), da FAE/UFMG, pude participar como professora formadora nos cursos *Educação Integral e Integrada* e *Escola e Cidade* – modalidade a distância. Durante os cursos, pude notar que as colocações dos professores participantes – os entusiasmos, mas também as resistências apresentadas por eles com relação à educação de tempo integral – eram bastante semelhantes àquelas que vivenciei em Antônio Pereira. Assim, passei a me questionar: de que maneira as diferentes práticas educativas propõem uma Educação Integral de fato?; quais os entraves que surgem quando metodologias distintas encontram-se frente a frente?, cada pergunta que eu me fazia era como se fosse uma peça para a minha “maquineta”.

Esses questionamentos consolidaram-se ainda mais quando comecei a trabalhar como diretora técnico-pedagógica das sete unidades da Medida Socioeducativa de Semiliberdade⁶, em Belo Horizonte. As oficinas socioeducativas e as atividades externas

⁶ A Semiliberdade é uma medida socioeducativa para adolescentes que cometeram ato infracional. O trabalho é desenvolvido por uma ONG através de um convênio com a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) da Secretaria de Defesa Social (SEDS) do Governo de Minas Gerais.

configuram-se como um dos eixos da Medida. Assim, eu convivía, todos os dias, com as dificuldades em aliar a educação escolar com as atividades educativas oferecidas na cidade e nas próprias Casas de Semiliberdade, e, mais do que isso, chamava-me a atenção o desafio entre enquadrar as oficinas em um modelo formal de educação, ou possibilitar que elas fossem um espaço com outra lógica, sem uma forma preestabelecida, e que contemplassem outros saberes, diferentes dos legitimados pela instituição escolar.

Nesse contexto, a partir das experiências vivenciadas durante minha trajetória no campo das organizações não governamentais e tendo em vista que o número de parcerias entre ONGs e escolas tem crescido aceleradamente, fui instigada a estudar, de forma mais aprofundada, as práticas educativas desenvolvidas por essas organizações e sua relação com a escola pública.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, pude perceber que as produções sobre a experiência da parceria entre ONGs e escolas públicas, no que diz respeito às suas práticas cotidianas, eram escassas. Esse hiato refletiu-se em algumas perguntas, como: o que significa para a escola ter a presença de uma ONG, com uma trajetória e uma experiência específicas, participando do seu cotidiano?; e o que significa pra a ONG estar nesse movimento?.

Diante do panorama apresentado, o Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido na rede municipal de educação de Belo Horizonte, apresentou-se como um campo fértil para a minha pesquisa, à medida que propõe o estabelecimento de parcerias com projetos, já existentes, desenvolvidos por ONGs. Nessa perspectiva, surgiu uma série de questões: de que forma as ONGs interferem nas práticas escolares?; em que instâncias essas relações se concretizam?; quais as proximidades e os distanciamentos entre as práticas educativas de ambas?; a aproximação entre essas práticas modifica o trabalho dessas duas instituições?

Como resultado de minha trajetória e dos questionamentos apontados, construí minha “maquineta”.

Apresento, então, este trabalho, cujo objetivo principal é o de investigar como se deu a entrada das ONGs no PEI, e se isso provocou alguma mudança no processo de formação vivido pelos estudantes participantes da experiência e na relação dessas ONGs com a escola, com os educandos e com a comunidade.

Para responder a essas perguntas, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever como foi o processo de inserção das ONGs no PEI;
2. Caracterizar as oficinas e seu funcionamento;

3. Localizar como está o diálogo da ONG com a escola;
4. Identificar quais as mudanças que os coordenadores e educadores das ONGs explicitam com relação ao trabalho desenvolvido antes e depois da adesão ao PEI e quais as tensões existentes nesse processo.

A escolha do PEI como foco de análise deu-se pelo fato de ele ser um Programa multidisciplinar que pretende integrar os diversos projetos sociais já existentes, contando, assim, com a participação de diferentes esferas governamentais, instituições de Ensino Superior e ONGs.

Justifico a importância dessa pesquisa face à magnitude de uma proposta de Educação Integral no país e ao crescimento acelerado das parcerias entre as organizações não governamentais e as escolas públicas. Dessa forma, o que, até então, eram dois projetos distintos, tornaram-se práticas educativas em processo de interação, a qual é evidenciada a partir do momento em que há um incômodo quando essas práticas se encontram.

Diante desse cenário, esta pesquisa pretende colaborar com os estudos sobre a temática, uma vez que estende as reflexões e abre um debate a respeito das organizações sociais que estão inseridas nessa proposta, de forma a discutir em que bases suas práticas educativas estão fundamentadas.

Assim, este texto está estruturado em sete seções, contando com esta introdução. A seção 2 traz a discussão de uma educação que acontece para além da escola, buscando, através de referenciais teóricos, ampliar o entendimento sobre a educação. Além disso, são problematizadas as nomenclaturas utilizadas para se referir às educações em questão (da ONG e da escola), e discute-se como a Educação Integral, em emergência no país, contribui para o encontro dessas diferentes práticas educativas.

Na sequência, na seção 3, traça-se um breve histórico do surgimento das ONGs e seus campos de ação a partir de uma linha do tempo de sua trajetória no Brasil. Aponta-se para um debate que é macro e constitui o pano de fundo desta pesquisa, que é a relação entre o público, o privado e o estatal. Ademais, faz-se uma abordagem da parceria entre as ONGs e as escolas, questionando se a parceria ONG-escola pública consolida, de fato, uma relação entre essas instituições, se as ONGs se interessam pelo que acontece na escola, se elas se preocupam em saber e se essa relação altera suas práticas educativas e as da escola.

Na seção 4, são apontados quais foram os percursos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa, que possui um cunho qualitativo. Busca-se ainda traçar um perfil dos sujeitos entrevistados.

A seção 5 é mais descritiva, sendo apresentados o Programa Escola Integrada, a ONG e a escola pesquisada a fim de caracterizá-los, especialmente no que tange aos seus objetivos e às concepções que os orientam.

Na seção 6, é apresentada a análise dos dados, destacando-se, num primeiro momento, o processo de construção da parceria entre a ONG e a escola pesquisadas e, num segundo momento, a interação que essa parceria possibilita entre as diferentes práticas educativas, trazendo à tona novas possibilidades de se pensar a educação, mas também indicando as tensões e propondo desafios. A frequência das crianças no projeto, as condições de trabalho dos sujeitos da ONG e da escola, a relação construída entre educador e educando, a autonomia, as formas de participação, a relação com a (in)disciplina, a dialogicidade e as interfaces com a família e a comunidade são alguns pontos que aparecem tanto em termos de tensões quanto de avanços e possibilidades e que são retratados também nessa seção.

Por último, faço algumas considerações finais (seção 7), buscando retomar o que foi esta pesquisa e pontuando seus limites.

2 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2003, p. 7).

A educação já significou apenas viver a vida cotidiana do grupo social em que se estava inserido. Brandão (2006) afirma que, durante quase toda a história social da humanidade, a prática pedagógica sempre existiu, porém imersa em outras práticas sociais anteriores, tais como no trabalho e nos rituais, ou imersa no viver cotidiano da cultura. No trabalho, os mais velhos fazem e ensinam, e os mais novos observam, repetem e aprendem; nos rituais, não são ensinadas apenas as artes do canto, da dança e do drama, os ritos são aulas de codificação da vida social e da recriação da memória e da identidade dos grupos humanos; e, por último, no cotidiano da cultura, aparentemente desorganizadas, as brincadeiras e as trocas de amor são momentos de trocas de condutas e significados.

Costa (2011) explica que foi a partir da Idade Média que pessoas especializadas assumiram a tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade, o que se denomina hoje de “escola”. A educação tornou-se produto da escola, mas poucos tinham acesso a ela, pois era destinada exclusivamente às elites, às classes dominantes. A autora acrescenta que, no Brasil, a educação, como ferramenta para o desenvolvimento da sociedade, só foi observada a partir das revoluções e transformações da Era Moderna (séculos XV ao XVIII).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, houve uma explosão da demanda escolar, a qual não conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos países do Primeiro Mundo, gerando questionamentos no que diz respeito aos sistemas escolares como instâncias de promoção social. Mais do que isso, a escola passou a ser questionada com relação à sua eficácia, com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas da transformação industrial. Isso fez com que as experiências não escolares passassem a ser valorizadas, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto à cultura geral; defendia-se, assim, uma educação permanente, que perpassasse todas as idades e aspectos da vida (FÁVERO, 2013).

À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo de vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de

aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais. (UNESCO, 2013, p. 94).

Foi possível, então, pensar os sujeitos para além das visões instrumentais da educação, ou seja, valorizados em todas as suas dimensões. Mas, é importante ressaltar que a educação escolar ganhou a hegemonia sobre outros processos educativos, e a escola, sobre outros espaços.

Nesse contexto, Trilla (1993) argumenta que a multiplicidade de processos, fenômenos, agentes ou instituições os quais se tem considerado como educativos apresenta tanta diversidade que, frequentemente, se adicionam adjetivos à palavra educação. “Educação popular” e “educação não formal” são nomenclaturas que vêm sendo utilizadas quando o assunto são as classes populares, segmentos historicamente excluídos.

De acordo com o *Marco de Referência da Educação Popular⁷ para as Políticas Públicas* (2014), o surgimento da educação popular deu-se a partir de um conjunto de experiências e práticas das classes populares no chão das fábricas, nas comunidades de base e igrejas, em sindicatos, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, especialmente aqueles em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também das experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade dos governos municipais, estaduais e federal.

No entanto, foi na década de 60, conforme afirmam Fávero (2013) e Sposito (2008), que, no Brasil, através das propostas dos movimentos de educação ou de cultura popular, fortaleceu-se um novo entendimento a respeito da educação. O *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, realizado em 1963, no Recife, foi um marco na história dos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, pois, naquele momento, os elementos ético-políticos das práticas educativas eram mais fortes e visíveis, traduzidos, muitas vezes, na ideia da conscientização das massas populares. Consolidou-se, então, o que viria a ser chamado de “educação popular”.

Na concepção de Fávero (2013), a educação popular é entendida como um processo educativo dialógico, que parte das necessidades dos sujeitos a fim de contribuir para que eles mesmos participem da transformação das condições de sua existência, tendo em vista

⁷ O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas é um documento que aponta referências fundamentais para a Política Nacional da Educação Popular, promovendo um campo de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de políticas sociais que tenham origem, principalmente, na ação pública e que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativo-formativos das políticas públicas do Governo Federal.

a construção de uma sociedade democrática. Freire (1981) corrobora com essa definição quando argumenta que a educação popular busca promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade, através de uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive, transformando aquele em sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre este.

Silva e Machado (2013) apontam que estamos na presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que essas atividades levam, elas vinculam a aquisição de um saber a um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Assim, ela não precisa ser realizada no interior de um sistema educativo formal, separada do conjunto das práticas sociais dos indivíduos. Brandão (2006) complementa essa discussão afirmando que a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas, e é aí que está a sua força. O autor define que educação popular “é o nome dado [...] a todo tipo de prática de mediação que promove ou assessora os movimentos populares [...], cuja teoria, desde Paulo Freire⁸, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos” (BRANDÃO, 1984, p. 230; 1980, p. 11).

Nesse sentido, Streck (2006, p. 274) considera que:

[...] a Educação Popular saiu do seu enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida nacional. A Educação Popular não está mais restrita a sindicatos, Igrejas e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se a política e a pedagogia.

O termo “educação não formal”, por sua vez, começou a aparecer em 1967, quando aconteceu a Conferência Internacional sobre educação nos Estados Unidos, na qual foi elaborado um documento indicando a necessidade de outros meios educativos, que não fossem os escolares (LIMA, DIAS, 2008, p. 144). Entretanto, Gohn (1999) retrata que, até os anos 80, esse documento teve quase nenhuma importância, não apenas no âmbito das políticas públicas como também entre os educadores.

Genericamente, a educação não formal era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos

⁸ Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e é o patrono da educação brasileira.

em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar, etc. (GOHN, 1999, p. 91).

Na história da educação brasileira, esses termos – educação popular e educação não formal – acabam se misturando e são utilizados para designar práticas educativas que rompem com metodologias tradicionais e currículos que não se aproximam dos saberes das classes populares. Para Brandão (2007), tanto a educação popular como a educação não formal surgiram a partir das necessidades e lacunas identificadas na dificuldade do Estado em cumprir as leis que asseguram a todos os cidadãos o direito à educação, como também a partir do desejo de romper com os métodos e currículos tradicionais que não respeitavam o conhecimento e a vivência de mundo das classes populares.

Neste sentido, Gadotti (2005, p. 7) argumenta que:

Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado, ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em Políticas Públicas; de outro, continuou como educação não formal dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu-se em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu ultrapassar numerosas fronteiras. Esta concepção presume que a Educação Não formal apoia-se nos princípios da Educação Popular com projetos que apresentam currículos alternativos, comprometidos com as classes populares e preocupados com a emancipação social.

Diante de uma diversidade de experiências, Garcia (2007) prefere caracterizar a educação não formal como um “mosaico”. Isso porque a autora entende que essa nomenclatura abarca um campo amplo, que é constituído por diversas concepções e práticas, como a educação popular, os movimentos sociais, a assistência social, a educação social e as organizações não governamentais (ONGs).

Apresentadas aqui algumas definições, ressalto que nossa proposta, ao utilizar o termo “não formal”, é ampliar o entendimento do termo “educação”, não se restringindo ao que ocorre nos espaços institucionais, especialmente os formais/escolares.

2.1 Educação não formal x educação formal

A concepção de que a educação formal diz respeito à educação escolar e que a educação não formal refere-se à educação popular é uma leitura que está posta na história brasileira. Essa afirmação ganha respaldo quando Gohn (2013, p. 28) define que: “[...] a educação formal é aquela que se aprende na escola, com conteúdos demarcados, enquanto a não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em ações e espaços coletivos cotidianos”.

É comum a definição de educação formal ter como referência a educação escolar, assim, a nomenclatura “educação não formal” passou a ser muito utilizada para se referir às experiências distintas das que acontecem nas escolas. Costa (2011) entende que as diferentes práticas educativas acontecem em lugares distintos, no ambiente familiar, escolar ou comunitário, e que cada prática possui um método de transmissão de ensinamento, seja ela formal ou não formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamenta a educação brasileira, possui a seguinte diretriz:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2008, p. 378).

Bianconi e Caruso (2013) são autores que apontam que a educação formal pode ser resumida como aquela que encontramos no ensino escolar institucionalizado cronológico, gradual e hierarquicamente estruturado, sendo organizada sequencialmente e com foco na transmissão dos saberes para a manutenção da coesão do todo coletivo da sociedade.

Para além da organização da educação formal, Ghanem e Trilla (2008) explicam que o caráter formal da educação decorre de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção e a exclusão das pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido. Essa ótica converge com a visão de Costa (2011), a qual considera que, nas escolas formais, o ensino é tradicional, acumulativo e sistematizado, formando indivíduos que buscam somente ações de sobrevivência. A autora destaca ainda que:

As relações com as famílias e comunidade são, geralmente, repletas de diversas tensões e conflitos. Por esse motivo são cercadas por altos muros e portões que revelam a distância com a população do território. Dessa forma, ocorre uma descontinuidade no processo educativo que vai contra os princípios e diretrizes da LDB, pois a escola formal não tem conhecimento dos valores familiares, isto é, gera uma ruptura que desqualifica o processo de preparação do homem para a vida social e também para o trabalho. (COSTA, 2011, p. 186).

Nesse sentido, Gadotti (2005) define a educação não formal como uma prática mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Tanto o lugar onde se realizam as atividades quanto a duração dos programas variam, respeitando o ritmo de cada turma, o rumo que os programas tomam, conforme a colaboração dos participantes, e, principalmente, as diferenças biológicas, culturais e históricas dos indivíduos. O autor reconhece que tanto a educação formal como a educação não formal são intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e apresentam-se como processos educativamente diferenciados e específicos. Ele ressalta, ainda, que a educação não formal está muito associada à ideia de cultura.

Simson (2001), por sua vez, contribui para esse discurso quando aponta que a educação não formal está voltada para a formação geral dos indivíduos, o que não implica necessariamente certificações, mas currículos mais abertos, flexíveis e voltados para as necessidades e desejos das classes populares.

Diante dessa perspectiva, Fávero (2013) afirma que, com frequência, a educação não formal recobre experiências as mais diversas, às vezes entendidas como educação social, que têm entre si o traço comum de serem realizadas fora do espaço e do tempo escolares. A comparação com a “vida escolar” é inevitável, não porque a escola é formal – e efetivamente o é em seus elementos estruturais –, mas porque deixou de abrigar, sobretudo quando foi estendida para as camadas populares, a riqueza de seus espaços e tempos não formais. Desde esses primeiros tempos, não se consegue conceituar adequadamente a educação não formal. Por isso, a necessidade e a importância da recuperação desses espaços e tempos em outras instâncias da sociedade.

Ao pensar essas práticas educativas sob a ótica dos elementos que a caracterizam, Costa (2011) traz contribuições relevantes para a discussão, à medida que traz à tona não apenas questões organizacionais mas também aspectos metodológicos da educação não formal. A autora explica que, para propiciar uma transformação social defendida por Park e Fernandes (2005), as práticas educativas não formais, através de diversas formas de linguagem e expressão corporal, artística, teatral, imaginária e lógica, valorizam a autoestima,

a potencialidade de cada indivíduo, o coletivo e a construção de laços afetivos, levando em consideração os contextos histórico-social e cultural nos quais os sujeitos estão inseridos.

Costa (2011, p. 186) afirma ainda que: “[...] a educação não formal, diferente da tradicional, tem um estilo flexível, respeitando as diferenças e privilegiando a diversidade e, principalmente, o diálogo como forma de construção e troca de conhecimentos”.

Frente a essas colocações, Gohn (1999) argumenta ser necessário unir a educação formal com a educação não formal, a fim de contribuir para o sucesso dos estudantes, pois a forma como a educação formal tem sido organizada, em muitos casos, tem promovido mecanismos de exclusão social e pouco acesso à cidadania.

Gohn (2013) encoraja a necessidade de se pensar a interação entre a educação formal e a não formal quando discute a educação desenvolvida em espaços não escolares e as contribuições desta para os sujeitos envolvidos nesse processo, mostrando, em sua concepção, as diferenças entre a educação praticada pela escola – espaço normatizado – e os programas sociais (ONGs) – espaços de liberdade. A autora diz ainda que a educação não formal atua em várias dimensões, as quais visam à formação do indivíduo no sentido de politizar os sujeitos de seus direitos enquanto cidadãos, e aborda os processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área.

Todavia, é preciso cuidado quando definimos a educação não formal como sendo aquela que ocorre em espaços fora da escola, pois, dessa forma, partimos do pressuposto de que a escola não pode aceitar outro tipo de educação. Gadotti (2005) chama-nos a atenção para essa questão quando explicita que a educação não formal pode ser oferecida em diversos espaços, inclusive dentro da escola. Ele destaca, na educação não formal, as categorias tempo e espaço, de tal forma que o tempo da aprendizagem é bastante flexível e respeita as diferenças e individualidades de cada sujeito, e há também a flexibilidade no que tange à criação e recriação de seus múltiplos espaços.

De acordo com as diferentes definições apresentadas, constata-se que a educação não formal vai além das organizações não governamentais, sendo múltiplos seus espaços: nos bairros, com as associações, organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais; nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos; nos espaços culturais e nas próprias escolas; nos espaços interativos escolares, com a comunidade educativa, entre outros. Nota-se, então, que os conceitos de educação formal e não formal são flexíveis e estão diretamente relacionados aos contextos histórico e político envolvidos, de tal forma que o que

era não formal pode passar a ser formal, assim como o que é formal em uma localidade pode não ser em outra.

Por fim, Ghanem e Trilla (2008), ao invés de diferenciar essas duas categorias pelo seu caráter escolar ou não escolar, distinguem a educação formal da não formal segundo um critério estrutural, ou seja, por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Assim, o não formal seria aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. Para os autores:

[...] a educação não formal é o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado. (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 42).

De maneira mais pontual, é esse critério explicitado por Ghanem e Trilla (2008) que optamos por utilizar como base nesta pesquisa, sempre destacando o fato de que a educação não formal não é uma solução, nem uma oposição à educação formal, mas uma complementação às demais formas de educação, e independe do local em que é desenvolvida, podendo ser dentro ou fora da escola. Além disso, o rigor pedagógico e a formalidade não estão presentes necessariamente apenas na escola, as outras educações chamadas não formais e informais⁹ podem ser tão formais quanto ela. Nessa perspectiva, um mesmo lugar pode ser utilizado tanto para a educação formal como para a não formal.

Entendo, assim, que a educação não formal se constitui no que ela é e não numa negação à educação formal. Independentemente de a prática educativa acontecer ou não em espaços dentro da escola, ela possui características que a diferencia da educação formal, do sistema educativo regrado. Esse entendimento é importante para que se possa compreender a análise a ser feita nesta pesquisa.

⁹ Não podemos confundir educação não formal com educação informal. Os autores Fraga (2013) e Gohn (2010) convergem na definição dos termos afirmando que a educação informal seria aquela que não possui grau de organização algum e dá-se de forma inconsciente, não planejada, sendo desenvolvida pelos indivíduos em seu processo de socialização, de forma espontânea, enquanto a educação não formal tem uma intencionalidade e algum nível de organização. Destaco aqui que, tomando como base o critério metodológico, todos os processos intencionalmente educacionais enquadram-se nas categorias formal e não formal, enquanto os não intencionais ficariam na categoria do informal. Além disso, de acordo com Ghanem e Trilla (2008), a educação formal e não formal realizam-se de forma metódica, enquanto a informal é assistemática.

2.2 A Educação formal, a educação não formal e a Educação Integral

É difícil falar em educação formal e educação não formal hoje, no contexto da Educação Integral no qual estamos vivendo, em que esses pontos se fundem inclusive no campo institucional. As experiências educacionais atuais acabam por quebrar o paradigma de que o formal é o escolar, pois, institucionalmente falando, agora a atuação de muitas ONGs encontra-se no campo da educação formal.

Segundo Sposito (2008), as dimensões escolar e não escolar precisam ser analisadas não como duas unidades estanques, como é de praxe na reflexão sobre os jovens: ora é discutida a escola, ora são analisados os programas educativos, ora se discute a educação escolar, ora é examinada a educação considerada como não formal, muitas vezes em oposição ao sistema escolar. As discussões apresentadas pela autora mostram-se bastante pertinentes diante da perspectiva da Educação Integral, a qual põe em xeque a dicotomia entre educação formal e não formal.

Ghanem e Trilla (2008) ressaltam que um dos âmbitos da educação não formal que tem crescido muito em nossa sociedade é aquele composto por instituições e programas destinados àqueles que se encontram em alguma situação de conflito social. Porém, é inevitável destacar também as inúmeras propostas educacionais surgidas do setor não formal, ou apresentadas em formato de educação não regrada, mas que se localizam na própria escola ou que servem de reforço para sua atuação, sendo desenvolvidas, por exemplo, por organizações não governamentais.

Nesse contexto, Fernandes e Park (2011) explicam que, ao conceituar a educação não formal, o autor J. Trilla possibilita pensarmos em uma educação relacionada com as práticas e ações culturais, esportivas, artísticas, sociais e históricas, que acontecem no cotidiano e têm a cidade como espaço privilegiado. Esses autores expõem que talvez seja essa uma boa forma de pensar a Educação Integral e Integrada.

A Educação Integral caracteriza-se pela ideia de uma formação “mais completa”¹⁰ possível” para o ser humano e vem responder ao desafio de aproximar a escola da comunidade, ou seja, uma escola que busca abrir seus muros e dialogar com seu entorno, sua

¹⁰ Embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam, um grande desafio para os educadores é construir um olhar sensível aos sujeitos e criar oportunidades para que eles se desenvolvam em todas suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

comunidade, compreendendo a necessidade do diálogo, do trabalho em rede, da democracia (DAYRELL, GEBER, CARVALHO, 2012). Nessa proposta de Educação Integral, os conteúdos devem dialogar organicamente com temas que falam do que é estrutural para a vida.

No Brasil, as experiências em curso variam tanto no que se refere às concepções que as sustentam quanto às formas de organização, incluindo aspectos como o tempo de ampliação da jornada [...], sujeitos e instituições envolvidos, espaços utilizados, tipos de atividades propostas, dentre outros. (RESENDE, 2009, p. 115).

Resende (2009) define dois grandes grupos de conteúdos: aquele em que as experiências se centralizam mais na escola, utilizando os espaços internos das instituições, e aquele que podemos chamar de multissetorial, o qual articula saberes de naturezas diversas, apresenta novos perfis de profissionais da educação e utiliza outros espaços que não apenas os escolares.

Neste trabalho, tomamos então a Educação Integral para além da expansão do tempo escolar, como:

[...] a possibilidade de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (MOLL, 2008, p. 13).

A partir dos conceitos apresentados e dos autores que discorrem sobre a Educação Integral¹¹, considero aqui que, para pensarmos em uma Educação Integral, é necessário considerar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, as identidades culturais, os contextos sociais, e compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões e saberes, ressaltando sempre a dimensão da cultura e seus aspectos sociais e políticos.

Em 1995, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Itaú e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) lançaram o Prêmio Itaú-Unicef, que tem como objetivos reconhecer e valorizar as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil em articulação com a escola pública, de maneira complementar à escola, na perspectiva da Educação Integral.

¹¹ Para saber mais a respeito das concepções da Educação Integral, sugiro: Arroyo (2001, 2011, 2012), Moll (2008, 2012), Guará (2009) e Santos (2003).

Marie-Pierre Poirier (2004), ex-representante do Unicef no Brasil, reforça que essas práticas complementares conjugam educação com proteção social, duas faces da proteção integral da infância e juventude.

Apesar de terem como objetivo a formação integral dos sujeitos, é importante lembrar que a própria Lei de Diretrizes e Bases de 1996 assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) nada previam em favor da Educação Integral de tempo integral¹², restringindo-se a apontar perspectivas futuras. Foi em 2001, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que o tema da educação de tempo integral foi abordado diversas vezes, como afirma Giolo (2012):

O PNE foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade da educação de tempo integral, mas também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou sem definir metas e responsabilidades precisas.

O mesmo autor defende que foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em dezembro de 2006 e instituído a partir do Decreto nº 6.253, de 2007, que inaugurou um novo tempo na educação pública brasileira, iniciando um processo concreto de implantação da escola de tempo integral e unindo as atividades complementares realizadas pelas ONGs à dinâmica das escolas. Isso porque o Fundeb, ao direcionar percentuais diferenciados para a educação básica de tempo integral, legitima o direito à Educação Integral.

Esse fundo é um passo muito importante para o Brasil, porque prevê o financiamento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo os Jovens e Adultos, incluindo o Ensino Médio articulado à Educação Profissional e incluindo a Educação Integral. Nós nunca tínhamos tido financiamento nesta perspectiva da Educação Integral. (MOLL, 2012, p. 36).

Tendo em vista a ampla diversidade de experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, foi necessário, segundo Menezes (2009), estabelecer qual seria o conceito de “educação básica em tempo integral” no âmbito do Fundeb. Assim, está regulamentado, no Artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007, que a escola de tempo integral é a que tem “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo

¹² Saliento que as experiências de Educação em Tempo Integral podem ou não estar articuladas a concepções de Educação Integral.

total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”¹³.

Um grande avanço no campo da Educação Integral, no país, foi o Programa Mais Educação (PME)¹⁴, o qual foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O PME, Programa do Ministério da Educação (MEC) com parceria de diversos Ministérios: da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, consiste em uma estratégia de indução de políticas públicas de Educação Integral no país.

O Programa prevê o aumento da jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas organizadas em macrocampos. As escolas urbanas podem desenvolver suas atividades de acordo com os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer; cultura, artes e educação patrimonial; comunicação e uso de mídias e cultura digital e tecnológica. Já as escolas rurais têm a possibilidade de escolher as atividades de sete macrocampos: acompanhamento pedagógico; agroecologia; esporte e lazer; educação em direitos humanos; iniciação científica; cultura, artes e educação patrimonial; e memória e história das comunidades tradicionais. A cada ano, a escola, tanto urbana como rural, escolhe seis atividades no universo das possibilidades ofertadas, de tal modo que uma das atividades deve compor, obrigatoriamente, o macrocampo acompanhamento pedagógico¹⁵.

De acordo com o MEC (2013), foram definidos critérios para elaboração de uma lista de escolas pré-selecionadas para a adesão ao Programa. O perfil das escolas prioritárias deve ser composto pelos seguintes elementos: ter a maioria dos alunos no Programa Bolsa Família; ter isso constado na lista do ano anterior e não ter aderido ao PME; possuir um Índice de Educação Básica (IDEB) menor que 3.5 para os anos iniciais ou finais, maior que 3.5 e menor que 4.6 para os anos iniciais e maior que 3.5 e menor que 3.9 para os anos finais do Ensino Fundamental; ter uma Unidade Executora¹⁶. Os recortes de Ideb foram definidos de

¹³ Decreto nº 6.253/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹⁴ O PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Para saber mais acesse: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹⁶ A Unidade Executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade, ou de ambas. Várias são as nomenclaturas utilizadas para denominar Unidade Executora (UEX). Alguns exemplos: Caixa Escolar; Associação de Pais e Professores; Associação de Pais e Mestres; Círculo de Pais e Mestres. Independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a ideia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira. (*Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria*).

acordo com as políticas e metas do MEC para cada ano. Após a pré-seleção, as escolas devem confirmar sua adesão ao Programa.

O PME tece relações estreitas com esta pesquisa na medida em que valoriza as atividades que acontecem em outros espaços educacionais para além da escola, os saberes locais e o estabelecimento de parcerias com outros órgãos ou instituições. Essas características podem ser evidenciadas no Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, através dos seguintes artigos:

Art. 1º.

§ 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

[...]

§ 3º. As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º. São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

Art. 3º. São objetivos do Programa Mais Educação:

[...]

II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; [...]¹⁷

O financiamento do PME acontece por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), através do qual os recursos são transferidos para as escolas. Os objetivos desses recursos são: a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica¹⁸.

Vale destacar que cada escola tem autonomia para definir quantos e quais estudantes participarão do Programa Mais Educação, atentando-se para o fato de que são necessários, no mínimo, 100 (cem) estudantes para dar início às atividades do Programa (BRASIL, 2015).

Para a coordenação do PME, há dois profissionais: um responsável por atuar no

Agosto/2014). Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_ueex.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹⁷ Decreto nº 7.083/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹⁸ Para saber mais acesse: <<http://portal.mec.gov.br>>.

âmbito da Secretaria de Educação e coordenar a implementação do Programa na rede pública de ensino; e outro, chamado de Professor Comunitário, responsável por atuar na coordenação do Programa na escola, de forma a estabelecer o diálogo entre a escola, a família e a comunidade local e firmar parcerias. Quanto ao primeiro, o MEC sugere que ele seja, de preferência, efetivo na rede de educação no qual se vincula, atuando 40 horas semanais ou, no mínimo, 20 horas semanais. Com relação ao Professor Comunitário, o MEC demanda que ele seja um profissional que faça parte do quadro efetivo da escola em que vai atuar, aumentando sua carga horária de 20 para 40 horas semanais.

No que tange ao desenvolvimento das oficinas/atividades do PME, essas são ministradas por agentes culturais e oficineiros (também chamados monitores), os quais são selecionados pela própria escola. A presença desses sujeitos com perfis diversificados representa a entrada de saberes populares e diferenciados nas escolas.

Nesse sentido, nota-se que, para além da ampliação da jornada escolar, o PME trabalha na perspectiva da corresponsabilização da sociedade pela educação dos sujeitos e propõe também um alargamento da concepção de educação:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, em consonância com o MEC (2010), no *Manual da Educação Integral para a obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola*, o PME, ao integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular¹⁹, na perspectiva da Educação Integral, acaba por suscitar a construção de novas parcerias entre a escola e a sociedade civil, a sociedade civil organizada, a iniciativa privada e o poder público, promovendo a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e os de outras áreas: as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

¹⁹ *Série Mais Educação*: (i) Texto Referência para o Debate Nacional; (ii) Gestão Intersetorial no Território; (iii) Redes de Saberes Mais Educação. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>; <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf>; <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral_2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

Tal decreto fortalece, ainda mais, as parcerias que já vêm sendo estabelecidas entre instituições formais e não formais para o desenvolvimento da educação integral, ao mesmo tempo em que permite que essas parcerias sejam vistas como possibilidades de garantir a “Escola de Tempo Integral” prevista por lei. (MEC, 2015).

Pinheiro (2009, p. 29) destaca ainda que: “[...] as parcerias estabelecidas em prol da educação devem atuar de forma conjunta, possibilitando a realização de ações integradas que, por meio do oferecimento de diferentes oportunidades educacionais, potencializam a possibilidade do desenvolvimento integral do educando”.

Dessa forma, a articulação entre os espaços da comunidade escolar e as outras instituições passa a ser, portanto, uma alternativa para o “tempo integral”, inclusive através de uma ação de parceria entre as organizações da sociedade civil e a escola, objeto de estudo desta pesquisa.

Percebe-se, então, que, para além da mudança no que diz respeito ao posicionamento das ONGs, as quais passam a atuar em parceria com o Estado, essas organizações, que, a princípio, atuavam atreladas à assistência social, passam agora a atuar diretamente no campo da educação.

Nesse sentido, Silva (2010) destaca que essa particularidade permite às ONGs atuarem tanto dentro como fora do espaço escolar, o que parece colaborar e tornar possível uma noção de Educação Integral mais focada no estudante como pessoa inteira, composta de corpo e alma, razão e emoção, porém raramente tornada possível dentro dos modelos de escola vigentes.

Esse cenário tem levado a uma maior aceitação de que a educação é o resultado das instituições e das relações, todavia Ghanem e Trilla (2008) ressaltam que, se isso tem significado reconhecer que a educação é “responsabilidade de toda a sociedade”, não quer dizer que essa responsabilidade venha sendo assumida deliberada e generalizadamente.

Apesar de ser uma proposta recente e desafiadora, Gouveia Nilson e Ferreira (2012) defendem que, hoje, essas instituições podem ser reconhecidas como um sujeito social e político importante na produção de respostas educativas alinhadas à Educação Integral. Isso porque muitas delas, em suas práticas cotidianas, partem da premissa de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos e não mais um objeto a ser tutelado por um adulto, ou seja, suas ações são baseadas na Doutrina da Proteção Integral.

Silva (2010) relata que a parceria entre as ONGs e as escolas parece estar se estreitando no Brasil, e tem-se tornado cada vez mais frequente a constatação de participação

direta ou indireta dessas organizações nas escolas públicas de nível básico.

Nesse sentido, Esteffanio (2008, p. 82) explica que:

[...] o debate fica mais acirrado quando se trata de uma execução em parceria, congregando Estado e organizações da sociedade civil. Os que defendem a educação pública oferecida única e exclusivamente pelo Estado, dentro da escola, não aprovam tais modelos. O viés econômico é sempre um componente importante que, mais ou menos explícito, acaba desenhando ou definindo soluções e propostas. Por outro lado uma diretriz como a ampliação do tempo na escola, que consegue agregar um grande consenso, por motivos diversos, congrega também concepções diferentes sobre educação, sobre educação integral, ou mesmo sobre o papel do Estado e da sociedade civil.

Frente a essas colocações, não se pode ignorar que o surgimento dessas novas parcerias gera questionamentos que podem ser analisados a partir de duas perspectivas distintas: de um lado, a sociedade contribuindo para uma nova forma de se pensar a educação pública; e, de outro, a falência do Estado e a consequente transferência da responsabilidade sobre a educação do país. Esses aspectos serão discutidos na seção a seguir.

3 AS ONGS E SEUS CAMPOS DE AÇÃO²⁰

Nas últimas décadas, o debate a respeito das organizações não governamentais tem sido acirrado de tal forma que as discussões perpassam os mais diversos pontos de vista. O tema ganha destaque nas discussões na academia, na sociedade civil, na mídia e nas próprias organizações governamentais e não governamentais.

Contudo, para que possamos discorrer sobre esse tema, faz-se necessário, primeiramente, um esclarecimento a respeito do contexto em que surgiram essas organizações e suas diferentes formas de atuação.

O termo “organização não governamental” teve origem no inglês – *Non-Governmental Organization* (NGO) – e foi utilizado pela primeira vez nas Nações Unidas, em 1946, referindo-se às organizações supra e internacionais. Essa denominação tornou-se corrente em diversos países, ganhando repercussão mundial (ESTEFFANIO, 2008).

De acordo com Resende (1999), o termo “terceiro setor”, ou Organizações Não Governamentais, corresponde ao conjunto de pessoas jurídicas sem fins lucrativos. O terceiro setor é aquele que congrega organizações que, embora prestem serviços públicos, produzem e comercializam bens e serviços e que não são estatais e não visam ao lucro financeiro com empreendimentos efetivados. Apesar de o sentido ser o mesmo para os dois termos, as ONGs, têm sido mais vinculadas a questões que atingem genericamente a coletividade. Dessa forma, de modo geral, podemos dizer que as entidades do terceiro setor, ou as ONGs, são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos (sociedades civis²¹, associações e fundações). Fernandes (1994) as diferencia das demais instituições da sociedade civil a partir de suas características de negação: não são governamentais, não são lucrativas, não financiam, não são representativas e não fazem parte de estruturas maiores.

O conceito de ONG ganhou conotação política peculiar na América Latina dos anos 70²². É frequente identificar como ONG uma classe especial de entidades que se dedica

²⁰ Apresento aqui uma breve reflexão a fim de definir melhor o campo das ONGs com o qual irei trabalhar.

²¹ É válido ressaltar que as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) não são sinônimas de sociedade civil, tendo em vista que esta é uma forma de organização da própria sociedade, um espaço dos incluídos, no qual cada indivíduo se encontra como cidadão de direitos e luta para conquistá-los, ou seja, é o mesmo que sociedade civil organizada, o que não pode ser confundida com OSCs. As organizações da sociedade civil são importantes para o fortalecimento dessa sociedade civil (organizada). Trataremos aqui de um grupo específico de OSCs que são as chamadas organizações não governamentais.

²² Numa acepção mais contemporânea, portanto, sociedade civil organizada e OSCs confundem-se ao designar o multifacetado universo das organizações constituídas livremente por cidadãos que atuam diante da carência de produtos e serviços que o Estado não atende de modo satisfatório, e o mercado não tem interesse de atender.

ao desenvolvimento participativo e sustentável e à construção e defesa de direitos. No Brasil, desde a *Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas*, no Rio, conhecida como Eco-92, a imprensa assimilou o termo “organizações não governamentais” de forma a designar praticamente toda entidade que não pertença ao aparelho do Estado (OLIVEIRA, HADDAD, 2001).

Segundo a cartilha *Construindo uma sociedade civil autônoma e transparente* (Cartilha PL7168-2014), lançada pela Associação Brasileira de ONGs (Abong), em 2014, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) surgem da ação e consciência dos cidadãos, os quais se reúnem para discutir a realidade em que vivem, para cobrar o poder público e para promover ações concretas, a fim de mudar uma situação.

3.1 As ONGs no Brasil

Para facilitar o entendimento do papel das ONGs no Brasil, optei por destacar cinco momentos que considero importantes e que nos permitirão lançar um olhar histórico sobre a trajetória dessas organizações. Todavia, primeiramente, é válido ressaltar que esses diferentes momentos aconteceram não apenas por uma reelaboração interna dos movimentos e organizações sociais e sim pelo fato de terem acontecido mudanças no contexto político do país.

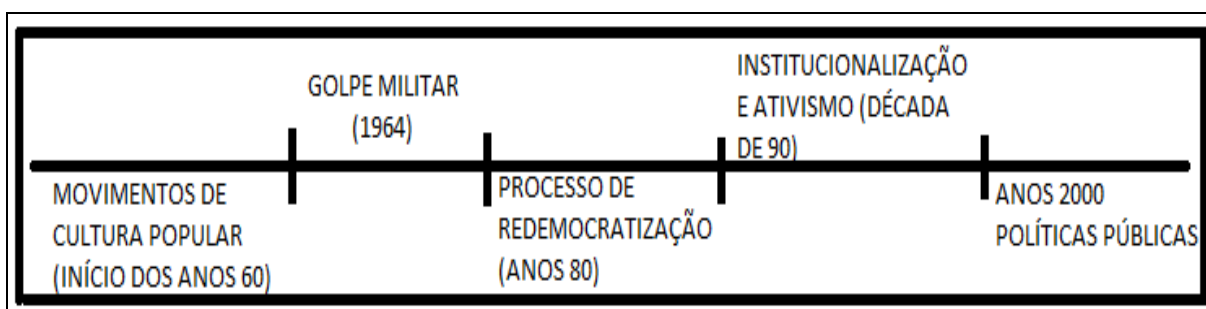


FIGURA 1 – Linha do Tempo da Trajetória das ONGs

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.1 A participação popular nos movimentos de cultura popular, no início dos anos 1960

Os anos que antecederam o golpe civil-militar de 1964 foram marcados por uma crescente participação popular nas discussões dos problemas nacionais, abrindo novos horizontes para a cultura e a educação e, de acordo com Germano (2004), caracterizaram-se por um amplo processo de mobilizações reformistas sociais e políticas no Brasil.

Foi um período de grandes avanços dos movimentos sociais, o qual ficou marcado pelo surgimento e desenvolvimento de alguns dos movimentos de educação e cultura popular mais expressivos do país, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP) a Campanha de Natal: “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, entre outros. Fávero (2013) explica que a organização dos centros de cultura do MCP e as primeiras experiências de alfabetização de adultos neles realizadas traziam consigo a perspectiva de “colar-se” ao movimento social, ou seja, de juntar-se a ele.

Esses movimentos, cujos propósitos se baseavam na ideia de “conhecer para libertar”, buscavam inverter o quadro de injustiça social e transformar a situação existente mediante a mobilização das reformas de base, como assegura Germano (2004). Eles problematizavam a dominação nos campos econômico e político e traziam reflexões a respeito da dominação cultural. Conseqüentemente, essas ações repercutiam no campo educacional.

O que estava em voga, sob a ótica de Gohn (2013a), era uma educação libertadora e conscientizadora, postulada pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos e orientada para a transformação deles próprios e do meio social em que estavam inseridos.

Nesse sentido, os movimentos de cultura popular traziam consigo uma abordagem da realidade com um caráter multidisciplinar que contemplava as diversas dimensões do sujeito, valorizando a cultura, a escolarização e a transformação social, sem deixar de lado a discussão política.

Diante desse cenário, Gohn (2012) destaca o caráter educativo desses movimentos no que diz respeito à dimensão da organização e cultura política e à dimensão espaço-temporal. Para a autora:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (GOHN, 2012, p. 21).

A partir de variadas formas de educação (em muitos casos, aliando educação e arte), de variadas metodologias e de diferentes contextos, esses movimentos, segundo Germano (2004), viam, na cultura popular, o tema centralmente capaz de provocar o povo a se conscientizar de seu papel histórico e se mobilizar politicamente. Na perspectiva de Fávero (2013b), foi esse o aspecto que os fez radicalmente diferentes. sendo o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, além do fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora. Também é nesse momento histórico que temos o fortalecimento da educação popular, conforme discutido na seção 2 deste trabalho.

É durante esse período marcado por uma fase reivindicativa, bastante atuante e representativa, nesse contexto de efervescência cultural, que acontece o Golpe Militar de 1964.

3.1.2 O período da Ditadura Militar e a luta dos movimentos sociais pela democracia: final dos anos 1960 e os anos 1970

[...] os militares deste País tomarão com arbítrios e tanques o poder político no Brasil, e durante mais de 20 anos uma escura noite cobrirá uma nação que viu algumas de suas melhores pessoas – mulheres e homens – sendo perseguidas, presas, torturadas, “desaparecidas”, exiladas e mortas. Raras vezes na história de toda a humanidade, uma experiência de formação de pessoas através de uma educação que procura gerar pessoas conscientes de suas vidas, de seus destinos e da sociedade em que vivem, e motivadas a, juntas, tomarem vidas, destinos, história e sociedade entre suas mãos, terá levantado tantas suspeitas e sofrido durante tanto tempo tantas perseguições. (BRANDÃO, 2013, p. 9).

Cardoso (2004) ressalta que, com o “golpe de 64”, o Estado excluiu a participação dos movimentos sociais nos espaços públicos e bloqueou todos os canais de representação do povo. Com isso, o retrocesso foi muito grande, os movimentos sociais, como um todo, eram vigiados e controlados pelos órgãos de repressão do governo.

Em meados da década de 70, um conjunto de pequenas organizações constituídas

por grupos de pessoas oriundas de setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, organizou-se em entidades, associações civis sem fins lucrativos, para se dedicar ao trabalho social junto aos setores mais pobres da população. As novas organizações tinham como missão principal a reconstrução do tecido social que se havia rompido com a ditadura, além da educação popular e da defesa dos direitos humanos. O que se buscava com esses processos era uma atuação crítica na sociedade, através do contato com a realidade e de uma intervenção sobre ela. Nesse sentido, a prática educativa era, ao mesmo tempo, um ato de organização e mobilização da sociedade (FERNANDES, 1994).

Gohn (2010) aponta que essas organizações eram voltadas para a organização e o apoio dos movimentos sociais populares, os quais estavam em luta contra esses regimes militares e a ditadura.

Mas, se, por um lado, os grupos se organizavam junto às comunidades e se uniam à política com manifestações culturais, por outro, os movimentos sociais ou qualquer outra manifestação da sociedade civil eram vistos pelo governo como ocupantes ilegítimos dos espaços deixados pelos partidos políticos, os quais não podiam funcionar de forma plena durante a ditadura militar, como afirma Pinto (2006).

Diante desse cenário, a fragilidade da sociedade civil²³ era algo reconhecido pelos estudiosos da política, que afirmavam que a cidadania era algo muito distante do cotidiano das populações.

Entende-se, aqui, o conceito de cidadania como uma relação entre o Estado e a sociedade civil e entre as esferas públicas e privadas (CARDOSO, 2004), e, mais que isso, extrapola-se esse conceito a partir do que Dagnino (2004) coloca como sendo a nova cidadania ou cidadania ampliada. Ela explica que a cidadania começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos 70 e ao longo dos anos 80, se organizaram no Brasil, em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos, tais como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc., e de questões como gênero, raça, etnia, etc. Inspirada na sua origem pela luta pelos direitos humanos como parte da resistência contra a ditadura, essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impusesse uma relação entre cultura e política. Essa nova cidadania

²³ Quando pensamos em sociedade civil, é necessário um cuidado para que esta não seja tratada como algo estático e homogêneo. Dagnino (2002) destaca que diferentes projetos políticos, concepções e interesses estão presentes no interior da sociedade civil e, por isso, é difícil a constituição de um interesse público. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que ela não é um ator coletivo e homogêneo de convivência pacífica, mas, sim, um conjunto de atores sociais frequentemente opostos entre si que constroem relações conflituosas (OLIVEIRA, 2003, p. 28).

assume uma redefinição da ideia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos.

Nesse sentido, a sociedade civil tinha pouca ou nenhuma condição de ter presença na esfera pública, quem a tinha, majoritariamente, era o Estado, através de políticas públicas ou reformas.

Inseridas nesse contexto, as organizações da sociedade civil, que, na época, eram oposição ao Estado, recebiam recursos da cooperação internacional, e o governo militar não participava do financiamento dessas organizações. Cardoso (2004) expõe que era, de fato, uma participação antiestado, antipartido e antissistema político em geral, de tal forma que o Estado era visto como inimigo dessas organizações.

Foi a partir dessa luta por direitos políticos e sociais e contra a ditadura militar (1964 a 1985) que a sociedade civil brasileira, conforme afirma a Abong (2014), se estruturou durante o processo de redemocratização do país.

3.1.3 O processo de redemocratização do Brasil e os movimentos sociais nos anos 1980

Segundo Gohn (2013a), o conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular, no início dos anos 60, começou a crescer no interior da resistência popular, nos anos 80.

Feltran (2006) destaca que a aparição dos movimentos sociais em cena criava, no Brasil, um modo novo de fazer política, com uma série de mobilizações sociais emergindo da clandestinidade para a luz da cena pública. Nota-se, assim, que, com a volta dos movimentos sociais à cena pública, a função política das organizações passava a ter mais destaque a partir da abertura democrática.

É nesse período de redemocratização, segundo Cardoso (2004), que o sistema político começa a abrir novos canais de comunicação e de participação. Isso começa a acontecer em 1982, com as eleições estaduais. Essas novas formas de participação ampliam o modo de gerir as áreas de políticas públicas com aceitação e abertura de novos espaços, o que faz com que os movimentos se relacionem mais diretamente com as agências públicas²⁴. Foi

²⁴ O termo “agências públicas” é usado por Cardoso (2004), que prefere usá-lo no lugar de “estado”, pois o processo era muito parcial e fragmentado. Não se pode afirmar que tenha sido uma nova relação com o Estado, pois esta não fazia parte de uma política estabelecida.

necessário então repensar as relações entre a sociedade e o Estado como eixo articulador da reflexão sobre a democracia.

Cardoso (2004, p. 87) ressalta que:

Esse [...] momento ocorreu não porque o Estado tenha ficado bonzinho, mas porque ele também havia se modificado. Houve um processo de diálogo entre movimentos e agências públicas. Não quero dizer um processo de entrada no Estado, nem acho que o Estado tenha chamado os movimentos, mas houve aí uma relação que significou realmente uma nova maneira de abrir espaços e um novo modo de gerenciar as políticas públicas, mais moderno e mais adequado.

Nesse período, a educação popular tornou-se sinônimo de movimento social popular, pois a principal estratégia utilizada, a conscientização, colocava a prática política e os processos de aprendizagem em um mesmo patamar, afirma Gohn (2013a).

O *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (2014) aponta ainda que os anos 70 e 80 foram marcados pelo fortalecimento dos movimentos de educação e da Educação Popular como instrumento de organização dos movimentos populares. Destaca-se principalmente a década de 80, quando os processos de organização social e popular representaram expressivas experiências de formação de consciência coletiva potencializadora da luta por direitos e reformas sociopolíticas.

Sob a ótica de Gohn (2012), a década de 80, do ponto de vista político, expressou um período de acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então e que passaram a se manifestar. A autora destaca que a sociedade, como um todo, aprendeu a se organizar e a reivindicar, ou seja, a sociedade civil voltou a ter voz.

Nessa perspectiva, Pinto (2006) expõe que, desde a Constituição do Brasil de 1988, vem crescendo a participação da sociedade civil como um ator político, quer por sua presença nos múltiplos conselhos que a própria Constituição determinou, quer pela sua organização, fazendo-se presente em inúmeras manifestações de cunho político, econômico ou cultural.

Uma nova relação entre Estado e sociedade civil é estabelecida, uma vez que se tem uma maior interferência e participação direta da população na gestão das políticas públicas sociais, principalmente no que diz respeito ao planejamento, à avaliação e fiscalização dessas políticas. Damasceno e Oliveira (2004) afirmam que a descentralização político-administrativa, enumerada pela Constituição de 88, demarca um momento em que é garantido à sociedade o direito de formular e controlar políticas, provocando um novo rumo

nas relações entre Estado e sociedade civil.

Assim, a constituição brasileira estabelece os Conselhos Gestores de Políticas Públicas nos níveis municipal, estadual e federal, com representação do Estado e da sociedade civil, indicando que as gestões das políticas da seguridade social, da educação e da criança e do adolescente deveriam ter caráter democrático e descentralizado (ROCHA, 2008).

De acordo com Tatagiba (1999, p. 54), os conselhos gestores de políticas públicas constituem-se “espaços de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa, cuja função é formular e controlar a execução das políticas públicas setoriais”.

Dessa maneira, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas provoca uma série de mudanças no cenário social, político e cultural do país, e, segundo Raichelis (2009), verifica-se o protagonismo de novos atores sociais e a contribuição destes para o fortalecimento da democracia no país.

Diante desse contexto, Pinto (2006) explica que se destacam as organizações não governamentais, as quais defendem interesses tanto da sociedade civil como da “não sociedade civil”, denominação dada a parcelas significativas da população que, embora convivam em um mesmo espaço, encontram-se excluídas da sociedade civil. É nesse momento que a sociedade civil se organiza e entra em cena com novos papéis a ela atribuídos, tendendo a uma institucionalização.

3.1.4 A institucionalização dos movimentos sociais nos anos 1990

Landin (2002) afirma que as ONGs chegam na primeira metade dos anos 90, com um forte e enraizado capital de relações construído na sociedade brasileira. A autora exprime que, logo no início da década, houve movimentações em torno do enquadramento legal das ONGs, processo que tinha como foco a afirmação da identidade institucional coletiva dessas organizações. Isso porque, entre as motivações que deram origem à própria constituição da Abong, em 1991, havia problemas relacionados à heterogeneidade do estatuto jurídico das suas futuras associadas.

A Abong é uma sociedade civil sem fins lucrativos, democrática, pluralista, antirracista e antissexista, e congrega 250 organizações de todas as regiões do Brasil comprometidas com a promoção dos direitos humanos, da democracia, da justiça social e

ambiental, e contra todas as formas de discriminação e desigualdades. Sua forma de atuar baseia-se na articulação em redes e nos movimentos sociais, visando incidir na discussão dos grandes temas e nas políticas públicas de âmbito nacional e internacional. Além disso, envolve-se em iniciativas locais e regionais, dando visibilidade à atuação das associadas, identificando seus interesses e oferecendo apoio ao seu desenvolvimento institucional²⁵.

Nesse período, o campo de atuação das ONGs cresceu muito. Dagnino (2002) define que foi uma época marcada pelo aumento do associativismo, pela emergência de movimentos sociais organizados e pela reorganização partidária e democratização do Estado. Gouveia, Nilson e Ferreira (2012) complementam essa afirmação argumentando que, não por acaso, a década de 90 foi marcada por um grande número de consultorias, capacitações e premiações as quais tinham como foco o incremento institucional e a profissionalização dessas organizações.

Sobre o pano de fundo de mudanças públicas no Brasil dos anos 90, onde se cruzam a reforma do Estado, novas disputas pelos rumos do desenvolvimento e a constituição de um campo de discussão de agenda social em que se reposicionam as organizações da sociedade civil, é que se modificam as formas de ordenamento jurídico. Isso inclui tanto iniciativas por parte do governo como, sobretudo, dinâmicas de comunicação e interação entre atores ligados à sociedade civil. Podemos pensar esquematicamente que as pressões de entidades dos mais diversos setores para terem reconhecimento oficial e acesso a fundos públicos, através de mecanismos transparentes, e o interesse governamental em construir parcerias, como uma visão estratégica e mesmo como uma ideologia, acabaram por convergir para a emergência de um espaço de negociação, uma arena onde os atores tiveram de produzir um compromisso que rompia com a imobilidade e o vazio regulatório. (LANDIN, 2002, p. 33).

Gohn (1997, p. 12-14) descreve quatro tipos de ONGs atuando no Brasil, durante essa década:

- ONGs caritativas: recriaram um cenário urbano da assistência a partir de categorias específicas, como o menor, a mulher, os idosos ou portadores de deficiências;
- ONGs desenvolvimentistas: surgiram e vêm crescendo a partir de propostas de intervenção no meio ambiente. Destaca-se aqui a Eco-92;
- ONGs cidadãs: atuam no espaço urbano, tanto no campo popular como no não popular, e reivindicam os direitos de cidadania. São as ONGs mais atuantes no

²⁵ Disponível em: <<http://abong.org.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Brasil, atuando em diferentes grupos constituídos por entidades ambientalistas e ecológicas, de assessoria a movimentos populares, na área da educação ou ainda na área da saúde;

- ONGs ambientalistas: o trabalho delas aparece mais no campo da visibilidade urbana. Suas ações contribuem para a mudança do perfil das cidades brasileiras.

Gouveia, Nilson e Ferreira (2012) mostram ainda que, nos anos 90, essas organizações passaram a atuar em parceria com o Estado, de forma a contribuir para a proteção social de crianças e adolescentes e a educação a partir das vivências dos sujeitos. Houve então um crescimento acentuado dos projetos desenvolvidos por ONGs no contraturno escolar, com um caráter complementar à escola e ligados à política de assistência social²⁶. Essa foi a época da hegemonia dos projetos sociais. Dentro ou fora da escola, a proposta era a de contribuir para uma formação integral dos alunos, embora constituíssem dois projetos completamente separados e distintos.

Podemos analisar essa realidade a partir de Arroyo (2012), quando ele expõe que, nas últimas décadas, são notáveis os movimentos pró-creches, pró-educação infantil e pró-mais tempo na escola para as crianças, nas periferias urbanas, o que poderia ser interpretado como uma continuação dos movimentos da década de 70, os quais lutavam por mais direito à proteção, ao cuidado e à dignidade para a infância popular.

3.1.5 As políticas públicas e as ONGs nos anos 2000

Se, por um lado, a Constituição de 1988 reconheceu as demandas das organizações com a criação de espaços de participação política, como os conselhos de políticas públicas, por outro, a Abong (2014, p. 14) argumenta que:

As primeiras discussões sobre o Marco Regulatório para as OSCs, ocorridas na segunda metade da década de 1990, criaram um modelo de relacionamento que ainda hoje tem consequências: os gestores do Estado passaram a ver as ONGs principalmente como executoras de projetos

²⁶Ressalto aqui que a assistência social diz respeito a uma política pública protetiva de atendimento e defesa dos direitos que a criança e o adolescente têm ao desenvolvimento integral e é regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), sendo diferente do assistencialismo, o qual se trata do acesso a um bem através de doação ou de algum serviço prestado individualmente.

gestados e definidos dentro do governo. Com isso atraíram ONGs que passaram a pensar projetos em busca de oportunidades de financiamento, deixando de lado as atividades em que tinham experiência, como o desenvolvimento de novas tecnologias sociais, organização comunitária, pesquisa, formação e análise de políticas públicas.

A partir dos anos 2000, com a queda nos índices de pobreza e desigualdade, por meio de programas governamentais, houve uma mudança do *status* do Brasil aos olhos da comunidade internacional, que passou a nos enxergar como um país de renda média. Com isso, explica a Abong (2014), as agências internacionais de financiamento passaram a redirecionar seus recursos para outros países, ao mesmo tempo em que não existiam fontes nacionais de financiamento adequadas às necessidades dessas organizações da sociedade civil, agravou-se então a situação das ONGs brasileiras.

Foi no início do século XXI que as ONGs começaram a acessar os recursos públicos por meio de parcerias com empresas públicas e editais para projetos, ou, até mesmo, de convênios com algum órgão do governo.

Assim, se, por um lado, Pinto (2006) coloca que a própria natureza das ONGs não permite que elas tomem para si as responsabilidades referentes à educação, à saúde e a outras questões de responsabilidade do Estado, pois têm uma natureza instável e não podem ser consideradas substitutas dele, já que a atuação delas atinge o conjunto da sociedade de forma limitada, sendo depende de financiamentos pontuais e sendo fragmentada, por outro lado, é possível notar que, à medida que as ONGs se fazem presentes no espaço público e no campo da política, elas possibilitam o fortalecimento da sociedade civil ao buscar ampliar os espaços de discussão pública e de lutas por direitos e pela cidadania, podendo, até mesmo, tornarem-se parceiras do Estado na implementação de políticas públicas.

Nessa conjuntura, nos últimos dez anos, as ONGs vêm ampliando seus espaços de participação na discussão, formulação, execução e até implementação de políticas públicas, propiciando, assim, diversas conquistas no campo dos direitos.

Pinto (2006) expõe que as ONGs têm tido voz ativa como representantes de parcelas da sociedade civil, ou como assessoras de movimentos sociais nos novos cenários de participação na política dos distintos parlamentos, tais como os conselhos, as conferências e os orçamentos participativos.

Nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do novo século, essas organizações têm tido posição de liderança no alargamento das questões políticas concernentes a direitos, em todos os sentidos, desde os direitos individuais até questões relacionadas com biodiversidade e direitos

ecológicos. As ONGs foram centrais em campanhas públicas, em enfrentamentos diretos com o Estado e até em ações de desobediência civil na defesa de velhos e novos direitos. Decorre dessa postura a incorporação, na agenda governamental, de temas que haviam ficado até então completamente ausentes da discussão pública e que, na maioria das vezes, não eram sequer reconhecidos como legítimos. (PINTO, 2006, p. 657).

É notável que, nas últimas décadas, o papel desempenhado pelas ONGs no cenário público foi importante e fomentou discussões diversas. Lopez e Abreu (2015) sugerem que essa participação das ONGs pode decorrer de muitos motivos, que variam nos contextos intra e internacionais, tais como: a extensão das capacidades públicas do Estado, ofertando novas políticas e serviços nos quais a burocracia pública tem pouca experiência; a busca por maior eficiência na gestão; a alteração nas concepções que norteiam a administração pública; a incorporação de novos segmentos sociais como beneficiários de políticas públicas; e a expansão do aparato administrativo do Estado.

Gouveia, Nilson e Ferreira (2012) destacam que, em uma discussão ambígua e permeada de resistências, a trajetória das ONGs tem atributos bastante valorizados na gestão social da década passada e do início desta, que são:

- A capacidade de articular múltiplas iniciativas, revitalizando a mobilização social e o engajamento de diversos setores da sociedade civil;
- A capacidade de estabelecer parcerias com o Estado, na gestão de políticas e programas públicos;
- A capacidade de construir redes, constituir fóruns de escuta e vocalização de demandas e introduzi-los na agenda pública.

A partir dessa situação, surgem questionamentos que se intensificam quando problematizamos a diversidade de atuação das ONGs. Eduardo Ballón – presidente da *Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción (ALOP)*, membro da ONG peruana DESCO e da rede de articulação Grupo proposta cidadã –, em seminário promovido pela Associação Brasileira de ONGs, apontou a coexistência de vários discursos problemáticos, destacando os três principais:

A diferença entre quem se define como parte de um terceiro setor, não lucrativo e filantrópico, de claro conteúdo neoliberal, e quem se define como parte da sociedade civil, na qual afirma uma identidade específica, baseada na defesa de interesses públicos e no compromisso com a constituição de uma esfera pública ampliada; a diferença entre quem defende o fortalecimento das organizações da sociedade civil e da esfera pública não-estatal e quem adota uma postura privatista, favorável ao processo de redução do Estado; a diferença entre quem acredita que a luta contra a

pobreza deve se feita por meio do fortalecimento da política social como expressão de direitos e quem entende essa luta como assistencialismo e filantropia. (ABONG, 2004, p. 31).

Nesse sentido, Ghanem (2012) explica que, na defesa de um grupo social vulnerável, as ONGs podem ajudá-lo no âmbito da filantropia, do assistencialismo, procedendo de modo a mantê-lo em sua vulnerabilidade, mas também podem criar condições para o fortalecimento do grupo, através da construção da autonomia e da afirmação de seus interesses e suas tomadas de decisões.

Lopez e Abreu (2015) consideram essa nova fase das ONGs – de atuação nas políticas públicas – como uma necessidade de legitimar e qualificar o ciclo das políticas públicas. Para eles, é clara a relevância que os gestores atribuem à atuação das ONGs nos estágios de concepção e formulação dessas políticas.

O *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*²⁷ (2014) aponta que a perspectiva político-metodológica da Educação Popular pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, nas quais se encontram a maioria da nossa população. Ele indica ainda que:

Está sendo enfrentada dentro do debate do Novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil²⁸, a necessidade de avançar para a superação de entraves colocados à relação e cooperação entre sociedade e movimentos sociais organizados com o Estado brasileiro, superando a criminalização dos movimentos sociais e ONGs e avançando para além do viés proposto pelo pacto federativo, considerando e valorizando as contribuições da sociedade no processo das políticas públicas. (MARCO DE REFERÊNCIA..., 2014).

²⁷ Destaco que o *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* representa um grande avanço para as ONGs e para as políticas públicas, à medida que reflete a valorização das práticas de Educação Popular que acontecem dentro e fora do Governo Federal, através do reconhecimento da importância dessas experiências no processo histórico brasileiro.

²⁸ O Novo Marco Regulatório para as OSCs consiste na elaboração de um novo conjunto de leis que garanta a autonomia e dê transparência e segurança jurídica às relações entre as Organizações da Sociedade Civil e o Poder Público. É uma luta de quase trinta anos, levada por mais de 50 mil organizações, movimentos sociais e redes, a fim de ampliar as possibilidades de organização e ação da sociedade civil (Cartilha PL7168-2014). As medidas propostas com relação aos repasses de recursos públicos podem ser encontradas no Anexo A.

3.2 O público, o privado e o estatal

O crescimento da sociedade civil como um ator político faz com que apareçam novos sujeitos no espaço público, como as ONGs, gerando uma série de discussões, pesquisas e questionamentos a respeito das relações entre o público e o privado, nesse contexto. Há quem regule as ações dessas ONGs? Corre-se o risco de privatizarmos a educação segundo interesses privados? Assim, faz-se necessário discutir a tensão que a história dessas ONGs traz para o campo da política, desenvolvendo uma discussão sobre a relação entre o público, o privado e o estatal.

Destaco que esse tema se constitui um debate complexo e profundo. Dessa forma, faço uma breve reflexão a respeito da tensão existente entre as esferas pública e privada e o papel do Estado, tendo em vista que essa tensão se constitui pano de fundo deste trabalho.

Bresser Pereira e Grau (1999) consideram a existência de quatro esferas relevantes no capitalismo contemporâneo: a corporativa, a privada, a pública estatal e a pública não estatal. Eles caracterizam essas esferas da seguinte forma: a privada é aquela voltada para o lucro ou o consumo privado, individual, de interesse de um grupo; a corporativa, apesar de não ter fins lucrativos, está orientada para defender os interesses de um grupo ou uma corporação; a “pública estatal” detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; e a “pública não estatal” compreende as organizações as quais, mesmo sendo de direito privado, não têm fins lucrativos e possuem interesses públicos voltados para a sociedade como um todo, mas não fazem parte do Estado, porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais.

A noção do público não estatal é vista por Bresser Pereira e Grau (1999) como sendo uma construção social, que vai para além do terceiro setor e contribui para assinalar a importância da sociedade como fonte do poder político, podendo constituir-se em uma dimensão-chave da vida social, à medida que se mostra como um norte promissor para o fortalecimento da sociedade e para a emancipação social, bem como para a consolidação da democracia brasileira. De acordo com a Abong (2014), a própria Constituição prevê o fortalecimento das organizações da sociedade civil como um indicador do nível de organização da sociedade e da qualidade da democracia.

Um aspecto que se faz presente nesse debate é o de que as organizações que deveriam representar a sociedade civil passam, cada vez mais, a responder para o Estado e para as agências financiadoras, fato que reduz o caráter público da atuação dessas

organizações, afirma Dagnino (2002). A mesma autora argumenta ainda que há uma “confluência perversa” entre um projeto neoliberal, o qual propõe a substituição do Estado de tal forma que ele vai se isentando progressivamente do seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais, e transferindo-o para a sociedade civil, e um projeto democratizante participativo, o qual visa à defesa de uma sociedade civil “ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004).

Lopes e Abreu (2014) avaliam que as ONGs não são substitutas do Estado, mas um canal para fortalecer suas políticas através da complementaridade de suas ações. Eles defendem que o ajustamento de papéis entre ONGs e Estado não sugere, em nenhum momento, a exclusão das organizações no desenho e na concepção das políticas públicas, nem do Estado na implementação dessas políticas.

Oliveira e Haddad (2001) discutem os termos “sociedade civil”, “ONGs” e “terceiro setor” a partir da trajetória da ONGs brasileiras, num contexto mais amplo da sociedade civil organizada, e do dilema da privatização dos deveres constitucionais do Estado. Essa discussão ajuda-nos a compreender o contexto político em que se deram as parcerias pública e privada aqui no Brasil, ressaltando que um dos aspectos mais importantes dos sistemas educacionais é a redefinição dos limites entre o público e o privado e a redefinição do papel do Estado no atendimento dos direitos educativos.

Os autores explicam que, se, antes, a participação da sociedade civil circunscrevia-se aos processos de democratização do Estado, pelo seu papel de controle e direcionamento dos serviços públicos, neste momento, ela é conduzida a colaborar diretamente com a oferta dos serviços educacionais, na lógica de diminuição das responsabilidades do Estado.

A forte presença do capital no plano das ações sociais e da educação, em particular, demonstra duas faces contraditórias. De um lado, tal envolvimento aponta para um importante compromisso social de parte do capital, compromisso fundamental em sociedades como a brasileira, com elevada concentração de renda e considerável desnível social. Mas, ao mesmo tempo, aponta também para um crescente descomprometimento do setor público com a educação, correndo-se o risco de rompimento de um dos aspectos mais importantes na construção da democracia social brasileira. (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 80).

Entretanto, apesar do risco de esvaziamento do papel do Estado, os autores apontam que a atuação das ONGs no campo da educação pode ajudar na qualificação das ações educacionais oferecidas pelo Estado, garantindo o fortalecimento delas. Destaca-se o

fato de que as ONGs, por sua ligação com a população, por sua capacidade de se articular politicamente e pela experiência acumulada, não podem se furtar ao dever de propor alternativas viáveis para o conjunto da população.

A partir dessas constatações, em tempos de retraimento e esvaziamento dos espaços públicos e do exercício da cidadania e do alargamento da dimensão privada sobre os mais variados aspectos de nossas vidas, a pergunta que devemos colocar é justamente a seguinte: de que forma as políticas educacionais, as ONGs e a escola materializam suas intencionalidades de “formação para a cidadania”, ou seja, de formação para a vida pública?.

Isso leva-nos a refletir se a própria escola estatal pode ser chamada, na experiência, de pública. Campos (2013, p. 360) expõe que:

O caráter excludente da experiência de “escola pública” entre nós revela-se, historicamente, nos elevados índices de analfabetismo, nas altas taxas de evasão e repetência, no relativamente pequeno número de anos de estudos da população brasileira, entre outros aspectos.

Ao mesmo tempo, Filho (1994) insiste que pensar a qualidade da educação para as ONGs deve significar pensar numa experiência que, incorporando a aprendizagem de conhecimentos, seja muito mais do que isso, que seja também um elemento formador e potencializador das várias dimensões do ser humano. Só conseguiremos realizar essa tarefa se pensarmos na lógica das relações sociais e culturais que se dão, em última instância, nas relações pedagógicas, no interior da escola. Dessa forma, melhorar a escola pública não significa somente melhorar a matemática, história e geografia e fazer com que mais alunos passem no vestibular.

Camba (2009) sustenta que a escola pública pode ter qualidade se a sociedade civil for fomentando e manifestando a discussão e participação nas esferas governamentais, nos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Assim, a sociedade civil pode vir a contribuir para o fortalecimento da escola pública como espaço educativo capaz de promover a cidadania e a justiça social.

Essa concepção é complementada por Oliveira e Haddad (2001, p. 81), quando eles enfatizam que:

É preciso, a muitas ONGs de diversas naturezas, compreender que na verdade elas já participam e são parte da política pública. Isto por dois motivos: em primeiro lugar porque nos últimos anos temos construído na América Latina um sentido do público que ultrapassa o estatal, inclusive para questionar um Estado que tem sido muito pouco público. Por outro

lado, boa parte das ONGs se mantém com algum tipo de recurso público, seja este estatal ou não. Assumir este caráter público traz para as ONGs a possibilidade de propor e discutir a partir de dentro das políticas públicas e não apenas como alguém de fora do aparelho estatal.

Diante dessas discussões, Campos (2013) considera que as pressões vindas da sociedade civil e das organizações não governamentais representam um importante papel na ampliação das oportunidades de acesso e nas condições de permanência dos grupos subalternos na escola básica, além de trazerem à tona os limites da dimensão pública do Estado brasileiro. Dessa forma, não é apenas o Estado que assume o papel de protagonista na ampliação do alcance das políticas públicas, especialmente na ampliação da rede estatal de Ensino Fundamental.

Dagnino (2002) explicita três possibilidades para uma ação conjunta entre Estado e sociedade civil. A primeira é nomeada de Projeto Compartilhado, que demonstra um tom otimista e possibilidades construtivas no que concerne a essa relação, de tal forma que ora destacam-se as convergências positivas, ora são estabelecidos conflitos devido aos interesses distintos dos projetos políticos. A segunda, chamada Complementaridades, é caracterizada por certa perversidade, pois, à medida que busca um aprofundamento da democracia, caminha também em direção a um Estado que se isenta, cada vez mais, do seu papel de garantidor de direitos. Assim, com o foco em direções opostas, um dos dois projetos acaba recuando. Por último, a autora cita as Parcerias, as quais podem vir a transformar as pautas das ações do Estado. As parcerias acontecem, na maioria das vezes, quando as ONGs possuem experiências em determinada área específica na qual o Estado sozinho não é capaz de atuar. Essas parcerias fazem-nos repensar os conceitos de sociedade civil e terceiro setor, pois sua base é construída a partir de uma disputa, um jogo de interesses, e não de uma relação entre representantes e representados.

É fato que a Educação é um projeto em disputa, e, nas palavras de Paulo Freire (1993, p. 44): [...] não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política, de materializá-la.

Trazendo essa questão para a Educação Integral, podemos indicar que um dos caminhos possíveis para pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação. Assim, de que forma a escola e a ONG potencializam e estimulam a participação das crianças e dos adolescentes? Como elas apresentam as possibilidades de participação e exercício da cidadania no mundo

contemporâneo? Como podemos potencializar o que os jovens já fazem nas escolas, nos projetos, nos bairros e nas cidades onde vivem, e incorporar os processos educativos advindos dessas experiências? Essas são questões importantes para refletirmos acerca de um trabalho educativo que leve em conta a formação para a vida pública e a qualidade da educação.

Não se pode negar que esse seja um campo vasto para discussões, no qual há muitas controvérsias. Porém, por uma questão de opção e tempo para a pesquisa, delimitarei meu campo de exploração, focalizando a experiência da parceria entre a escola pública e as ONGs, numa experiência de Educação Integral.

3.3 As ONGs e a escola

*“Ninguém educa ninguém,
Ninguém educa a si mesmo,
Os homens se educam entre si,
Mediatizados pelo mundo.”*
Paulo Freire²⁹

Quando pensamos na Educação Integral como uma questão de direito e de proteção integral, percebemos que as ONGs podem cumprir um papel importante em relação ao poder público e à escola, porque, conforme afirmam Gouveia, Nilson e Ferreira (2012), essas organizações destacam-se enquanto atores políticos que participam ativamente do processo educativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. As autoras apontam que as ONGs possuem componentes de suas trajetórias que sobressaem no que tange à sua constituição no campo político, em defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, da proximidade com as famílias destes e as comunidades de referência e da proximidade das práticas dessas organizações com o reconhecimento da singularidade das histórias de vida do público com o qual atuam.

Na sua dissertação intitulada *ONGs e escolas públicas: a palavra dos educadores*, Silva (2010a, p. 56), além de analisar as conexões entre o público e o privado e sua repercussão na área educacional, expõe também que, no campo da educação,

²⁹ Em *Pedagogia do oprimido* (2005).

[...] um fator que marca a atuação das ONGs é sua luta pela defesa de um ensino público de qualidade para todos. Assim, passa a fazer parte da agenda daquelas organizações algo que, nas décadas de sessenta e setenta, era a bandeira de muitos movimentos ligados a orientações da chamada educação popular.

Diante dessa discussão sobre a parceria entre ONG e escola pública, Camba (2004) faz um apanhado das ONGs e suas áreas de atuação e discute a ação educacional dessas organizações e sua relação com a escola pública. Para tanto, a autora entrevistou os dirigentes de 24 ONGs de São Paulo, a fim de mapear que visão eles tinham sobre: a parceria; as fontes de recursos dessas ONGs e a relação das instituições financiadoras com os projetos e entidades financiados por elas; a escola pública e as demais instituições com as quais desenvolviam projetos; a relação entre as ONGs e as redes e sistemas de ensino municipal e estadual; as principais dificuldades encontradas na relação com as instituições participantes dos projetos; e os espaços facilitadores para que esses projetos tivessem êxito. Entretanto, se a autora discute a relação da parceria tendo como foco a gestão, numa visão mais macro da situação, proponho aqui uma aproximação dessa experiência no dia a dia, observando como acontece essa parceria nas práticas educativas, com os sujeitos envolvidos.

No que concerne à relação entre a educação escolar e as ONGs, Silva (2010a) expõe que a atuação das ONGs junto às escolas públicas pode assumir duas modalidades: uma é definida como ação conjunta, em que a instituição atua diretamente no espaço escolar, procurando melhorá-lo ou transformá-lo; a outra, mais comum, é definida como uma ação paralela, ou marginal, isto é, sua atuação acontece à margem dos problemas enfrentados pela instituição escolar, com a qual não mantém vínculo direto. O autor continua dizendo que as atuações paralelas à escola realizadas pelas ONGs não visam efetivamente um relacionamento com a escola, a fim de propor inovações curriculares, intercâmbio de práticas, ou mesmo a troca de informações entre os profissionais de ambas as instituições. Essas atuações estão muito mais focadas nas crianças e nos adolescentes, com propostas próprias e isoladas, ignorando, por assim dizer, os gestores, os docentes e a própria instituição escolar.

Ghanem (2012) vai além e defende que a atuação dessas organizações pode ser considerada a partir de quatro perspectivas: paliativa, inovadora, de mudança ou de pressão política. A perspectiva paliativa configura-se quando o trabalho das ONGs mantém serviços escolares, ou quando se constituem como estabelecimentos escolares, suprimindo provisoriamente lacunas do poder público na garantia de direito à educação, em sua expressão escolar. O caráter inovador da atuação das ONGs é marcado pelo questionamento das práticas escolares ineficientes, com experiências alternativas às realidades que criticam, que, muitas

vezes, acabam servindo de inspiração a outros grupos e de fundamento para programas governamentais. A perspectiva de mudança é marcada pela convergência entre as práticas inovadoras e as práticas orientadas pela reforma educacional: as primeiras são iniciativas isoladas, de baixa visibilidade e escassa sustentabilidade no tempo, devido à limitação de recursos, às condições extraordinárias de realização e à falta de sistematização; já as práticas reformadoras são de grande abrangência, alta visibilidade, sustentabilidade e caráter homogêneo para os numerosos estabelecimentos escolares distribuídos pelos territórios. O autor ressalta que não é comum encontrarmos ONGs com essa perspectiva de mudança. Por último, a perspectiva da pressão política vai além do relacionamento das ONGs com as práticas escolares, atuando diretamente no sistema político. Ela distancia-se das práticas educacionais diretas e tem como foco os recursos para as práticas, cujo suprimento depende de prescrições legais e de seu cumprimento.

Para além dessas visões macro da atuação das ONGs, ao analisar o cotidiano da experiência da relação entre ONGs e escolas públicas, Tilton e Pacheco (2012) indicam que é possível perceber a existência de tensões entre agentes e saberes e entre tempos e espaços. Há também diferenças no que diz respeito ao comportamento dos sujeitos que frequentam esses espaços, no caso, as crianças e os adolescentes. Corroborando essa ideia, Silva (2015) constatou que as atuações dos educandos na escola e na ONG são bem distintas. Tilton e Pacheco (2012) dão continuidade à discussão apontando que, muitas vezes, a postura dos alunos no contraturno nem sempre corresponde ao comportamento que convencionalmente é entendido como sendo adequado a eles no contexto da escola.

Diante dessas considerações, a partir do momento em que as práticas educativas da ONG e da escola entram em interação, inúmeras experiências realizadas no âmbito da educação não formal podem contribuir para a inovação das metodologias e estruturas escolares tradicionais, como exprime Silva (2015). Sob essa mesma ótica, Brunstein (2003) afirma que as atividades desenvolvidas pelas ONGs, além de terem mais liberdade de ação, ao interagir com a comunidade e considerar os espaços sociais locais, abrem possibilidades de repensar as próprias rotinas e os conteúdos escolares. Todavia, a autora questiona como, a partir de sua liberdade e autonomia, as ONGs podem ousar e propor atividades que possam influenciar posteriormente as atividades escolares.

Para Gohn (2013), é através da articulação dos processos de participação da sociedade civil organizada com as escolas, da articulação da educação formal com a educação não formal, com seu caráter sociopolítico, que se torna possível a viabilidade de mudanças significativas na educação e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

4 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Contextualização do campo metodológico: uma pesquisa qualitativa

Para a realização deste estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa, que se baseia na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando suas várias nuances.

Conforme argumenta Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo torna-se um foco deste trabalho, o qual é enriquecido com as reflexões feitas a partir das realidades observadas. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam ainda que, em uma pesquisa qualitativa, a fonte mais direta da coleta de dados é o ambiente natural, e o pesquisador é o instrumento principal, pois ele passa um bom tempo em campo tentando explicar questões educativas.

Para Burawoy (1998), os quatro princípios básicos do método qualitativo são: a intersubjetividade entre o analista e os sujeitos em estudo; a entrada no mundo vivido das pessoas o qual se está a estudar; a relação dos processos locais com as forças externas; e o objetivo de reconstruir uma teoria já existente, atendendo à ligação entre teoria e ideologia.

Minha pesquisa qualitativa contou com um trabalho de campo que durou cerca de seis meses, de fevereiro a julho de 2014. Além da observação, foram realizadas sete entrevistas individuais³⁰, de tal forma que os entrevistados eram sujeitos integrantes da ONG e da escola pesquisadas, os quais serão descritos no penúltimo tópico desta seção.

Também foram utilizados outros instrumentos de pesquisa, como: caderno de anotações, fotografias, vídeos, relatórios, registros de vivências, registros de momentos de reflexão, acompanhamentos de algumas oficinas na escola, observação das situações cotidianas, rodas de discussão, participação em reuniões da ONG, da ONG com a escola e das duas instituições com os grupos familiares, além de muita carícia no olhar para que essa realidade tentasse, ao máximo, ser capturada. Assim, esses meios de pesquisa, aliados a uma

³⁰ Os roteiros das entrevistas realizadas estão no Anexo B.

fundamentação teórica, seguida por uma reflexão, constituíram a base deste estudo.

No que diz respeito à fundamentação teórica, Lakatos e Marconi (1989) expõem que a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. Ela busca fontes de informações com dados já organizados e analisados, capazes de encabeçar o projeto científico, de informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e, até mesmo, de revelar ao pesquisador novas fontes de informação.

Assim, durante a realização da pesquisa bibliográfica³¹, consultei os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para identificar as teses e dissertações referentes ao tema. E para fazer o levantamento de artigos produzidos sobre o assunto pesquisado, consultei os *sites* da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e, por fim, consultei, de forma mais ampla, trabalhos e artigos científicos presentes no Google.

Tendo em vista que a relação ONG e escola, embora crescente, ainda é uma realidade recente, existe pouca bibliografia que trata de ONG e educação e, mais precisamente, sobre a relação entre educação formal e educação não formal diante do contexto da Educação Integral. Nesse sentido, procurei levantar bibliografias que trouxessem os seguintes temas: organizações da sociedade civil, terceiro setor, ONGs, Educação Integral, Programa Escola Integrada, educação não formal e espaços socioeducativos.

Muitos foram os trabalhos encontrados a respeito da educação não formal, e, conseqüentemente, foram encontradas diferentes concepções a respeito do significado do termo. No que diz respeito à relação ONG e escola/educação, são poucos os que trazem essa relação como aspecto principal de pesquisa.

Destaco aqui seis trabalhos encontrados, os quais me ajudaram na análise dos dados da pesquisa: o artigo *As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação*, de Oliveira e Haddad (2001), no qual eles discutem o papel desempenhado pelas ONGs no campo da educação e o dilema com relação à privatização dos deveres do Estado; a tese de doutorado de Brunstein (2003): *ONGs e educação: novas possibilidades educativas?*, a qual

³¹ Estando ciente dos limites desse levantamento para fins do desenvolvimento dessa revisão de literatura, foram utilizados textos que se encontravam nas referências bibliográficas dos trabalhos encontrados, bem como textos e livros indicados por outros pesquisadores.

traz a perspectiva de que as ONGs, com sua maior liberdade de ação, podem contribuir para que o universo escolar repense o seus caminhos; o capítulo de livro *A contribuição das organizações não governamentais para o debate da educação integral*, de Gouveia, Nilson e Ferreira (2012), o qual traz a discussão da Educação Integral no Brasil; e três trabalhos que são resultados de pesquisas de mestrado: *ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e educadores(as) sociais*, de Silva (2010a), no qual o autor analisa as relações entre público e privado nas organizações não governamentais e as consequências disso para o campo da educação; *As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*,³² de Esteffanio (2008), no qual a autora analisa as parcerias entre as escolas e as organizações da sociedade civil, em Belo Horizonte, sob a ótica das políticas públicas, a partir de uma interface entre a política de assistência social e a educação; e, por último, *ONGs e escolas públicas: uma relação em construção*, de Camba (2004), que mostra, a partir da visão dos dirigentes de 24 ONGs no estado de São Paulo, como as parcerias entre ONGs e escolas públicas estão se construindo e possibilitando o envolvimento, cada vez maior, da sociedade na democratização e na qualidade da educação. Este último trabalho é o que mais se aproxima da pesquisa que aqui apresento.

Podemos notar que, além de serem escassos os trabalhos nessa área, quando trazem essa discussão da relação ONG e educação, o foco é a tensão existente entre o público e o privado e o papel do Estado, pouco se discute a respeito do encontro entre educação formal e não formal e quais as reconfigurações que acontecem quando uma ONG se insere numa proposta escolar. Acho que esse é o ponto crucial neste trabalho que proponho.

Após essa pesquisa bibliográfica, para tentar responder aos questionamentos levantados, estabeleci, como universo empírico desta pesquisa, uma ONG que desenvolvesse um trabalho em parceria com o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH).

A escolha do Programa Escola Integrada aconteceu pelo fato de ele ser um programa de Educação Integral desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, o qual tem como objetivo a formação integral de alunos de seis a quinze anos de idade e, além de ampliar a jornada escolar, representa uma das experiências que define como proposta a

³² Ressalto que essa dissertação foi defendida em 2008, quando ainda estava iniciando o Programa Escola Integrada. Nela, a autora cita, inclusive, que a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental aponta para algum tipo de parceria com as organizações da sociedade civil. Essa dissertação contribuiu para este trabalho, pois trouxe essas questões para Belo Horizonte, cidade na qual foi realizada esta pesquisa, com uma abordagem de como se dá a apropriação e a troca dos saberes próprios de cada um desses espaços de socialização e como isso reflete na expectativa de potencializar o direito à educação e à inclusão social das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

expansão da função social da escola e a realização de oficinas educativas desenvolvidas por agentes culturais comunitários e em parceria com outras instituições, especificidades essas que são de interesse para esta pesquisa.

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas.³³

Dadas as características do Programa Escola Integrada e destacando o fato de que, além de fazer articulações com projetos já existentes e atuar em parceria com organizações não governamentais, suas ações já estavam consolidadas, tendo em vista que o Programa teve início no ano de 2006, considere que ele poderia ser um campo fértil para minha pesquisa.

Definido esse universo empírico, teve início o período de escolha da ONG a ser pesquisada, a fim de conhecer as experiências que pudessem trazer ricas contribuições para este estudo.

4.2 A escolha da ONG

Após definir o objeto de pesquisa e sua fundamentação teórico-metodológica, sustentada em uma revisão bibliográfica sistematizada, a investigação teve início com uma pesquisa de campo exploratória para a escolha de uma organização não governamental que se situasse em Belo Horizonte, na qual seria realizado um estudo de caso.

Especificamente, o estudo de caso, segundo Yin (1994), é adequado para responder às questões formuladas por “como” e “por que”, as quais são questões explicativas que tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo, enfocando mais do que frequências ou incidências.

Após ter essas definições claras, a princípio, os critérios de seleção da ONG foram

³³ Texto obtido através do *site* da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em: 4 ago. 2014.

baseados na busca de uma que se identificasse como uma organização não governamental sem fins lucrativos, sendo comprometida com o desenvolvimento de uma função social e política, e que se utilizam de suas relações de solidariedade na busca da democratização e influência política.

A partir desse entendimento do perfil da ONG a ser pesquisada, a escolha foi pautada nas seguintes premissas: estar funcionando há mais de dois anos, em parceria com o PEI; ter uma atuação consolidada antes mesmo dessa parceria; ser parceira de mais de uma escola; e atender os educandos do Terceiro Ciclo, de tal forma que estes tivessem participado da experiência antes e depois de acontecer essa parceria, para que pudessem responder às entrevistas.

Quando fui a campo, percebi que seria difícil encontrar uma instituição que atendesse a todos esses critérios, pois era comum as ONGs desenvolverem suas ações com uma determinada escola. Assim, optei por focar a experiência de uma ONG que estivesse funcionando há mais de dois anos, em parceria com o PEI, e que tivesse um trabalho consolidado antes dessa parceria.

A referência a educandos do Terceiro Ciclo deu-se porque pensei que seria interessante entrevistar estudantes que estivessem na escola há mais tempo e pudessem falar da experiência do PEI antes e depois da parceria com a ONG. Porém, isso não foi possível, pois a escola parceira da ONG que investiguei, desde sua inauguração, já contava com o Programa Escola Integrada e também com a parceria com a ONG pesquisada.

Ressalto ainda que a escolha da ONG levou em consideração a concepção política que a organização tinha com relação à Educação Integral³⁴. Isso porque, hoje, quando se fala em Educação Integral, percebe-se a existência de diferentes concepções e práticas alicerçadas em visões sociais de mundo, por vezes complementares, por vezes contraditórias.

No Brasil, as experiências em curso variam tanto no que se refere às concepções que as sustentam quanto às formas de organização, incluindo aspectos como o tempo de ampliação da jornada [...], sujeitos e instituições envolvidos, espaços utilizados, tipos de atividades propostas, dentre outros. (RESENDE, 2009, p. 115).

Então, qual foi o cenário estudado? Uma ONG que atua há 17 anos e, há oito anos, desde 2007, desenvolve o seu trabalho em parceria com uma escola municipal situada

³⁴ Não me ateei a traçar um histórico da Educação Integral, nem a discutir a fundo a pluralidade de concepções e compreensões existentes sobre ela. Para a discussão do assunto, sugiro: Arroyo (2001, 2011, 2012), Moll (2008, 2012), Guará (2009) e Santos (2003).

no bairro Vila Fazendinha. A ONG funcionou durante seis anos, dentro da escola, e hoje desenvolve suas atividades em uma casa alugada, em um bairro vizinho chamado Paraíso. Os dois bairros são bem próximos um do outro, ambos pertencem à Região Leste³⁵ de Belo Horizonte, e as crianças vão a pé da escola para o projeto.

A distância entre a escola e a ONG é de cerca de 950 metros, e as crianças levam por volta de 15 a 20 minutos para percorrer esse trajeto. A Região Leste de BH, onde estão localizadas as duas instituições, e o caminho feito pelas crianças de uma instituição a outra podem ser visualizados nos mapas abaixo.

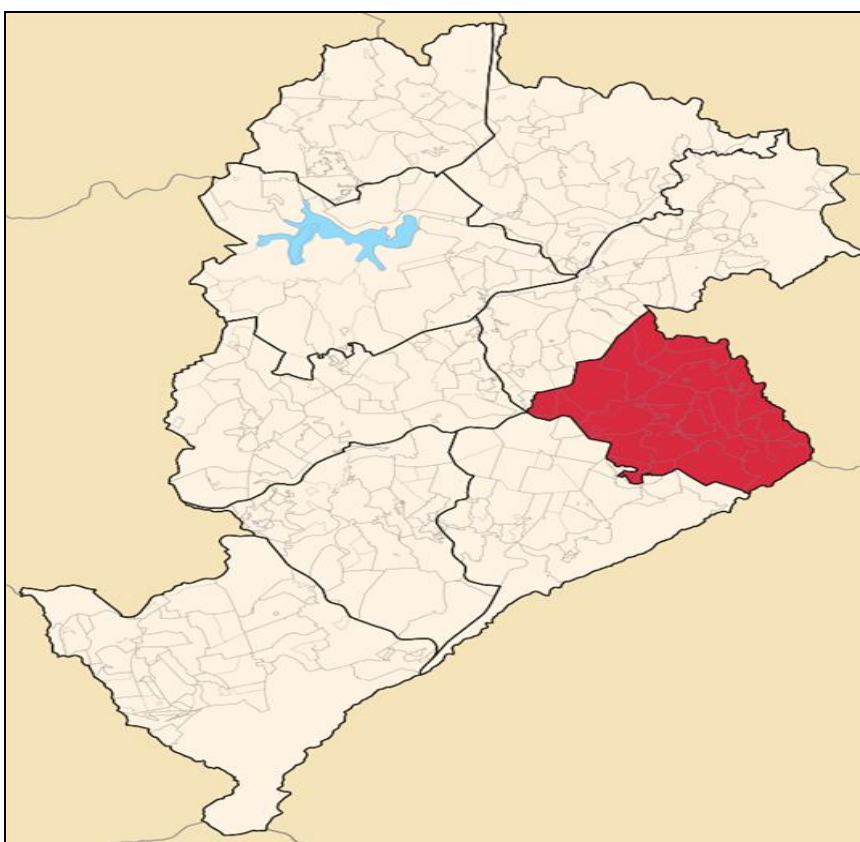


FIGURA 2 – Mapa da Região Leste de Belo Horizonte/MG

Fonte: Mapa obtido no *site* da Wikipédia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Leste_\(Belo_Horizonte\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Leste_(Belo_Horizonte))>. Acesso em: 3 dez. 2014.

Nota: Em vermelho, está a Região Leste de Belo Horizonte.

³⁵ A Região Leste de Belo Horizonte é composta por 51 bairros.



FIGURA 3 – Trajeto da escola para a ONG

Fonte: Mapa obtido no *site* Google Maps. Disponível em: <<https://maps.google.com.br/maps/mm>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

Nota: Em azul, está destacado o trajeto percorrido pelas crianças da escola (A) à ONG (B).

4.3 Os primeiros contatos e a coleta de dados

A partir da indicação de educadores, de uma Professora Comunitária e de pessoas ligadas à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, fui à ONG Brincadeira de Roda³⁶, situada no bairro Paraíso, para conhecer melhor o trabalho lá desenvolvido e também apresentar a proposta da minha pesquisa. O primeiro contato aconteceu no dia 20 de novembro de 2013 e foi precedido por contatos via telefone e e-mail.

Cheguei à ONG às 14 horas, e um dos coordenadores do projeto estava me esperando para que pudéssemos conversar. Tivemos uma conversa informal, com o objetivo de conhecer mais sobre o trabalho desenvolvido pela ONG e sua parceria com a escola.

Logo nessa primeira conversa, pude perceber que a organização atendia aos objetivos da minha pesquisa, pois era uma ONG atuante desde 1998 e estava como parceira

³⁶ Os nomes citados na pesquisa são nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos, da escola e da ONG, conforme, comumente, é assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

da Escola Integrada desde 2007. Outro fato que me chamou a atenção foi o de que, há até dois meses atrás, a ONG tinha uma unidade dentro da própria escola e, hoje, desenvolve suas atividades em uma casa alugada pela Secretaria de Educação. Percebi também que, na ONG, havia variados tipos de educadores³⁷: aqueles que estavam na equipe há mais tempo, ou seja, que acompanharam o processo de parceria com o PEI; outros que tinham sido educandos do projeto; aqueles que moravam no mesmo bairro que as crianças que frequentavam a ONG; e ainda educadores mais novos, que já iniciaram com a parceria com o PEI.

Nessa primeira aproximação, havia muitas dúvidas sobre como aconteciam as oficinas do projeto, quais eram as crianças da escola que iam para o projeto, como elas eram selecionadas, como eram divididas as turmas, o que era, de fato, aquilo que eles chamavam de unidades³⁸ e sobre a intensidade da relação da ONG com a escola.

Apresentei meu projeto de pesquisa à instituição e entreguei a carta de apresentação e os termos de consentimento livre e esclarecido para o coordenador. Ele deu-me alguns materiais impressos, CDs e DVDs sobre a ONG, e ficou responsável por encaminhar meu projeto e os termos apresentados à coordenação geral da organização. A proposta era a de que eu começasse a imersão em fevereiro de 2014.

Após esse primeiro contato com a organização, combinei uma visita à escola parceira, para que eu e a Professora Comunitária da escola pudéssemos nos apresentar uma à outra. Tanto na ONG como na escola, fui muito bem recebida e, logo na primeira conversa com a Professora Comunitária, ela me disse: “Pode vir aqui quando você quiser. Eu amo esse assunto, minha filha!”. Esse acolhimento aconteceu também por parte de outros integrantes da equipe da escola, que muito facilitaram meu acesso, como o porteiro e os monitores do PEI.

Diante da receptividade e abertura das duas instituições, pude iniciar a pesquisa de campo no início do ano seguinte, conforme planejado. Ressalto que, a partir desse primeiro encontro, o contato com o coordenador e alguns educadores foi constante até o início da pesquisa empírica.

Com o objetivo de fazer um levantamento de informações que contribuíssem para a caracterização da ONG, foi realizada uma pesquisa documental, a qual teve como base o estatuto e a proposta político-educativa da ONG, os documentos referentes ao trabalho desenvolvido pelos educadores da instituição (planos de aula, relatórios em geral, dentre

³⁷ Considero aqui como educador todas as pessoas envolvidas no processo educativo, não limitando o conceito àqueles que estão ministrando oficinas.

³⁸ O coordenador me falava das três unidades que funcionavam no mesmo espaço, mas em dias diferentes, e eu não conseguia visualizar aquilo na prática. Explicarei essas três unidades na próxima seção.

outros), bem como os registros feitos por eles.

Durante os três primeiros meses da pesquisa de campo, fiquei por conta da observação diária, três ou quatro vezes na semana. Nesse período, foi possível perceber, ao observar e conversar, na escola, com as crianças e os educadores, que a relação da ONG com a escola e com as crianças variava em cada unidade. Fez-se necessário, portanto, acompanhar diferentes unidades para que a observação fosse mais eficaz.

Por uma limitação de tempo e fôlego e a fim de facilitar a coleta de dados, optei por direcionar as observações e entrevistas em duas das três unidades. Assim, eu passava o dia todo acompanhando as oficinas e as reuniões diárias dos educadores das unidades, as quais funcionavam nas segundas e quartas-feiras e nas quartas e sextas-feiras, além das reuniões de equipe e a reunião geral. Também acompanhei algumas oficinas da escola, mas foram acompanhamentos esporádicos, através dos quais tive apenas um contato superficial.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, através da observação, pude compreender as práticas educativas. Segundo Vianna (2003), a observação é um processo empírico através do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais. Por sua vez, Neto (1994, p. 59-60) aponta que essa técnica permite “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de pergunta, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

Nesse sentido, adotei, nesta pesquisa, as observações não estruturadas, livres e participantes, combinadas com o diário de campo e as análises de documentos. Ainda como instrumento da coleta de dados e como parte integrante da observação participante, utilizei a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Gil (1999), por sua natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de instrumentos fechados, explorando-os com profundidade.

Considero a entrevista apropriada neste caso, pois a voz dos sujeitos deve ser evidenciada como fonte privilegiada. Ademais, esse tipo de entrevista possibilita aos sujeitos a expressão do seu pensar e sentir sobre um determinado fenômeno, sem cerceamento e sem indução de ideias. As conversas informais com os participantes/sujeitos foram relevantes nessa estratégia para captar o não verbal, o subjetivo presente em todo processo de comunicação.

4.4 A escolha dos entrevistados

Depois um tempo observando a rotina da ONG, foram selecionados os sujeitos que participariam da pesquisa através das entrevistas individuais. Num primeiro momento, pensei em entrevistar todos os educadores e dirigentes da ONG, mas, após a primeira conversa com o coordenador, percebi que seria inviável, pois a equipe era grande, tendo em vista que a ONG possuía três unidades diferentes, e cada unidade tinha coordenadores, assistentes de coordenação e educadores diferentes.

A escolha dos entrevistados deu-se, então, de acordo com os seguintes critérios: sujeitos que experienciaram as atividades desenvolvidas pela ONG nos dois momentos distintos, antes e depois da adesão ao PEI; sujeitos que foram educandos do projeto e, hoje, são educadores; e, por fim, sujeitos de diferentes unidades, para que eu pudesse analisar o processo educativo da ONG como um todo, ao invés de restringir a uma única unidade.

Foram realizadas sete entrevistas individuais: com o coordenador geral da ONG, com dois coordenadores de suas unidades, com a Professora Comunitária do PEI na Escola, com uma assistente de coordenação e com dois educadores. As entrevistas começaram a ser realizadas depois de três meses de observação.

Durante as observações e as entrevistas, busquei descrever como foi o processo de inserção dessa ONG no PEI, caracterizar as oficinas e seu funcionamento, localizar como estava o diálogo da ONG com a escola e identificar quais as mudanças que a Professora Comunitária da escola e os coordenadores e educadores da ONG explicitavam com relação ao trabalho desenvolvido antes e depois da adesão ao PEI e quais as tensões existentes nesse processo.

Com esses objetivos específicos, nas entrevistas realizadas, abordei os seguintes aspectos: a identificação dos sujeitos entrevistados, as articulações entre ONG, escola e comunidade, no dia a dia, na ONG; as consequências da adesão ao PEI; e as consequências da parceria da escola com a ONG. Entretanto, os assuntos transbordaram o roteiro proposto³⁹, e foi possível ouvir histórias que iam além desse conteúdo preestabelecido. Algumas pessoas, por exemplo, trouxeram à tona questões pessoais que refletiram em suas escolhas e propostas educativas.

Cabe dizer que essas entrevistas me ajudaram a organizar algumas informações e

³⁹ Os roteiros das entrevistas realizadas encontram-se no Anexo B.

foram muito ricas, tanto quanto a observação do dia a dia na ONG. Além das falas das entrevistas, aparecem ainda, no texto, as falas de outros educadores, as quais foram captadas no dia a dia das observações, nas reuniões diárias da unidade e nas reuniões gerais.

As oficinas ofertadas, o trabalho formativo, as relações construídas entre educadores e educandos, as maneiras de circular com as crianças numa perspectiva da escola e numa perspectiva socioeducativa, a construção de relações com as famílias e com a comunidade e a disciplina, ou não disciplina, foram pontos que perpassaram, o tempo todo, nossas discussões e as observações em campo. Tudo isso contribuiu para a consistência desta pesquisa.

Mas, quem são esses sujeitos entrevistados? O que fazem? Qual sua trajetória? Essas perguntas serão respondidas a seguir.

QUADRO 1 – Os sujeitos entrevistados

Nome fictício	Idade	Função	Curso Superior	Tempo de vivência na instituição
Mari	24	Educadora de Dança Contemporânea em uma Unidade, na segunda e na quarta	Não	15 anos (iniciou como educanda e hoje é educadora da ONG)
Rita	56	Assistente de Coordenação	Não	10 anos
Luiz	47	Coordenador de uma Unidade, na quarta e na sexta	Sim	13 anos
Regina	35	Coordenadora de uma Unidade, na segunda e na quarta	Em andamento	6 anos
Gonzaga	42	Educador de danças urbanas de uma Unidade, na quarta e na sexta	Não	13 anos
João	33	Coordenador Geral da ONG	Sim	10 anos
Elis	-	Professora Comunitária da escola parceira	Sim	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Mari, 24 anos, iniciou no projeto Brincadeira de Roda, como educanda, no ano 2000. Aos 13 anos entrou para o Grupo Experimental de Dança Contemporânea da Brincadeira de Roda. Já trabalhou em uma escola como monitora do Programa Escola Integrada e, hoje, está como educadora de Dança Contemporânea da Brincadeira de Roda de uma unidade, nas segundas e quartas-feiras. Ela explica que:

“Tinha o curso de formação que era voltado pra professor, porque vai chegando um tempo que a gente vai ficando mais velho, de 17 anos, e aí a gente fica com aquela coisa de tem que trabalhar. Os pais vão pressionando, tem que trabalhar, tem que ajudar em casa. E não é simplesmente: ‘Ah, sabe dar aula então me joga lá numa escola’. Porque tem que saber lidar com os pais, com as crianças, e aí era isso que eles passavam pra gente. Primeiro eu dei aula em outra escola de dança, depois que eu vim pra cá. Antes, todos os educandos, pra passar pra educador, eles tinham que passar antes por monitor, monitor júnior e depois virava educador.” (Mari).

Rita, 56 anos, está como assistente de coordenação na ONG. Foi bailarina da Companhia de Dança que deu origem ao projeto e, depois, foi professora na escola de dança dessa Companhia. Está na ONG desde 2005, ou seja, antes da parceria com o PEI. Ela explica que é responsável pela parte burocrática do projeto:

“Fazer lista de chamada, ver quem está frequentando, ligar pra Elis, ligar pros pais pra marcar um horário pra eles virem conversar com o coordenador. Eu organizo os passeios, a parte de festa, quando tem alguma coisa...” (Rita).

Luiz, 47 anos, é formado em psicologia e trabalha na Brincadeira de Roda, desde março de 2002, há 13 anos. Quando ele entrou para a ONG, ele atuava como psicólogo, ainda não existia o cargo de coordenação. É o coordenador que está há mais tempo no projeto. Logo no primeiro contato com a Professora Comunitária da escola, ela insistiu em dizer que o Luiz é quem tinha mais bagagem, porque ele viveu muito a ONG antes da parceria, da entrada da ONG na escola e da mudança da ONG para a casa alugada, onde acontecem as atividades.

Quando perguntado sobre sua função, ele faz a seguinte exposição:

“Eu tenho esse olhar mais do funcionamento da oficina, o olhar de cada um, tentar enxergar questões que sejam relevantes pra gente tratar, pra gente discutir, traçar estratégias. Igual um determinado menino que está com dificuldade, ou mesmo o potencial brilhante de outro menino, essas coisas assim, olhar cada um e trazer essas discussões pra roda, o que eu faço muito é isso de conhecer a historia do menino. O educador, às vezes, com a tarefa puxada dele lá, com uma turma grande, ele tem a tendência: ‘Ah! esse menino tá me atrapalhando demais, essa turma está assim assado...’, aí eu falo, então vamos ver. Então o coordenador tem mais essa visão, eu fico meio que tentando captar o que está acontecendo na oficina com cada um pra trazer pra roda e ver o que a gente pode articular na busca de resultado, buscando a transformação do olhar. Isso é o trabalho dentro da unidade. E tem todo um trabalho de relação com o escritório também, a parte burocrática, de relatório, de revisar a Proposta Político Educativa, trabalhos coletivos, uma parte mais técnica e burocrática.” (Luiz).

Regina, 35 anos, está cursando licenciatura em dança na UFMG, é bailarina, professora de dança e coreógrafa. Ela explica que já iniciou os cursos de artes cênicas e pedagogia na UEMG, mas parou os dois. Sua principal experiência mesmo é em sala de aula, dando aula de dança, trabalhando como bailarina e como coreógrafa. Atualmente, está como coordenadora da Brincadeira de Roda nas segundas e quartas-feiras e atua ainda como professora de dança nas terças e quintas-feiras, em um projeto artístico sociocultural. Regina atuou na Brincadeira de Roda como professora de dança de 2009 até 2012 e, em 2013, assumiu a coordenação de uma das unidades do projeto.

“Eu acredito que a ONG é um lugar em que a criança tem espaço pra aparecer, para ser visto e eu acho que isso é uma das contribuições mais importantes assim, esse olhar, né, nós vamos olhar para essas crianças, nós vamos enxergar elas, nós vamos ouvir, vamos escutar, vamos tentar aprender com elas, porque elas trazem o modo delas de entender as coisas, de interpretar o mundo, de estar relacionando. Se a gente não consegue estabelecer esse diálogo, tentar ouvir, a gente não consegue conversar, porque é um pensamento diferente, então eu vejo que isso é uma das coisas mais importantes que a gente faz.” (Regina).

Gonzaga, 42 anos, completou o Ensino Médio e não fez curso superior. Quando tinha oito anos, começou a se interessar por dança, saía para as festinhas e dançava, mas foi aos 13 anos, quando começou a frequentar discotecas, que começou a conhecer melhor a dança. Ele lembra que o Michael Jackson estava em alta, então isso ajudou na apreciação. Aos 16 anos, iniciou o balé clássico e, depois de seis ou sete anos, começou a dar aulas de dança e nunca mais parou. Quanto à sua trajetória na Brincadeira de Roda, ele lembra:

“Eu entrei na Brincadeira de Roda no final de 2002. Eu não sabia nada de educação, eu nem sabia o que seria um educador, o que ele viria a ser. Tinha uma professora de dança afro de outro projeto que sempre dizia pra mim que eu era muito bom, que eu devia entrar pra área de educação social, porque eu gostava muito de trabalhar com a área de crescimento pessoal, eu lia muitos livros, e trabalhava alguns princípios dos livros com os meninos nas aulas. Então ela comentou que eu me daria bem como educador. Aí ela me levou pra fazer um teste para a Brincadeira de Roda e eu fui razoavelmente aprovado, porque o hip-hop ainda não era muito bem aceito. Eles me colocaram por um tempo para ver se ia dar certo. Eu entrei em setembro e em novembro ia acontecer o espetáculo da ONG, então eu já entrei pegando fogo no negócio. Aí eu já entrei, coloquei os meninos em cena e foi aí que o crédito veio.” (Gonzaga).

João, 33 anos, é formado em administração e em psicologia e chegou à ONG em 2005. Inicialmente, foi para o escritório, na parte de gestão de documentação e de legislação, trabalhava com a parte burocrática, tentando criar uma estrutura que possibilitasse uma sustentabilidade para a ONG, para que o projeto pudesse ter vida sustentável.

“Naquela época, era pior que hoje, a ONG não era vista como uma entidade que tem que ser registrada, que tem que ter as certidões em dia, e ela cumpre uma legislação como qualquer outra instituição que existe. Então num primeiro momento eu fui cuidar disso.” (João).

Posteriormente, ele passou para a parte de produção, produzindo os espetáculos junto com as unidades e junto com os coordenadores. Ele afirma que foi nessa época que ele deu conta de entender, um pouco melhor, o que era a arte e o que era trabalhar com isso, pois, até então, não tinha essa experiência. Ele relembra:

“Aí depois eu sai, fiquei um tempo fora, tive outras experiências em outros lugares e volto pra parte do escritório de novo até virar esse coordenador de toda a história. Hoje a minha função é estabelecer o elo da direção, do que é esse lugar para as unidades. Então, assim, é fazer acontecer.” (João).

Elis é a Professora Comunitária do PEI na Escola Municipal Redescobrir. Com formação em dois cursos superiores, matemática e processamento de dados, e um curso de pós-graduação em educação social, ela trabalha há 12 anos, para a prefeitura. Está como Professora Comunitária da escola há oito anos, desde o início do PEI. Ela explica que tem diversas funções, sendo responsável por tarefas como: a contratação dos monitores, o preenchimento das planilhas com as cargas horárias desses monitores, o controle de frequência dos meninos, a relação com a ONG, a manutenção da casa onde a ONG desenvolve o trabalho, a distribuição de camisas, materiais, planejamento anual, solicitação de transporte para as excursões, a relação com os pais e a relação com outros parceiros, como por exemplo, com a Secretaria de Esportes. Após descrever suas funções, ela exalta:

“Mas um marco muito grande pra mim como educadora foi o curso do Tião Rocha⁴⁰. O curso do Tião Rocha foi assim, me transformou, foi um divisor de águas. Eu acho que eu me transformei: eu deixei de ser professora para ser educadora mesmo, sabe. Porque eu acho que tem diferença, a professora ela é

⁴⁰ O curso sobre o qual ela se refere foi um curso de três semanas, o qual ela fez junto com a equipe da ONG Brincadeira de Roda, ficando uma semana em Curvelo, com o educador Tião Rocha.

institucional, o educador ele tem uma visão mais ampla do processo. Me tocou muito e me abriu muito.” (Elis).

Foram esses os sujeitos que me possibilitaram analisar suas perspectivas a respeito da experiência da parceria entre ONG e escola pública. Portanto, foi a partir da visão desses sujeitos e da observação em campo que a análise e interpretação dos dados desta pesquisa foram construída.

4.5 O tratamento dos dados

Em relação ao tratamento dos dados coletados, preocupei-me em preservar as peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa. Para tanto, adotei a análise de conteúdo, a qual pode ser definida por Minayo (2000, p. 200) como sendo a “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por fim interpretá-los”.

Bardin (1994) explica que a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes, sendo que, na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que, na segunda, é a presença, ou a ausência, de uma dada característica de conteúdo, ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem, que é levada em consideração. Logo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizei a análise de conteúdo de acordo com essa segunda definição.

A análise dos conteúdos coletados e organizados passa, primeiramente, pela etapa do recorte, na qual os relatos são decompostos para, em seguida, serem recompostos, para melhor expressarem sua significação. Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise. As unidades consistem em fragmentos do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou ainda ideias referentes aos temas recortados (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216).

Após a fragmentação dos discursos, essas unidades de análise foram agrupadas por afinidades de sentido e constituíram as categorias analíticas. Laville & Dionne (1999) apontam que a organização dessas categorias pode acontecer de três formas: através do modelo aberto, ou seja, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise; através do modelo fechado, no qual o pesquisador decide *a priori* as categorias

apoiadas em um ponto de vista teórico que se submete frequentemente à prova da realidade; ou, então, de acordo com o modelo misto, no qual as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará. No caso desta pesquisa, adotei o modelo aberto, tendo em vista que as categorias foram sendo construídas a partir da análise dos dados.

Por fim, Laville & Dionne (1999) mostram que a categorização final das unidades de análise se refere a uma análise de reconsideração da alocação dos conteúdos e sua categorização. Esse processo permite uma análise mais profunda dos recortes com base em critérios discutidos e incorporados. Trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma.

Ressalto que a análise e a interpretação dos dados desta pesquisa foram feitas durante todo o processo de investigação, em um processo interativo com a coleta de dados, e serão apresentadas na seção 6.

5 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, A ESCOLA REDESCOBRIR E A ONG BRINCADEIRA DE RODA: ESPIANDO ESSES ESPAÇOS

Para poder dar continuidade ao trabalho, não posso deixar de apresentar os elementos centrais do campo da minha pesquisa. Apresento, então, uma descrição do Programa Escola Integrada, da Escola Redescobrir e da ONG Brincadeira de Roda a fim de contribuir para a visualização dos ambientes pesquisados e do contexto em que estão inseridos.

5.1 O Programa Escola Integrada⁴¹

No Município de Belo Horizonte, a política de ampliação da jornada escolar municipal, como citado anteriormente, recebe o nome de Programa Escola Integrada. Iniciado no ano de 2006, em sete escolas, com um projeto piloto, e atendendo dois mil estudantes no ano de 2015, de acordo com os dados da Prefeitura de Belo Horizonte⁴², o PEI está implantado nas nove regionais administrativas da prefeitura e em 173 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de educação e atende 66 mil crianças e adolescentes de seis a 14 anos.

O Programa tem por objetivo a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, definindo como concepção a ampliação da função social da escola através da incorporação de novos saberes e, conseqüentemente, de novos profissionais, do desenvolvimento de ações intersetoriais e de uma escola que dialogue com a cidade. Nessa perspectiva, a proposta não se prende a um modelo centrado na escola, buscando transformar os espaços da comunidade em espaços de formação.

⁴¹ O Programa Escola Integrada está passando por mudanças. Por isso, é importante ressaltar que essas referências dizem respeito ao período de fevereiro a julho de 2014, quando foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa.

⁴² Dados obtidos no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=172293&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. (COORDENAÇÃO..., 2008, p. 20).

A Escola Integrada tem como base o Programa Escola Plural, o qual foi uma proposta político-pedagógica do município, lançada em 1994, e tinha como eixo a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Assim, a Escola Plural pretendia: “[...] intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 13).

Além disso, a Escola Plural (BELO HORIZONTE, 2002) discutia a ressignificação do tempo, do espaço e dos processos formativos, contemplando as vivências e manifestações culturais e, ainda, abrindo a escola para a comunidade. Dessa maneira, os estudantes participavam, no contraturno escolar, de oficinas de pintura, grafite, teatro, dobraduras, bem como de projetos de trabalho que envolviam a Língua Portuguesa. Muitas dessas atividades aconteciam em espaços externos à escola, sob a percepção de que “a aprendizagem não pode ser trancada em quatro paredes, principalmente quando os aprendizes são adolescentes inquietos, acostumados à liberdade das ruas de seu bairro, e que, agora, estavam submetidos a uma dupla jornada escolar” (LEITE, 2005, p. 210). É seguindo esses princípios que surge a Escola Integrada.

De acordo com o relatório da pesquisa do MEC (2010) intitulado *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*⁴³, o Programa Escola Integrada surge da necessidade de se buscar uma interação maior entre as políticas públicas e as experiências já desenvolvidas no âmbito da sociedade civil. Diante dessa necessidade, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte começa a buscar um novo formato para a ampliação do tempo escolar na sua rede municipal de ensino.

Assim como a entrada das escolas no PEI, a participação dos alunos no Programa também não é obrigatória e ocorre por adesão das famílias. Dessa forma, apenas uma parcela dos estudantes da rede municipal de ensino frequenta as atividades da Escola Integrada, pois, além de a participação não ser obrigatória, não há espaço físico suficiente para atender todos

⁴³ A construção desta pesquisa teve sua origem em dezembro de 2007, quando foi realizado, em Brasília, o *Seminário Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos*, promovido pela DEIDHUC/SECAD/MEC. Ele foi desenvolvido por um grupo de universidades públicas federais, a partir da solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) (MEC, 2013).

os alunos (SMED, 2010).

Apesar de as escolas terem autonomia em sua organização, o PEI apresenta uma matriz curricular que:

[...] deve contemplar 45 horas semanais e nove horas diárias de atendimento aos estudantes, sendo 4h20 min. com atividades ministradas por docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 3h com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos), realizadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais e 1h40 min. destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento. As oficinas e cursos oferecidos são organizadas conforme a seguinte classificação: Acompanhamento pedagógico/Conhecimentos específicos, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura e Artes, Inclusão Digital e Saúde, Alimentação e Prevenção. (MEC, 2013)

Ao ampliar as dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais e emocionais (MEC, 2013), o Programa contempla novos saberes construídos a partir da experiência, demandando, então, o trabalho de “novos” profissionais da educação. A fim de atender a essa proposta, os agentes culturais (pessoas pertencentes à comunidade local que tenham o Ensino Fundamental completo) e os monitores (estudantes das diversas universidades parceiras do Programa) são os responsáveis por realizar as oficinas, as quais não se restringem às de natureza cognitiva, sendo também de natureza cultural, esportiva e artística.

As oficinas desenvolvidas no PEI contemplam quatro campos distintos: “conhecimentos específicos”, “acompanhamento pedagógico/dever de casa”, “formação pessoal e social” e “cultura, arte, lazer e esportes”. Diante dessas áreas disponíveis, cada escola tem autonomia para estabelecer seu quadro de atividades, de tal forma que 60% da carga horária semanal devem ser direcionadas para as oficinas que tratam de conhecimentos específicos e acompanhamento pedagógico/dever de casa, e 40% dela devem ser voltadas para as atividades que contemplam a formação pessoal e social e a cultura, a arte, o lazer e os esportes.

As atividades são realizadas dentro da escola e em outros lugares próximos, cedidos pelos parceiros. Durante o desenvolvimento das oficinas, as crianças e os adolescentes são divididos em grupos de aproximadamente 25 alunos.

Para a gestão das oficinas/atividades da Escola Integrada, em cada unidade escolar, há um Coordenador do Programa, que é o responsável por organizá-las e acompanhá-las. Esse(a) gestor(a) local é denominado(a) Professor(a) Comunitário(a), o(a) qual é escolhido(a) entre os professores da escola e indicado(a) pela direção da escola.

As oficinas são desenvolvidas pelos agentes culturais, que são preferencialmente pessoas da comunidade, sendo contratados diretamente pela escola. Para a contratação dos agentes culturais, também conhecidos como monitores, não se exige nível de escolaridade, e eles podem trabalhar 20, 30 ou 40 horas semanais, sendo que, diariamente, eles devem disponibilizar uma ou duas horas para dar apoio ao(a) Professor(a) Comunitário(a), e um dia da semana deve ser reservado para avaliação e planejamento de suas práticas educativas.

O Programa conta ainda com a participação de estagiários do Programa Segundo Tempo, vinculados à Secretaria de Esportes da PBH, e do Programa Jovem Aprendiz, um agente de informática indicado pela comunidade, que cumpre uma jornada semanal de 40 horas.

Algumas faculdades e universidades⁴⁴ também participam dessa parceria com o PEI, através da atuação de estagiários, que ficam responsáveis por ministrar as oficinas nas escolas, sendo orientados por professores de suas faculdades ou universidades. Esses estagiários, diferente dos agentes culturais, devem cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, de tal forma que 12 horas são para as oficinas, quatro horas são dedicadas à orientação com o(a) Professor(a) Comunitário(a) e as outras quatro horas são voltadas para a orientação com os professores universitários.

Além das parcerias citadas, com a proposta de integrar as diversas dimensões formadoras, sempre ressaltando a dimensão da cultura, o PEI procura também fazer articulações com instituições que já desenvolvem algum projeto social. Com isso, é possível notar um crescimento acelerado das parcerias entre as organizações não governamentais e a Escola Integrada. Esse é um ponto crucial para a discussão que aqui apresento.

O fato de as ações do PEI não serem restritas à instituição escolar e o fato de o Programa atuar em parceria com organizações não governamentais são pontos que trazem à tona uma concepção de educação para além dos moldes formal/não formal, característica essa extremamente relevante para a escolha do PEI no desenvolvimento desta pesquisa.

⁴⁴ As faculdades e universidades parceiras do Programa Escola Integrada são: UFMG, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Newton Paiva, Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix, Fundação Helena Antipoff, Faculdade de Minas (FAMINAS), Centro Universitário Uni-BH, Faculdade Pitágoras, Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISA-BH), Centro Universitário UMA e Universidade Salgado de Oliveira (Universo) (Documento de circulação interna da SMED, sem data).

5.1.1 O Programa Escola Integrada na Escola Municipal Redescobrir

A Escola Municipal Redescobrir (E. M. Redescobrir) foi inaugurada em 2007 e está localizada no bairro Vila Fazendinha, pertencente ao aglomerado da Serra, maior complexo de vilas e favelas de Belo Horizonte. Foi uma escola conquistada pelo orçamento participativo, através de uma luta de 15 anos bem significativa da comunidade. De acordo com a Professora Comunitária, a Redescobrir é a única escola municipal que não tem nome de educador ou de algum funcionário do governo. O nome da escola deu-se por causa da luta da comunidade onde ela se insere, assim ela ficou com o nome da comunidade.

A E. M. Redescobrir é ampla e conta com 16 salas, sendo que três delas são reservadas para o PEI. Além disso, ela possui: laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, almoxarifado, auditório e pátio coberto.



FIGURA 4 – Escola Municipal Redescobrir

Fonte: Todas as fotografias constantes nesta dissertação foram tiradas pela autora.



FIGURA 5 – Quadra de esportes descoberta



FIGURA 6 – Pátio coberto



FIGURA 7 – Refeitorio

A Escola contempla o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, desde sua inauguração, já conta com o Programa Escola Integrada. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014⁴⁵, a escola atende 462 alunos no Ensino Fundamental e 169 alunos na EJA. Contudo, esses dados não conferem com as informações obtidas na Escola, referentes ao mesmo ano de 2014. Tendo em vista que, através do Censo/2014, não consegui obter o número exato de alunos que participam do PEI, optei por utilizar os dados presentes na própria Escola. Assim, considerei que a Escola, em 2014, atendia 538 alunos, sendo 219 crianças do Primeiro Ciclo, no turno da tarde, 185 crianças do Segundo Ciclo, no turno da manhã, e 134 alunos na EJA, no turno da noite. No PEI, eram atendidos 275 alunos, sendo 150 alunos do Primeiro Ciclo, no turno da manhã, e 125 alunos do Segundo Ciclo, no turno da tarde⁴⁶.

Diante desses dados, é possível aferir que, dos 404 alunos atendidos no Primeiro e Segundo Ciclos, 275 participam do PEI, o que corresponde a uma taxa de aproximadamente 68% dos alunos da Escola, conforme podemos observar no Gráfico 1⁴⁷.

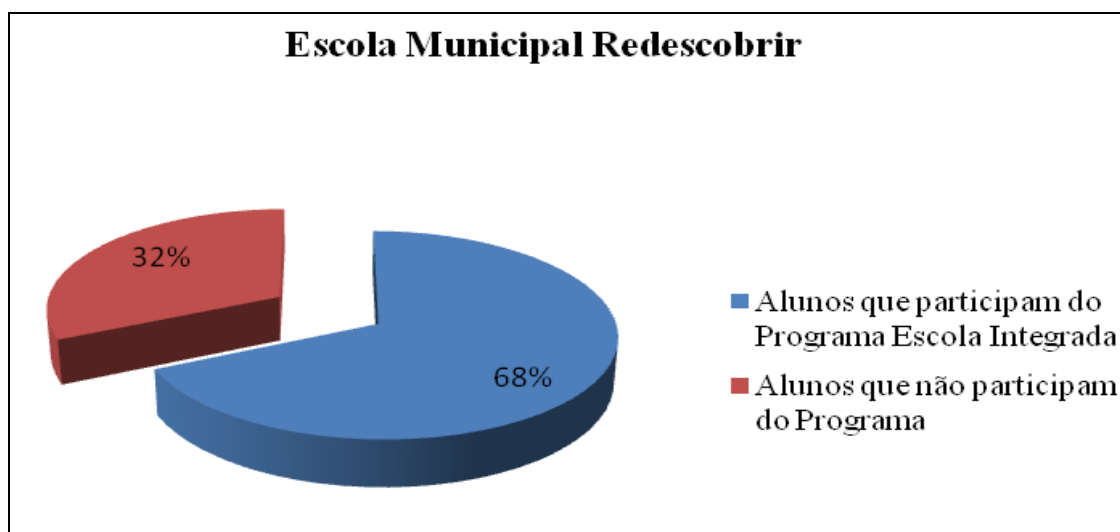


GRÁFICO 1 – Porcentagem de alunos da Escola Municipal Redescobrir que participam do PEI

Fonte: Elaborado pela autora.

A inserção dos alunos no Programa Escola Integrada não é obrigatória, ela acontece por adesão. Os pais que querem colocar os filhos no PEI devem procurar a escola,

⁴⁵ Censo Escolar de 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 14 maio 2015.

⁴⁶ Esses dados foram obtidos na Secretaria da Escola, através de documentos cedidos pela Professora Comunitária, em 2014, ano de realização desta pesquisa.

⁴⁷ Os dados do gráfico não levam em consideração os alunos matriculados na EJA, pois o Programa Escola Integrada não contempla esta modalidade de ensino.

mas isso não significa que haverá vagas para todos os interessados.

“Na verdade está tendo vaga pra todo mundo, porque a quantidade de alunos diminuiu, a gente tinha aqui uns 700 meninos e a gente está com 500 e pouco na escola, então é praticamente todo mundo que quer. Faz mais ou menos um mês que não tem pai que me procura querendo. Não tem a fila de espera que tinha, antes eu tinha 80 crianças na fila de espera, todo dia pai ligando, pai perguntando.” (Professora Comunitária da Redescobrir).

Tendo como base o ano de 2014, é possível afirmar que o PEI, na Escola Redescobrir, conta com nove monitores, ou agentes culturais, um Professor Comunitário e dois apoios, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde. Não há estagiários de universidades atuando no Programa.

Na E. M. Redescobrir, o PEI oferece oficinas de informática, flauta e coral, *jiu-jítsu*, brinquedos e brincadeiras e cineclube⁴⁸ no turno da manhã. E, à tarde, oferece informática, percussão, fotografia, *jiu-jítsu*, brinquedos e brincadeiras e cineclube. Essas oficinas acontecem dentro da própria escola, com exceção das oficinas de *jiu-jítsu* e percussão, que acontecem em uma sala alugada, a um quarteirão da escola.



FIGURA 8 – Trajeto que as crianças fazem para ir até a sala alugada, próxima da escola

⁴⁸ No momento da pesquisa de campo, a oficina cineclube não estava acontecendo.



FIGURA 9 – Oficina de *jiu-jítsu*, que acontece na sala próxima à escola



FIGURA 10 – Oficina de percussão, que acontece na sala próxima à escola

Além dessas oficinas, as crianças dos turnos da manhã e da tarde participam também da oficina de esportes, resultado da parceria com a Secretaria Municipal de Esportes, que acontece nas segundas e quartas-feiras, no Complexo Esportivo do Aglomerado da Serra – Estádio Mário Ferreira Guimarães, mais conhecido como Baleião, localizado próximo à Escola. E participam ainda das atividades desenvolvidas pela ONG Brincadeira de Roda, parceira do PEI na escola.

Os alunos que participam do PEI são separados em 12 turmas, seis de manhã (M1, M2, M3, M4, M5 e M6) e seis à tarde (T1, T2, T3, T4, T5 e T6), com aproximadamente 25

alunos⁴⁹ cada turma. Cada turma participa de duas oficinas por dia, de aproximadamente uma hora cada uma.

As crianças chegam na Escola às 8h e tomam café. Duas turmas descem para a ONG Brincadeira de Roda, e as outras vão para as outras oficinas do PEI. As oficinas para as crianças do Primeiro Ciclo começam às 8h45 e vão até 11h45. A aula regular do Segundo Ciclo começa às 7h e vai até 11h20, que é quando os alunos chegam para almoçar. Enquanto os alunos do Primeiro Ciclo ainda estão na oficina, os do Segundo Ciclo estão almoçando. Quando os alunos do Segundo Ciclo estão terminando de almoçar, os do Primeiro Ciclo estão chegando das oficinas e vão para o auditório assistir vídeo. Após almoçarem, as turmas do Segundo Ciclo esperam no pátio, com a Professora Comunitária, e um grupo vai para a informática. A aula regular do Primeiro Ciclo inicia às 13h e vai até 17h20, de tal forma que o recreio acontece às 15h. As oficinas da tarde são das 13h às 16h. Os alunos que vão para a Brincadeira de Roda, à tarde, chegam às 16h, lancham e vão embora.

Essa organização da rotina dos alunos que participam do PEI pode ser mais bem visualizada no Quadro 2.

QUADRO 2 – Rotina dos estudantes participantes do PEI na Escola Redescobrir

	Horário	Atividade
PRIMEIRO CICLO	8:00 às 8:30	CAFÉ DA MANHÃ
	8:45 às 11:45	OFICINAS DO PEI
	12:00 às 13:00	ALMOÇO E DESCANSO
	13:00 às 17:20	AULA REGULAR
SEGUNDO CICLO	7:00 às 11:20	AULA REGULAR
	11:20 às 13:00	ALMOÇO E DESCANSO
	13:00 às 16:00	OFICINAS DO PEI

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁹ Embora os dados mostrem que há 275 alunos matriculados no PEI, a divisão das turmas é feita com base em 300 alunos.

Todos os estudantes inscritos no Programa Escola Integrada participam do projeto Brincadeira de Roda.

5.2 Brincadeira de Roda

A iniciativa da Brincadeira de Roda teve origem no ano de 1998, quando uma companhia de dança incentivou e apoiou alguns de seus sócios e funcionários a expandir seu trabalho para lugares onde o acesso à arte e à cultura era restrito. Assim, em 1998, essa companhia de dança criou um projeto sociocultural que proporcionava às crianças e aos jovens, com idades entre seis e vinte e cinco anos, das vilas e favelas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, uma vivência saudável da infância e da juventude, tendo a arte como instrumento utilizado para oferecer às crianças uma nova perspectiva de vida e aos jovens uma possibilidade de se capacitarem. Tal proposta é consonante com o Capítulo IV, Artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que defende que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”⁵⁰.

Em 8 de fevereiro do ano 2000, surge, então, a ONG Brincadeira de Roda, uma organização sem fins lucrativos, com sede em Belo Horizonte, que trabalha a arte-educação com crianças, adolescentes e jovens no intuito de viabilizar um intercâmbio de conhecimentos e novas descobertas no território das Artes, da Educação e da Cultura.

“Era a companhia de dança que recebia todo o financiamento, o patrocínio e repassava isso para as ações sociais. Em 2000, cria-se a Brincadeira de Roda, com uma estrutura e um objetivo, e ela passa a funcionar como uma associação sem fins lucrativos.” (Coordenador Geral da ONG).

Em seu início, o projeto oferecia, no contraturno escolar, oficinas de dança a crianças e adolescentes integrantes de instituições beneficentes, moradores de vilas, comunidades e favelas. A proposta era a de tornar possível que eles tivessem a oportunidade de vivenciar a infância e a juventude por meio das atividades artísticas e desenvolvessem a consciência da cidadania, da responsabilidade, das habilidades interpessoais e da motivação

⁵⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

na busca por oportunidades e novos conhecimentos, valores necessários ao relacionamento entre indivíduo e sociedade.

Com o envolvimento, cada vez maior, das crianças e dos jovens, a Brincadeira de Roda sentiu-se fortalecida para ampliar o seu projeto, inserindo novas oficinas (música e artes visuais) em seu cotidiano. Como consequência, passou a atender um número, cada vez maior, de participantes. Esse crescimento gerou a necessidade da criação de uma associação para gerenciar todas as ações de responsabilidade social que foram iniciadas.

Essa associação é composta por: uma diretoria estatutária e seus respectivos suplentes, todos voluntários; uma diretoria exclusiva, que realiza a gestão dos trabalhos e de toda a equipe; e um corpo técnico composto por arte-educadores, assistentes de coordenação e coordenadores. Há ainda uma equipe no escritório, composta por profissionais da área financeira, administrativa e de comunicação.

Em 2007, teve início a parceria⁵¹ com o Programa Escola Integrada da Escola Municipal Redescobrir e assim a ONG, além de atuar com as crianças da comunidade, passou a atuar também dentro da escola, com os alunos do PEI. Do final de 2012 até junho de 2013, devido à falta de recursos, a ONG fechou as portas, retomando os trabalhos no meio do mesmo ano. Isso expressa claramente a instabilidade à qual estão submetidos os projetos desenvolvidos no terceiro setor. Viganó (2006) explica que essa instabilidade é regulada pelas regras do mercado. Assim como no caso da oferta e da demanda de produtos, os projetos sociais e culturais precisam adequar-se ao mecanismo da competitividade e capacidade de gerar lucros para sobreviver.

A ONG Brincadeira de Roda, com 17 anos de atuação, possui seu escritório na região central de Belo Horizonte e desenvolve oficinas em quatro unidades, uma em Lagoa Santa e três que funcionam no bairro Paraíso, Região Leste de Belo Horizonte, em parceria com o PEI da Escola Municipal Redescobrir, além de possuir Grupos Experimentais.

Assim, no ano de 2014, o projeto atendia 475 crianças, adolescentes e jovens, sendo 300 estudantes do PEI, no bairro Paraíso, 100 educandos, em Lagoa Santa, e 75 adolescentes e jovens, nos Grupos Experimentais (25 em cada Grupo).

Ao longo de sua trajetória, a Brincadeira de Roda recebeu premiações, como: Semifinalista do Prêmio Itaú Social, em 2011, e Prêmio Parceiros da Escola Integrada de Belo Horizonte, reconhecimento às contribuições educacionais pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

⁵¹ Retomarei, com detalhes, o processo de construção da parceria entre a ONG e a Escola, na seção 6.

5.2.1 A Proposta Político-Educativa

De acordo com os documentos da ONG, a Brincadeira de Roda é uma organização não governamental reconhecida como sendo de utilidade pública municipal e estadual, que busca contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas, de crianças, adolescentes e jovens, por meio da experiência da arte e da cultura, valorizando o diálogo e o intercâmbio de saberes, deveres e sonhos. Atua com oficinas de arte-educação, as quais têm como fio condutor uma Proposta Político-Educativa (PPE), que é constantemente reavaliada pela equipe. A PPE é considerada pelos educadores como a força motriz e a base sobre a qual o trabalho se apoia.

A Proposta Político-Educativa da ONG é um documento que reflete a metodologia desenvolvida durante os anos e, segundo o próprio documento, apresenta ideias que não são conclusivas, mas que resultaram da observação, do estudo, da reflexão e do diálogo com as pessoas envolvidas: educadores, crianças, jovens, famílias e instituições parceiras. É pautada em um trabalho coletivo que a Brincadeira de Roda desenvolve suas atividades, baseadas na relação com o outro. Destaca-se, na PPE, que o foco do trabalho é a criança e a arte.

Apesar da extrema flexibilidade com as crianças, fica explícito, na PPE, que a relação de trabalho com os educadores (entendendo que todos da equipe são educadores) é muito clara. Existem regras que precisam ser cumpridas, e é necessária certa organização.

No que diz respeito à organização hierárquica interna, a Brincadeira de Roda está estruturada da seguinte forma: direção geral, coordenador geral, coordenador de projeto, coordenadores de unidade e educadores (responsáveis pelas oficinas). A equipe do escritório atua paralelamente a essa hierarquia.

O trabalho da ONG acontece inicialmente, nas unidades, nas quais são desenvolvidas oficinas de músicas, dança, teatro e artes visuais, com turmas compostas por crianças a partir de cinco anos e meio até 12 anos de idade. Também é desenvolvido um trabalho de capacitação com jovens na faixa-etária de até 26 anos, nas áreas de música e dança, através dos Grupos Experimentais (GEXs).

Os Grupos Experimentais⁵² da Brincadeira de Roda foram criados para estimular o desenvolvimento e o aprendizado dos jovens que demonstram interesse em aprimorar as habilidades técnicas e os conhecimentos artísticos. Dessa maneira, eles têm uma carga horária diferenciada, que varia conforme a área escolhida, e fazem apresentações em diversos contextos, não só com o intuito de representar a instituição mas também de adquirir experiências de atuação com públicos diversos, tendo a possibilidade de interagir com outros artistas. Os Grupos Experimentais atuantes são de Dança Contemporânea, Danças Urbanas e Música.

5.2.2 *As unidades do bairro Paraíso*

Nesta pesquisa, tive como foco as três unidades da ONG Brincadeira de Roda que funcionam no bairro Paraíso, em Belo Horizonte, pois são as que funcionam em parceria com o PEI. Essas três unidades funcionam em um mesmo local, diferenciando apenas os dias em que as atividades são desenvolvidas: segunda e quarta, terça e quinta e quarta e sexta. Cada uma dessas unidades tem um coordenador e um grupo de educadores diferentes, e cada uma delas atende 100 estudantes: 50 no turno da manhã e 50 no turno da tarde.

A unidade de segunda e quarta recebe os alunos do PEI das turmas M5 e M6, no turno da manhã, e T5 e T6, no turno da tarde. A unidade de terça e quinta é responsável pelas turmas M1 e M2, de manhã, e T1 e T2, à tarde. E a unidade de quarta e sexta desenvolve suas atividades com as turmas M3 e M4, de manhã, e T3 e T4, à tarde, conforme podemos observar no Quadro 3.

⁵² É importante entendermos que os Grupos Experimentais não têm a finalidade de fazer com que os adolescentes e jovens fiquem, por muito tempo, nos grupos, a proposta é a de que seja uma passagem para o mundo do trabalho. É possível indicar adolescentes para esses grupos, e há a possibilidade também de convidá-los para serem monitores voluntários nas oficinas, nas unidades.

QUADRO 3 – As turmas da Brincadeira de Roda

Unidades	Manhã	Tarde
Segunda e Quarta	M5 e M6	T5 e T6
Terça e Quinta	M1 e M2	T1 e T2
Quarta e Sexta	M3 e M4	T3 e T4

Fonte: Elaborado pela autora.

A casa onde acontecem as atividades está localizada em uma rua bastante tranquila e silenciosa, quase não passa carro nela, e todas as casas vizinhas são residenciais. No quarteirão de baixo, há uma avenida bastante movimentada, a qual compõe o trajeto que as crianças fazem para ir da escola ao projeto. Nessa avenida, encontram-se bares, açougue, cabelereiro, supermercado, padarias, lojas, e as pessoas conversam bastante nas calçadas.

A sede da ONG, no bairro Paraíso, é uma casa grande, com dois andares, nove salas, uma garagem, uma cozinha, um porão, cinco banheiros, uma área aberta e jardim.



FIGURA 11 – Garagem da sede da ONG decorada com trabalhos das crianças

As salas são arejadas, com janelas, e algumas janelas têm sacada. Uma sala é utilizada para a coordenação, uma para a biblioteca, uma para o espaço de vídeo (também utilizada para as rodas, na oficina de artes da unidade de quarta e sexta), uma sala para a música, uma para guardar instrumentos, duas salas para a oficina de artes visuais, uma sala

para teatro e dança e outra também para a dança.

Todas as salas, de modo geral, são bastante iluminadas, arejadas e enfeitadas por trabalhos das crianças.



FIGURA 12 – Parede do fundo da sala de artes visuais

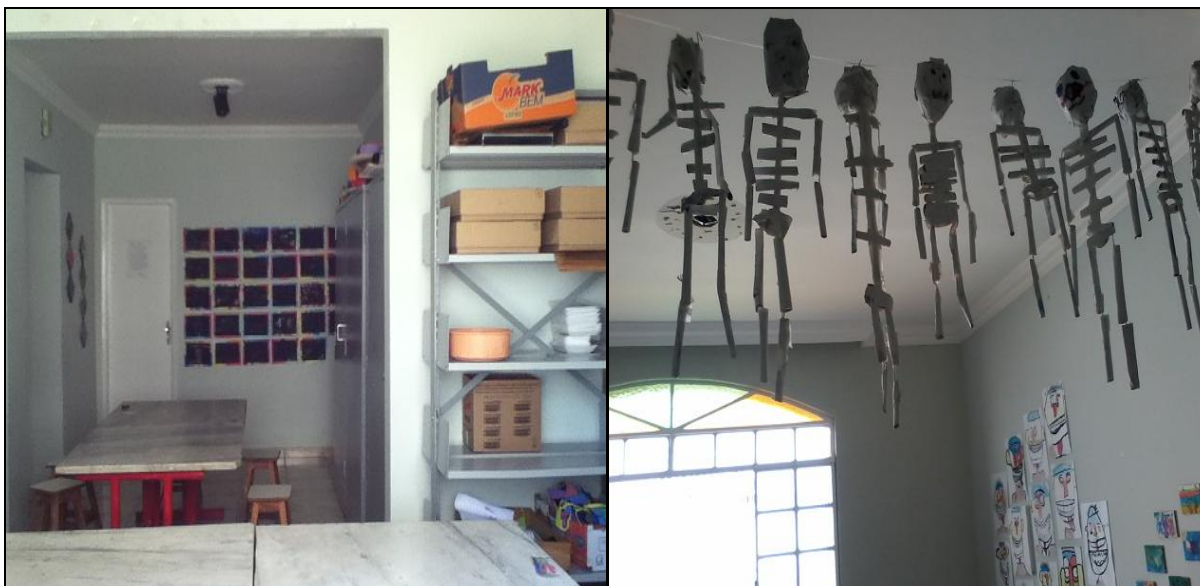


FIGURA 13 – Espaços da sala de artes visuais



FIGURA 14 – Crianças na sala de artes visuais, com livros da biblioteca



FIGURA 15 – Sala da coordenação

A sala para dança é pequena, mas aconchegante, e não tem bancos, apenas uma mesa pequena. Nas paredes, encontram-se trabalhos desenvolvidos nas oficinas de artes visuais e um cartaz que fala sobre o carnaval.



FIGURA 16 – Sala para a oficina de dança



FIGURA 17 – Produtos da oficina de artes visuais que decoram a sala de dança

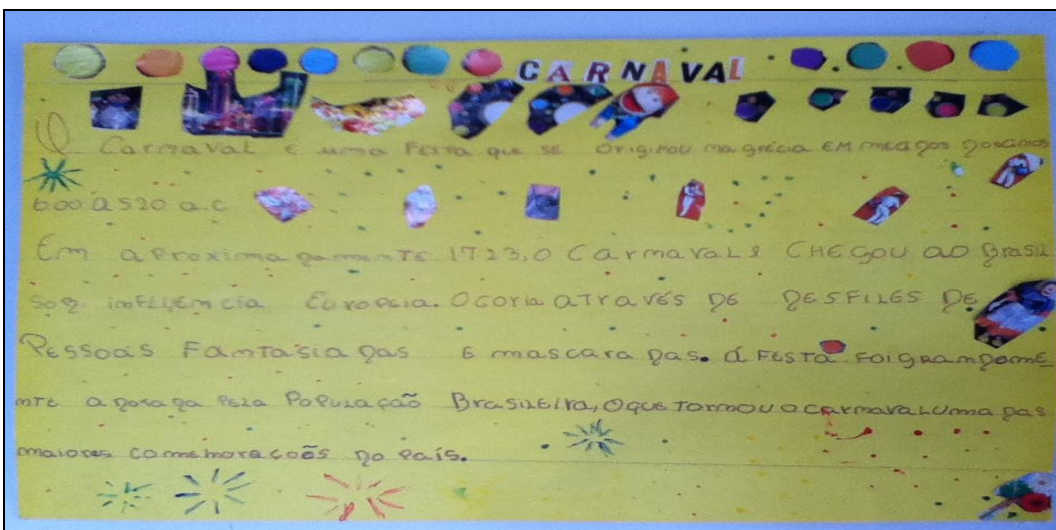


FIGURA 18 – Cartaz sobre a origem do carnaval, produzido pelas crianças

A sala de música atende às necessidades do projeto. Nas paredes, estão pendurados instrumentos antigos que as crianças enfeitaram para usar como decoração.



FIGURA 19 – Sala de Música

Já a sala para teatro e dança é bem ampla e arejada, com duas portas-balcão que dão acesso a uma sacada. O chão é todo coberto por linóleo (tapete de um tecido impermeável, próprio para dança), e, para entrar na sala, eles costumam tirar os sapatos a fim de preservar o linóleo.



FIGURA 20 – Sala de teatro e dança



FIGURA 21 – Os sapatos ficam organizados na entrada da sala de teatro e dança

5.2.3 *As atividades desenvolvidas nas unidades da ONG*

Cada unidade da Brincadeira de Roda conta com três oficinas, que acontecem simultaneamente. Em conversa com os coordenadores das unidades, eles expuseram que, pelo fato de a ONG ter começado a partir da iniciativa de alguns bailarinos de um grupo de dança, a princípio, ela ofertava somente a oficina de dança. Depois, as crianças foram demandando outras atividades.

Quem participa da escolha das oficinas e seus educadores, normalmente, são os coordenadores de unidade, o coordenador de projeto e a coordenação geral. Não é uma decisão fechada e inflexível, mas, atualmente, o projeto conta com oficinas de dança, música, artes visuais e teatro. Cada educando participa de duas dessas oficinas, de tal modo que cada turma possui uma média de 15 crianças.

“Nas várias reformulações que já passou, ano que acaba, projeto que interrompe, equipe que vai embora, nova equipe que se constrói, surgem propostas de alguns educadores ou de gente que, educadores e coordenadores que já trabalhavam. Aí sugeria, fazia uma experiência, à medida que deu certo a oficina se estabeleceu, mas é meio aleatório assim, primeiro é a dança mesmo, depois vieram as outras. Durante muito tempo foi dança, música e artes plásticas, esse tripé assim. Isso não foi uma escolha agora nós vamos ter teatro... Aí em alguns momentos teve a construção de instrumento que surgiu a proposta e a gente achava interessante,

recentemente teve o teatro, foi a primeira vez, muitos coordenadores sugeriam uma educadora de teatro, aí veio, deu certo, aí formalizou. Capoeira teve durante muitos anos, capoeira angola, eu sou capoeirista e indiquei também, da mesma forma: Por que a gente não põe oficina de capoeira? Se a pessoa tem afinidade com a proposta que a gente já desenvolve e tudo... e tá aberto a novas linguagens artísticas também, que possam se aproximar, fazer experiência, dar certo...” (Luiz, Coordenador de unidade).

De acordo com a PPE (2014) da ONG, as oficinas de dança, música, teatro e artes visuais são planejadas no intuito de promover a criatividade, a autodisciplina e a expressividade, estimulando a sensibilidade, a paciência e o respeito, valorizando o que o educando traz em sua experiência, apontando novos caminhos e provocando o interesse de conhecer cada vez mais. A Oficina de Dança é trabalhada no sentido de desenvolver disciplina, respeito, autoestima, auto percepção, potencial físico, cumprimento de metas estabelecidas, sentido de coletividade e técnica de dança. A Oficina de Música trabalha a vivência musical baseada no aprendizado e na execução de instrumentos musicais, na prática de conjunto, no canto, na apreciação, na teoria musical e na criação. A Oficina de Artes Visuais trabalha a troca de conhecimentos, a criação, a pesquisa por referências artísticas, a percepção, observação, experimentação de materiais e estéticas. A Oficina de Teatro acontece a partir de jogos lúdicos teatrais, dinâmicas de grupo e brincadeiras de roda, visando sempre à vivência e experiência de vida da própria criança como ponto de partida para a criação de células interpretativas e peças de teatro.

Cada turno é iniciado com uma grande roda, da qual participam todos os educandos e educadores. O recurso da roda é entendido como um espaço símbolo de convivência do projeto, na qual educadores e educandos estão todos sentados, em uma relação de equidade. Nessa roda, além de todos poderem se ver frente a frente, são realizadas trocas: os educandos apresentam propostas, dúvidas ou questionamentos, são realizadas apresentações, brincadeiras e combinados. Todos têm o direito de se expressar, e os educadores incentivam e valorizam o ato de ouvir o colega.

O horário formal para o início da roda seria às 8h45, para a manhã, e às 13h, na parte da tarde, mas esse horário varia um pouco, de acordo com o tempo que as crianças usam para o deslocamento. A roda matinal acontece até 9h15, e as oficinas acontecem no turno da manhã, das 9h15 às 10h30 e das 10h30 às 11h45. No turno da tarde, a roda vai das 13h às 13h15, a primeira oficina, das 13h15 às 14h30, e a segunda oficina, das 14h30 às 15h45, sendo que, no final do dia, das 15h45 às 16h30, há a roda dos educadores (coordenador, assistente e educadores), na qual eles fazem uma avaliação do dia.

Além das oficinas, os educadores da ONG organizam, todo início de ano, um plano de metas a ser cumprido. Esse plano de metas contempla, no mínimo: cinco atividades com as famílias; dois intercâmbios com as outras unidades do projeto, ou com os grupos experimentais; seis atividades complementares, incluindo passeios e visitas; um dia de lazer por mês; participação em dois eventos da Secretaria de Educação; quatro reuniões entre a Brincadeira de Roda e a equipe da escola parceira; cinco atividades literárias; uma visita às universidades, ou às escolas especializadas nas áreas das artes; participação em dois congressos ou fóruns; e uma mostra de dança, música e teatro e exposição de artes visuais.

5.2.4 *As rodas e as formações*

Todas as reuniões que acontecem na ONG são consideradas formações e também são chamadas de rodas. Nesse sentido, os educadores participam de cinco tipos de roda:

- Roda com os educandos: é a roda que já foi citada, que acontece diariamente, anteriormente às oficinas e junto com os educandos.
- Roda diária: todos os dias, acontece a roda dos educadores no final da tarde, na qual a equipe reflete sobre o dia de trabalho, compartilha os desafios, reporta-se aos eixos norteadores do projeto e traça estratégias de ação.
- Roda de unidade: trata-se de uma reunião mensal com as equipes de cada unidade. Nessa roda, cada equipe revê o seu planejamento para o próximo mês, discute suas práticas educativas e estuda um texto coletivamente.
- Roda por área de atuação: também acontece mensalmente. Nessa roda, os grupos diretamente ligados à dança, música, artes visuais, os assistentes de coordenação e os coordenadores reúnem-se para discutir as diretrizes de cada uma dessas áreas do projeto.
- Roda geral: é a roda na qual todas as unidades participam e, a partir das reflexões sobre as práticas e teorias utilizadas, são discutidas e encaminhadas as ações, procurando, coletivamente, enfrentar os desafios que surgem no cotidiano. Essa roda também acontece uma vez por mês.

De acordo com a PPE (2014) da ONG, além das formações proporcionadas nessas rodas, através de parcerias, a Brincadeira de Roda disponibiliza, para a equipe, vagas em cursos de formação nos campos da arte educação, gestão e avaliação de projetos. A equipe

também é incentivada a participar de cursos e compartilhar textos para estudo.

Além disso, todo início de ano, as equipes reúnem-se para estudar e discutir o planejamento anual e, ao final de cada semestre, reúnem-se novamente para avaliar as ações desenvolvidas, verificar a coerência dessas ações com os eixos norteadores, estudar materiais didáticos e relatos de outras experiências. E os profissionais buscam, por conta própria, outras oportunidades de formação em suas áreas, ou em outras áreas de seu interesse.

5.2.5 *Os educadores da ONG*

A equipe da Brincadeira de Roda que participa da parceria com o PEI é formada por nove educadores, três coordenadores de unidade, três auxiliares de coordenação (os quais auxiliam os coordenadores com questões mais operacionais), dois coordenadores de projetos, uma coordenadora administrativa, um coordenador financeiro e uma coordenação geral.

Cada unidade (de segunda e quarta, terça e quinta e quarta e sexta) tem um coordenador, um auxiliar de coordenação e três educadores, que ficam na sede do bairro Paraíso, os demais profissionais trabalham no escritório. A equipe é formada por artistas com experiência em arte-educação e por profissionais de diversas áreas.

“As pessoas enviam currículo para os coordenadores gerais e para os coordenadores de unidade que estão oferecendo a vaga. A gente dá uma olhada no currículo, se achar o currículo interessante, se tiver alguma indicação, a pessoa fala assim “olha a pessoa ainda não tem um currículo muito legal, mas é uma pessoa bacana, eu indico”. A gente escuta muito quem já está aqui dentro. Os meninos também são ouvidos. A gente chama a pessoa e aí ela vem aqui passar o dia, pra ter uma vivência, dar uma oficina, pra ver como é que é... e aí a gente vai observando, se a pessoa tem o perfil, como é que os meninos reagem, como é que ela relaciona com as crianças e como é que os meninos relacionam com ela. A pessoa que ela chega aqui e a gente vê que ela não tem paciência no trato com os meninos, aí já não dá, aí não precisa nem voltar, pode ter um currículo maravilhoso mas... Porque precisa ter o mínimo de entendimento em comum em relação ao que é arte e ao modo de fazer. Então a pessoa, por exemplo, que entende a arte no lugar de produção, ou do certo e do errado, do bonito e do feio, que isso tá muito arraigado, é muito complicado, porque a gente não entende dessa maneira, a gente não está vendo sobre essa ótica. Aí depois geralmente vai fazer a entrevista com o coordenador geral e o coordenador de projetos. A educadora de artes visuais por exemplo foi uma pessoa que ela veio aqui, a gente já gostou, achou que ela tinha a ver, com os meninos também, o trato com os meninos, as perguntas que ela se fazia eram perguntas que a gente também se faz,

será que eu to fazendo legal? Será que eu tenho que mudar minha estratégia? Hum eu acho que o que eu fiz não foi tão legal, os meninos não gostaram. Então o olhar dela estava mais assim, foi bacana. E aí é isso, surge essa diversidade de gente.” (Regina, coordenadora de unidade).

No quadro abaixo, podemos observar a equipe que compõe as unidades da Brincadeira de Roda, as quais funcionam em parceria com e Escola Redescobrir.

QUADRO 4 – Educadores da ONG na Escola Redescobrir

Unidade	Educador	Observações
2ª e 4ª	Educadora de Dança Contemporânea	23 anos, possui o Ensino Médio completo e é ex-educanda do projeto.
2ª e 4ª	Educador de Música	24 anos, está cursando graduação em música na UFMG.
2ª e 4ª	Educadora de Artes Visuais	25 anos, é graduada pela Escola Guignard da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e está cursando pós-graduação em artes na Escola de Belas Artes da UFMG.
2ª e 4ª	Coordenadora de Unidade	34 anos, está fazendo licenciatura em dança na UFMG. É bailarina, professora de dança e coreógrafa. Já foi educadora do projeto.
2ª e 4ª	Assistente de Coordenação	35 anos, foi educando de um projeto que atuava em parceria com a Brincadeira de Roda e já atuou como educador de dança.
3ª e 5ª	Educador de Música	23 anos, é percussionista formado pela Instituição de Ensino do Centro de Formação Artística (CEFAR) do Palácio das Artes.
3ª e 5ª	Educadora de Teatro	22 anos, estudou teatro na Instituição de Ensino do CEFAR do Palácio das Artes. Atua como educadora em outro projeto.
3ª e 5ª	Educadora de Artes Visuais	26 anos, é graduada pela Escola Guignard da UEMG.
3ª e 5ª	Coordenador de Unidade	41 anos, trabalha também com teatro e como cenógrafo e figurinista.
3ª e 5ª	Assistente de Coordenação	Estudou teatro na Instituição de Ensino do CEFAR do Palácio das Artes.
4ª e 6ª	Educadora de Artes Visuais	57 anos, é graduada pela Escola de Belas Artes da UFMG e pós-graduada em arte-educação pela UEMG.
4ª e 6ª	Educadora de Dança Contemporânea	21 anos, possui o Ensino Médio completo e é ex-educanda do projeto.

Unidade	Educador	Observações
4ª e 6ª	Educador de Dança de Rua	42 anos, possui o Ensino Médio completo.
4ª e 6ª	Coordenador de Unidade	47 anos, é psicólogo e capoeirista e é o coordenador que está há mais tempo no projeto.
4ª e 6ª	Assistente de Coordenação	56 anos, está, há 10 anos, no projeto. É ex-bailarina da companhia de dança que deu origem à ONG.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a equipe da ONG é composta por educadores de diversas áreas e com diferentes perfis, tanto no que diz respeito à idade quanto ao grau de escolaridade. A coordenadora de unidade explica que isso acontece porque não há um pré-requisito para a seleção dos educadores. Contudo, apesar da diversidade entre eles, chama a atenção o fato de todos os sujeitos, e não apenas os educadores, serem artistas. Independentemente da função que exercem no projeto, eles mantêm contato com a arte em outros ambientes.

6 ENCONTRO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: TENSÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE A ONG BRINCADEIRA DE RODA E A ESCOLA REDESCOBRIR

A análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa possibilitaram-me chegar a algumas reflexões sobre as tensões e distanciamentos ocorridos na parceria entre a Escola Redescobrir e a ONG Brincadeira de Roda. Nesse sentido, apresento, nesta seção, o que significa uma ONG desenvolver oficinas que são ligadas a um projeto de escola e quais os ganhos e as dificuldades a serem enfrentadas nesse contexto.

Em função dos dados coletados, apresentarei os resultados da pesquisa em dois blocos: no primeiro, apresentarei a construção da parceria da ONG com o PEI e, no segundo, discutirei alguns pontos de tensão e aproximação encontrados nessa experiência.

6.1 A construção da parceria e os sujeitos envolvidos nesse processo

“A ONG surgiu em 1998, em 2007 a gente fez a parceria com a Escola Integrada. Aí foi dentro da escola até setembro de 2013; em setembro nós mudamos pra essa casa, que aí a Secretaria Municipal de Educação alugou essa casa pra ceder pra gente desenvolver o trabalho.” (Luiz, coordenador de unidade da ONG).

Antes da parceria com a Escola Municipal Redescobrir, o projeto Brincadeira de Roda possuía duas unidades, uma em Ibitaré, Região Metropolitana de Belo Horizonte, e outra no Aglomerado da Serra. As unidades atendiam crianças e adolescentes na faixa etária de seis a 14 anos e, a partir dessa idade, os jovens tinham a possibilidade de participar de uma formação continuada objetivando o mercado de trabalho, através do Programa de Capacitação para Jovens.

“Em Ibitaré, a relação era com a escola formal. Era um sorteio que era feito na escola e os meninos sorteados iam para a Brincadeira de Roda. Lá o pessoal também apoiava, era super tranquilo, dava retorno, o coordenador ia à escola, visitava, às vezes conversava, os diretores falavam se observavam uma melhora no comportamento, na maneira de lidar com as pessoas, principalmente nesse lugar. A gente tinha muitos relatos, pais também falando disso, de uma maneira de se colocar em relação ao mundo e às coisas diferentes, não é que o menino ficou

comportado, mas alguma coisa nele mudou. A gente fazia reunião com os pais uma ou duas vezes no semestre.” (Regina, coordenadora de unidade).

Eram oferecidas, para as crianças, oficinas em diferentes áreas, como: dança contemporânea, dança clássica, dança de rua, música, percussão, artes visuais, capoeira angola e reciclagem. Já no Programa de Capacitação, além do aprimoramento de habilidades, trabalhavam-se aspectos como a desinibição diante do público e a postura, a consciência e a responsabilidade profissional. Esse Programa oferecia: Curso de Iluminação Cênica e Mecânica de Palco; Curso de Figurino, Moda e Estamparia; Formação Continuada para Monitores e Jovens Educadores; Dança, através do Grupo Experimental de Dança (GED); Música, através do Grupo Experimental de Música (GEM); e Percussão, através do Grupo Experimental de Percussão (GEP).

“A Brincadeira de Roda tinha parcerias que ofereciam outras oficinas. Eu dava muito trabalho, mas como a gente tava a semana inteira na Brincadeira de Roda, passava mais tempo no projeto do que praticamente em casa ou na escola, então essa questão da indisciplina mesmo, a gente atinava um pouco mais rápido. E eu fazia flauta, que é aula de música, percussão, dança, esportes, tinha várias oficinas. Só que eu gostei mais da dança né, e especializei mais na dança.” (Mari, educadora de dança e ex-educanda do projeto).

O Texto Base⁵³ da ONG, documento cedido pela organização para a pesquisa, mostra que a Brincadeira de Roda contava ainda com o apoio de diversos parceiros, tais como: o Palácio das Artes, para a apresentação de espetáculos; a Fundação de Educação Artística, através da cessão de espaço, material didático, equipamentos profissionais, e concessão de bolsas para o Grupo Experimental de Música; Ronaldo Fraga Confecções, estilista convidado para orientar o Curso de Figurino, Moda e Estamparia através de palestras e oficinas; a Fundação Dom Cabral, que contribuía para a capacitação da equipe; e o Centro de Arte Corpo, que oferecia bolsa de estudos para os jovens e cedia espaço para o Grupo Experimental de Dança. Além desses parceiros, a ONG já atuou em parceria com diversas instituições, empresas e órgãos públicos.

Essa diversidade de parceiros e de financiamentos é muito importante, afirma a Abong (2014), pois, quando uma ONG fica dependente de um só financiador, ela fica na dependência também da orientação dele. Além disso, essa variedade de fontes amplia também a credibilidade da organização, pois descentraliza e torna público o controle sobre as ONGs.

⁵³ O Texto Base é um documento da ONG que contém informações a respeito do contexto em que o projeto está inserido, sua organização e sustentabilidade.

Assim, quanto maior a diversidade de financiamentos de uma ONG, maior a sua sustentabilidade, segurança e autonomia.

Mesmo antes da parceria com o PEI, as relações entre a ONG e a Escola já aconteciam, embora não fossem formalizadas.

“As parcerias com as escolas elas sempre existiram, o vínculo era feito, era como se fosse um triângulo Brincadeira de Roda/Escola/Família e era dentro desse triângulo que a gente ficava tentando movimentar. Mas a parceria com a escola era uma coisa conquistada muito mais pela atuação do coordenador da Unidade do que institucional. Não era a Brincadeira de Roda, junto com a Instituição de educação formal da cidade ou do estado estabelecendo uma atuação sobre aquela criança, sobre aquele jovem. A gente tinha uma questão muito mais é... improvisada, eu vou usar essa palavra. Porque ela dependia muito do meu desejo, dependia muito do desejo do coordenador da Unidade, do desejo do diretor da escola, de ele querer abrir ou não, de ele querer se estabelecer ou não.” (João, coordenador geral da ONG).

Essa informalidade da relação com a Escola ecoa na fala de Mari, educadora de dança, quando ela, lembrando-se do tempo em que era educanda do Projeto, diz que não havia um acompanhamento com a Escola, eles não sabiam se a criança estava indo bem ou não. A relação era mais com a família, que ia ao Projeto e falava: “Ah, meu filho deu uma melhorada. Ah, meu filho piorou, essa semana ele não vem no Projeto porque reclamaram dele na escola”. O acompanhamento escolar acontecia apenas nos grupos experimentais. Mari participou do GED e conta que tinha uma pessoa responsável só por fazer o acompanhamento escolar de cada um e pegar os boletins na escola.

A relação dos educadores com as famílias era bem próxima. Mari lembra-se de quando o coordenador de unidade, o Luiz, visitou sua casa e conheceu sua família. Aquilo foi marcante para ela, e ela considera isso muito importante para os meninos.

Os relatos acima mostram como funcionava a Brincadeira de Roda antes da parceria com o PEI. Para poder entender a dinâmica do funcionamento da ONG após essa parceria, foi necessário, primeiramente, buscar elementos que mostrassem como se deu a construção da parceria entre as duas instituições envolvidas.

Ao buscar compreender como se deu o processo de parceria entre a ONG e a Escola Redescobrir, foi possível perceber que as falas dos sujeitos envolvidos revelam a construção dessa parceria em duas instâncias: primeiramente, uma parceria que aconteceu na prática, em consequência da relação da diretora da escola com o coordenador do projeto, sem nenhuma formalização, e, posteriormente, no plano institucional, a formalização de uma

parceria entre duas instituições que passam a atuar em conjunto.

6.1.1 Primeiro momento: direto à prática

“A parceria foi quase que automática, porque a escola que a gente já atendia, ela entrou no programa da Escola Integrada. Então, as crianças que a gente atendia já participavam do programa. Então foi uma coisa meio que assim, meio que junto.” (João, coordenador geral da ONG).

Conforme citado anteriormente, quando a Escola foi inaugurada, em 2007, a ONG já vinha desenvolvendo um trabalho com as crianças da comunidade na qual a Escola está inserida e, conseqüentemente, já atendia meninos da própria escola.

“A diretora ficou sabendo que tinha um trabalho lá próximo, a gente funcionava num espaço há dois quarteirões da escola, aí foi lá conversar com a gente. Queria fazer parceria, queria que a gente trabalhasse com os meninos. Ela propôs a parceria, a gente conversou com a nossa coordenação geral, teve interesse. Aí fizemos mais uma reunião, combinamos e começamos sem firmar nenhum compromisso formal, nenhuma documentação. Começamos a trabalhar com os meninos em agosto de 2007, dentro da escola.” (Luiz, coordenador de unidade).

Além de o PEI ter essa proposta de integrar projetos que já existiam, percebe-se que a construção da parceria se deu, inicialmente, pelo vínculo e intimidade que os profissionais da escola tinham com os profissionais da ONG, desde o início do funcionamento do Programa.

“Ela [a diretora] ofereceu duas salas de escola para a Brincadeira de Roda, porque a escola tava pequena, tava vazia. E aí durante os cinco anos que ela ficou, ela bancou essas duas salas, ela brigava pra manter essas duas salas e ela conseguiu. Então ela determinou que essas salas não entrariam no fluxo. Porque tem uma reunião de fluxo, que tem a quantidade de crianças que vai vir e quantas salas tem na escola e essas salas não entravam na contagem, e a gente ficou durante seis anos e pouco com eles aqui. Eles começaram com um núcleo aqui, aí depois aumentou, o núcleo que era na comunidade começou a dividir, a fazer a gente junto com a comunidade, aí depois resolveu fazer só com os meninos daqui, até ter um terceiro núcleo. Antes era um núcleo e acabou ficando três, os três núcleos acabaram ficando com a gente, foi aumentando, foi aumentando e aí se instaurou.” (Elis, Professora Comunitária da Escola).

Esse relato mostra que a utilização dos espaços da Escola para o desenvolvimento das oficinas da ONG foi resultado de intensos processos de negociação da diretora da Escola com os professores e com os representantes da Secretaria de Educação. Em conversa com a Professora Comunitária, ela relatou que, com a troca da direção, a ONG foi perdendo espaço dentro da escola, até começar a desenvolver seu trabalho em uma casa alugada. Assim, nota-se que a disponibilidade da diretora da Escola e do coordenador de unidade da ONG foi imprescindível para que a parceria acontecesse.

6.1.2 Segundo momento: a formalização da parceria

“Então hoje o que mudou? Mudou que a gente tem uma relação formalizada, eu sinto que isso é quase que um pouco assim quando a gente passa de namoro a casamento: enquanto tá namorando, brigou você vai pra sua casa, eu vou pra minha, a gente tá junto mas... e na hora que casa não, a gente tem um documento que formaliza aquilo, a proposta é outra, o caminho é diferente, vai se estabelecer uma relação que nenhum dos dois sabe como é que faz porque acabaram de fazer aquilo. Então o que é estar casado? O que é agora ter uma relação junto com a secretaria de educação?” (João, coordenador geral da ONG).

A parceria com o PEI suscitou ações políticas, novas parcerias e articulações com outros órgãos e outras instituições. O coordenador de unidade, Luiz, explica que a própria parceria com a Secretaria de Educação foi uma consequência da parceria com o PEI. Sob o ponto de vista de João, o convênio com a prefeitura surge de uma necessidade da comunidade, e a parceria com o PEI é um reflexo da municipalização das políticas. Num primeiro momento, a parceria foi boca a boca, depois foi sendo estabelecidos os termos, pois a Secretaria de Educação também conseguiu entender o que era o papel de cada um nesse lugar, porque, num primeiro momento, ela mesma não sabia, afirma ele.

“Quando vem a parceria via secretaria municipal de educação, acaba aquela parceria improvisada, porque aí são duas instituições se juntando. A parceria com a Escola Integrada deu forma. Eu acho que essa é a mudança. Isso que mudou, isso ficou muito legal, porque são duas instituições focadas num mesmo propósito, por caminhos totalmente diferentes mas que efetivamente se estabeleceram enquanto parceria, uai. Então, ó, eu faço isso, você faz isso, eu cuido dessa parte você cuida dessa, eu te dou isso, você me dá isso e a gente combina. As ONGs tinham um processo que era assim, tinha um edital que falava que precisava defender os direitos das crianças e adolescentes, então formatava a

ONG inteira para aquele edital, formatava a ONG inteira pra poder fazer a parceria com a prefeitura. Isso é uma coisa que a gente batalha a todo momento. Nós estávamos formatando a parceria, e não a ONG, e nem lá fora.” (João, coordenador geral da ONG).

Durante a entrevista, João deixa muito claro que a consolidação dessa parceria foi muito positiva, porque eles entraram nela muito cientes do trabalho que desenvolviam, assim como a Secretaria de Educação. O que estava sendo negociado era uma questão institucional: Brincadeira de Roda, ONG, CNPJ, Prefeitura, Secretaria Municipal de Educação. Não estavam sendo discutidos metodologia nem formato. Eles já tinham sua identidade bem definida.

“Uma coisa que eu vejo que foi uma vantagem muito grande pra gente é o fato de que quando essa relação foi estabelecida, a Brincadeira de Roda sabia quem ela era. Ela não chegou em uma relação, junto com a secretaria de educação, sem identidade, perguntando o que ela faz. Não, a gente já sabia, a gente já foi lá sabendo qual que é o nosso *métier*, o que é o nosso gol. Então, por mais que a secretaria às vezes tentasse direcionar pra um outro caminho ou tentasse dizer alguma situação que não fosse aquilo, a gente não aceitou. Então foi possível estabelecer uma relação muito coerente. Tanto a secretaria de educação prezando por aquilo que ela deseja, e a gente também, né, e pensando assim: ‘Então como é que a gente casa isso?’. Um exemplo prático era: a gente solicitou à secretaria então um espaço para a realização das oficinas e a gente lutou junto com a secretaria até conseguir um espaço adequado para o nosso trabalho. Não é perfeito, mas ele é adequado. Eles queriam que aqui funcionassem outras oficinas. Não, não! É pra gente! A gente precisa dessa tranquilidade de ter o espaço, e com todas as justificativas, do porque que tinha que ter, porque que tinha que ser nesse formato, porque a gente já tinha essa identidade antes da relação. A Brincadeira de Roda entrou como sujeito dessa política. Não era a relação de dois gigantes não, mas de duas instituições. A gente acompanhou algumas ONGs que se perderam nesse caminho porque não tinha essa identidade do que elas fazem. Eu acho que primeiro a gente tem que se estabelecer enquanto ONG, para depois dar conta de uma parceria. Manter a identidade de uma instituição é o maior desafio, mas também o maior mérito.” (João, coordenador geral da ONG).

Quando questionado sobre o que significa ter uma identidade, ele responde que, mais do que ter experiência na área e clareza do seu trabalho, é preciso se posicionar politicamente, e essa é a parte mais difícil.

“É uma proposta política, por isso que a nossa base se chama Proposta Político Educativa, porque a gente sabe que tem política; a nossa política é esta. Tem jeito sim, é possível sim, é nesse formato que a gente entende, a criança pode e deve ser respeitada, tem uma lei que defende ela e nós batemos na tecla, tem que ter qualidade. São diferentes posições dentro da Educação Integral que estão o tempo

todo disputando espaço e eu achava que isso tinha que ser informação pública. Pra poder falar assim, aqui deixa eu te contar... fazendo assim você vai comer do mesmo. Qual é a maneira que a gente tem de enxergar a ? É isso que a gente tá brigando uai. A gente tá brigando com aquilo que a gente sabe que a gente tá brigando. A gente não tá dando tiro pra qualquer lado.” (João, coordenador geral da ONG).

Essa clareza da posição política da instituição pesquisada é crucial, pois segundo Arroyo (2012),

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. (ARROYO, 2012, p. 33).

Apesar das tensões colocadas para o ajuste da parceria, tanto o coordenador geral da ONG como a Professora Comunitária da Escola definem a parceria como sensacional.

6.2 Os sujeitos da ONG no dia a dia da Escola Redescobrir e a presença da Escola no cotidiano da ONG: tensões e aproximações

“O que potencializou foi a nossa maneira de refazer sempre o que já estava, no nosso modo de pensar, feito. A gente tinha uma maneira e a gente tinha que mudar essa maneira de fazer de novo. A gente sempre está fazendo uma releitura de nossas ações, às vezes nós repetimos algo como um ritual mesmo, que é bom ser repetido, e às vezes a gente pega esse ritual e mexe. Quando eu falo ritual, é aquilo que a gente faz, mas que num outro espaço a gente precisa rever a maneira de fazer. Então a gente está sempre refazendo essas coisas, pra gente esse foi o maior desafio.” (Gonzaga, educador de dança).

Apresento, a seguir, a análise construída a partir das observações realizadas durante a pesquisa de campo e das respostas dos educadores da ONG e da Professora Comunitária da Escola Municipal Redescobrir diante das entrevistas, buscando mostrar como acontece a parceria com o Programa Escola Integrada e quais as possibilidades, desafios, tensões e aproximações que aparecem quando a educação formal e não formal se encontram.

6.2.1 Educadores da ONG e monitores da Escola⁵⁴

O Programa Escola Integrada da Escola Municipal Redescobrir, ao fazer parceria com a Brincadeira de Roda, promoveu a entrada de outros agentes na Escola e ampliou as possibilidades das práticas educativas com as crianças. Cada criança que participa do PEI na Escola passa dois dias da semana na ONG, em contato com os educadores que não são contratados pela Escola, e sim pela própria organização. As outras oficinas do PEI são desenvolvidas por monitores (agentes culturais e estagiários de universidades) contratados pela Escola, os quais também são responsáveis por levar as crianças para a Brincadeira de Roda.

Esses monitores têm formações diversas: alguns têm formação superior completa, outros estão cursando a faculdade, tem gente com o Ensino Médio completo e ainda tem aqueles que têm o Ensino Médio incompleto. A faixa etária deles também varia: há monitores de 19 anos e monitores de 35 anos ou mais. Essa variedade de formação e faixa etária também pode ser observada nos educadores da ONG.

Entretanto, apesar da semelhança no perfil dos monitores e educadores, João, o coordenador geral da ONG, explica que o PEI entende que a criança precisa de um monitor, o qual pode ser qualquer pessoa, com qualquer formação, que tenha habilidade para desenvolver alguma atividade com as crianças, dentro de um tempo. Já a Brincadeira de Roda precisa de um educador, e não apenas monitor, visto sob outra ótica.

“E na hora que a gente vai discutir junto com a secretaria que os nossos educadores precisam ter formação específica, não é que um músico tem que ser formado, ele tem que ter uma formação consistente. O artista plástico que vai trabalhar, ele não tem que ter necessariamente o diploma, só o certificado em si ele não pesa. Ele tem que ser artista, ele não pode só saber toda a teoria do negócio e não ser artista. Eu sou músico, mas eu não toco! Pra gente não interessa. É necessária tanto a prática, quanto a teoria, assim como a experiência como educador, mas também como artista, ele tem que ser artista. Na questão da dança é uma dificuldade, porque você não tem certificação nenhuma pra dança, mas a gente vê a formação daquela pessoa e se ela tem consistência, beleza, já é um ponto. Mas ela tem que ter outro ponto, ela tem que ser bailarina, ela tem que ser artista, ela tem que fazer arte, ela tem que produzir aquilo de algum modo. E aí isso pra Secretaria era muito, porque na visão do PEI, se você é uma médica, que

⁵⁴ A diferenciação entre os educadores da ONG e os monitores da escola não tem como proposta dicotomizar suas ações, os diferentes termos são usados de acordo com a nomenclatura usada pela própria Escola e pela ONG.

tem como *hobby* pintura, e decide que você vai trabalhar na escola integrada, tudo bem. Você vai lá dar aula de pintura, ensinar a pintar um pano de prato, que é bacana, mas não é a nossa proposta. É isso que eu tô chamando de identidade, sabe. Então assim, a tensão girou em torno disso, que a proposta do Programa não era a proposta da Brincadeira de Roda. A gente podia funcionar juntos, só que com a nossa proposta.” (João, coordenador geral da ONG).

Aqui, podemos perceber um primeiro ponto de tensão entre a ONG e a Escola: a formação necessária para ser educador na Brincadeira de Roda é distinta daquela que a Escola pede para seus monitores. Também, o seu processo de construção de identidade é distinto.

Nessa construção de identidade, um ponto que se destaca na atuação dos educadores é que, a partir da metodologia da ONG, eles vão construindo seus métodos nas práticas cotidianas e nas discussões que surgem nas rodas de educadores, de unidade e de equipe. De acordo com a PPE da ONG, os educadores desenvolvem uma reflexão contínua sobre as suas práticas, nos âmbitos singular e coletivo, o que favorece a criação de caminhos e propostas inovadores.

“Eu já fui trabalhar na escola integrada pela escola mesmo e eu não dei conta de ficar porque eu já estava acostumada com outra forma de trabalhar aqui da ONG. Então, trabalhar nos dois lugares também me fez ver isso. Na Brincadeira de Roda a gente tem reunião, debate, conversa com o colega: ‘Ah, o que tá dando certo aí na sua oficina, o que não está dando certo?’, ‘Vamos tentar fazer de outro jeito?’. Aí é isso que eu vejo de diferente, eu acho que é enquanto organização mesmo, enquanto equipe, espaço pra conversar e pensar em outros jeitos de fazer, sempre com aquela preocupação com os meninos. A Brincadeira de Roda tem muita preocupação em ver se os meninos estão bem tratados.” (Mari, educadora de dança).

Outra educadora da ONG expõe que as trocas durante as rodas diárias com os educandos e durante as reuniões têm sido essenciais para sua formação enquanto educadora.

“Tenho aprendido muito com os outros educadores durante a roda, a maneira como conseguem a atenção e concentração dos participantes, as brincadeiras e as dinâmicas que fazem.” (Educadora da ONG – Registro do caderno de campo).

Além dessa formação em equipe, que acontece diariamente, os educadores têm ainda a possibilidade de participar de cursos e formações com outros profissionais da educação. Moll (2012a) afirma que é a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas que são produzidos saberes que fazem sentido para a compreensão e as ações cotidianas. Essa formação inicial e continuada dos professores e

educadores é tema estruturante para consolidação da agenda da Educação Integral.

De acordo com esse pensamento, é possível concluir que o fato de os educadores da ONG estarem dentro de um grupo, de uma organização que se reúne constantemente e que discute a prática, possibilita a construção desse papel de educador. Já o fato de os monitores atuarem de forma individual, sem um acompanhamento e um grupo que discute, pensa e reflete sobre o seu trabalho, pode prejudicar o desenvolvimento de sua atuação como educador.

Silva e Silva (2012) consideram que, além da formação continuada, a valorização dos profissionais envolvidos nas experiências de Educação Integral desenvolvidas no Brasil também é um aspecto relevante para o sucesso ou fracasso dessas experiências. Essa valorização dos monitores e educadores teve destaque durante as entrevistas realizadas.

“A coordenadora pedagógica da tarde falou uma coisa muito legal: ‘Elis, os seus monitores do Programa não se apropriam do direito de educar, não é dado isso pra eles’. A escola, ela tem um poder muito grande, nós professores, nós temos um poder muito grande de legitimar as ações de educar. Então, eu não sei se os monitores, como eles não são reconhecidos por uma instituição que é, formalmente pra sociedade, a que diz quem pode educar ou não, se eles conseguem se apropriar desse direito de educar. Porque, se essa pessoa não reconhece, então ela acha que realmente ela não tem condição, entendeu? Eles ficam assim: ‘Será que eu posso mesmo? O que os outros acham?’. E aí a ONG, quando entra com seus educadores, é diferente. Quando a ONG entra, ela entra com outra postura. Ela entra assim: ‘Eu posso! Porque a dança eu posso!’. A educadora de artes não tem dúvida, o Gonzaga não tem dúvida, entendeu? Não tem dúvida. Então, quando eu entro com essa postura, isso incomoda, porque a sua opinião não interessa, eu posso. Você tá entendendo? Isso incomoda muito mais. O Gonzaga tá dando aula, por exemplo, e o professor desce, e o professor vê, o que o professor vai dizer? Um aluno que ele não dá conta tá ali fazendo oficina, o que ele tem a dizer? Jamais ele vai poder falar com ele que ele não tem o direito de educar. Ela tá vendo, entendeu? Isso é como se fosse um tapa na cara. Ele se posiciona, eu sou educador. Entendeu? Ele se faz presente. Ele se apropriou com esse direito, aí a posição é outra, sabe. Então, quando você se faz presente, é outra história.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

De acordo com Freire (2001), a capacidade de fazer-se presente, de forma construtiva, não é, como muitos preferem pensar, um dom, uma característica pessoal e intransferível de certos indivíduos, ao contrário trata-se de uma aptidão que pode ser aprendida no exercício do trabalho social e educativo, desde que haja abertura, sensibilidade e compromisso.

Elis explica que a educadora de dança da unidade de quarta e sexta é um exemplo claro disso. Essa educadora foi educanda da Brincadeira de Roda e está, há pouco tempo,

trabalhando como educadora, mas ela cresceu muito rápido, como acontece com todas as crianças. Ela entrou em um núcleo que tinha uma cara e uma postura e assumiu essa postura, aprendeu a fazer-se presente. A equipe falou com ela: “Você pode!”, assim ela se apropriou do direito de educar e, como a estrutura foi favorável, “ela cresceu igual um foguete”. A maneira como ela se apropriou do direito de educar interferiu diretamente na condução de suas oficinas.

“É a mesma proposta, mas a compra [adesão] da oficina tem muito a questão da capacidade de se apropriar daquela oficina, é aquilo que eu falei do direito de educar, sabe, por parte do educador. Se há uma insegurança, eles percebem essa insegurança, então às vezes ele não vai comprar [aderir] aquilo porque ele não tá botando fé que você é capaz de fazer aquilo por ele, entendeu? Então assim, por exemplo, eu tenho um monitor que tem muito a característica do pessoal da Brincadeira de Roda, ele chegou aqui com a postura assim: ‘Eu sou educador!’, então aqui ninguém questiona. A própria postura dele, a própria fala dele, o jeito de ele estar, porque quando você entra num lugar e você se coloca, ninguém vai questionar, quem tiver coragem de questionar vai ser derrubado com o tempo. Ele chegou e entrou: ‘Eu sou educador e acabou!’, e os meninos compram [aderem]. E é um respeito e uma admiração profunda. Isso é postura, é posicionamento, planejamento, isso é o querer fazer, isso tudo faz a diferença quando você entra num lugar, você também tem que acreditar que aquilo vai existir, senão não faz sentido. Na Brincadeira de Roda é assim, quando ela contrata ela fala: ‘Você pode!’ e a pessoa acredita que ela pode e acabou, então eles se fazem educadores.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Percebe-se que a parceria entre a Escola e a ONG possibilita uma mudança nas relações entre os diversos agentes educativos que atuam dentro da própria Escola, pois, a partir do momento em que o educador se faz presente, os próprios professores e monitores passam não só a vê-los com outros olhos como também a refletir a respeito de suas ações.

Todavia, o encontro entre esses sujeitos nem sempre acontece de forma tênue. Durante o período de observação direta e nas entrevistas, pude verificar que a parceria entre a ONG e a Escola, em alguns momentos, gerou um conflito explícito, o qual foi verbalizado entre os educadores do projeto e os profissionais da Escola, principalmente no que diz respeito à maneira de lidar com as crianças e à ocupação dos espaços.

Os educadores da ONG tinham uma forma interessante de andar pelo bairro com os meninos, eles faziam isso de forma mais livre, com mais autonomia, bastante diferente da maneira como as crianças desciam da Escola para a ONG, acompanhadas pelos monitores, em fila e sendo sempre controladas. Pode-se supor que isso ocorria porque os educadores estavam acostumados a utilizar os espaços da cidade, enquanto a Escola, acostumada a não sair do seu

espaço, fazia isso de uma maneira mais formatada: em fila e em silêncio.

A atividade proposta por Gonzaga, educador de dança, revela um pouco dessa diferença na condução com os educandos, destacando o que é circular com as crianças na perspectiva da Escola e na perspectiva da Brincadeira de Roda: as relações que se constroem, a disciplina, ou não disciplina, e a dialogicidade em cada uma das situações.

“Descemos com um grupo para um supermercado que fica em uma avenida bem movimentada que atravessa o bairro, paralela à rua do projeto, para comprar alguns materiais para o Dia da Beleza⁵⁵, dia em que as crianças cuidam umas das outras. As crianças foram livres, sem filas, brincando na rua. Havia muitas pessoas nas portas dos comércios. O educador e as crianças foram cantando e fazendo brincadeiras de roda com as pessoas que passavam por eles. Todas as pessoas abordadas pelas crianças entraram na brincadeira, não tinha quem não se envolvesse com elas. Após cumprimentá-las e perguntar o que elas estavam fazendo, a dona de um salão de beleza mostrou-se surpresa ao ver a alegria e educação das crianças na rua. Ela se dirigiu a mim e propôs que fosse feita uma parceria do salão com o projeto. Ela poderia contribuir com o Dia da Beleza, arrumando os cabelos e unhas dos meninos.” (Registro do caderno de campo).



FIGURA 22 – Circulando pelo bairro com a ONG

Entretanto, no momento em que as crianças estão com os monitores da Escola, eles andam em filas, de mãos dadas, em duplas e em silêncio, conforme pude acompanhar no trajeto que eles fizeram da Escola ao Projeto.

⁵⁵ O Dia da Beleza será detalhado mais à frente.

“Uma monitora vai à frente andando rápido e puxando as crianças enquanto outra vai caminhando devagar no fim da fila. Ficam praticamente dois grupos separados, e é comum elas discutirem gritando uma com a outra: ‘Desse jeito não dá! Vai mais devagar, não tá vendo não?’.” (Registro do caderno de campo).



FIGURA 23 – Circulando pelo bairro com a Escola

Ao perceber a diferença na forma de circulação com as crianças pelo bairro, perguntei ao educador e ao monitor sobre o porquê da maneira diferenciada de andar com os meninos pelo bairro. O educador me respondeu que, quando estão livres, as crianças assumem a responsabilidade para si, e, além disso, os educadores da ONG já aprenderam que fila não educa, só organiza. Já a monitora explicou que é impossível andar com as crianças sem ser em fila, pois elas fazem muita bagunça e querem ficar conversando, além de ser perigoso.

Quando Gonzaga fala que eles já aprenderam que fila não educa, só organiza, ele deixa claro que a maneira como ele desenvolve seu trabalho hoje é resultado de um processo que vem sendo construído coletivamente, a partir das experiências. Por isso, é preciso cuidado ao abordar essas diferenças entre os educadores e monitores, para que não se pense a figura do monitor de forma negativa, sem compreender as dificuldades ou as condições de trabalho em que ele está inserido.

6.2.2 A arte como foco

“A arte é um estudo que a gente não sabe onde vai dar. A gente começa a fazer arte sem saber o final dela. Aí a gente arrisca. Se deu certo, deu certo, se não deu certo, a gente tenta outra vez. E a gente apresenta pra nossa comunidade inteira.” (Educanda da Brincadeira de Roda – Registro do caderno de campo).

Dentre as diversas situações que acompanhei, inicio a discussão deste item apresentando três situações que aconteceram em diferentes unidades e que refletem a centralidade da arte no dia a dia da Brincadeira de Roda.

SITUAÇÃO 1

Logo no meu primeiro dia de observação, após participar da roda inicial com as crianças e educadores, fui acompanhar a oficina de artes visuais. Enquanto a educadora explicava a proposta e entregava os materiais para as crianças, Dudu, seis anos, me perguntou:

Dudu: – Professora, como é que faz uma casa?

Antes que eu pudesse responder qualquer coisa, Aninha, sete anos, que estava sentada na frente dele, respondeu:

Aninha: – Pensa como pode ser uma casa. Como que você imagina uma casa? Aqui a professora sempre fala que a gente pode imaginar tudo, então sua casa não precisa ser igual à de ninguém. É que você é novo aqui Dudu, mas você já acostuma.

(Registros do caderno de campo)



FIGURA 24 – Educadora apresentando alguns artistas para as crianças

SITUAÇÃO 2

Estão todos sentados na sala de artes visuais.

Educadora de artes visuais: – É importante agora experimentar desenhar coisas que vocês nunca desenharam antes. Por exemplo, se você gosta de fazer uma casa, tenta fazer um prédio ou um castelo.

A educadora pega um livro e mostra alguns artistas como exemplo.

Educadora de artes visuais: – Olha só, esse artista, o José Roberto Aguilar, ele pintou cores e formas, não são coisas que existem. É isso que a gente chama de pintura abstrata. Olha esse outro, ele fez uma casa só com quadradinhos... Vocês viram a preocupação do artista em cobrir a folha de cor? Não tem nenhum espaço em branco. Hoje nós vamos pintar iguais esses artistas, preocupando em não deixar nenhum espaço em branco e experimentando.

As crianças estão entretidas e prestando muita atenção.

Ela chama as crianças para ir até à janela para olhar lá fora e mostra como o céu encontra com a casa, e não fica o céu azul lá em cima e a casa lá em baixo. A educadora entrega as folhas brancas para eles e fala que quer receber de volta assim, sem estar amassada. Coloca na mesa uma forma de gelo com as tintas e potes cheios de pincéis e ressalta o cuidado que precisam ter com o material.

Educadora de artes visuais: – O pincel tem vários pelinhos, antes de pintar é preciso tirar o excesso da tinta do pincel. Para trocar de cor, tem que lavar o pincel e secar bem. Olhem só como a gente pega no pincel. É igual a gente pega no lápis?

Educandos: – Não.

Eles começam a fazer o trabalho.

Educando: – O meu tá feio, tá feio.

Educadora de artes visuais: – Não está não! A gente nunca diz que o trabalho da gente está feio. Se a gente capricha tanto, como é que pode ficar feio?

(Registros do caderno de campo)



FIGURA 25 – Educando dando início ao trabalho

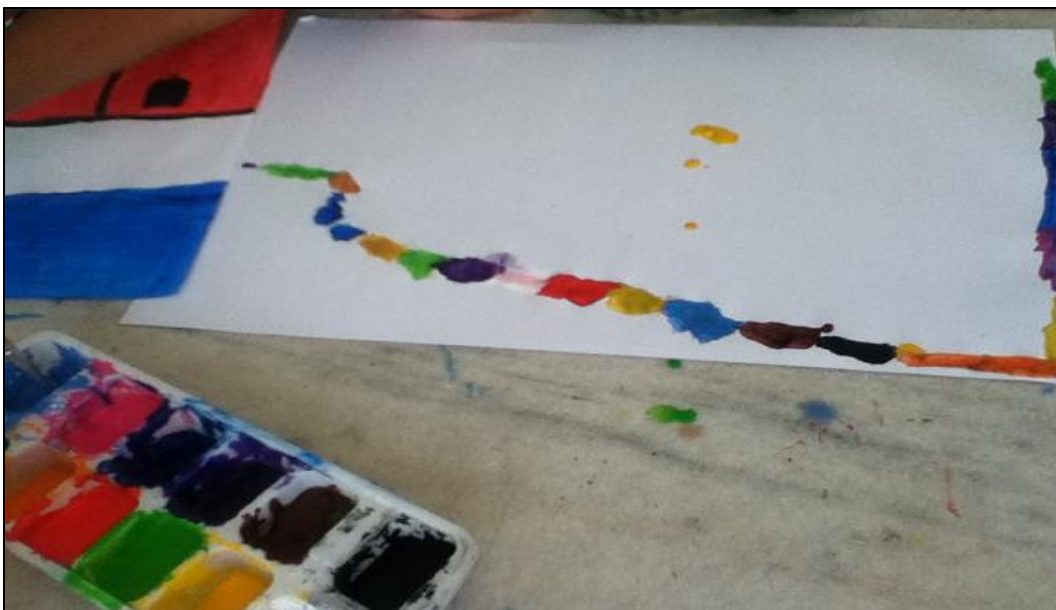


FIGURA 26 – Processo do trabalho a ser desenvolvido

SITUAÇÃO 3

Era quarta-feira, dia em que duas unidades se encontram na casa. As duas unidades combinaram de se unir para uma grande roda, na qual teriam apresentações artísticas do Grupo Experimental de Dança, dos educadores, dos educandos e minha. Eles me convidaram para apresentar sapateado para as crianças. É comum acontecerem apresentações das crianças na roda, mas esse seria um dia especial em homenagem ao Dia Internacional da Dança.

As crianças chegam, e, primeiramente, cada turma vai para a roda da sua unidade (segunda

e quarta ou quarta e sexta). Os coordenadores explicam que a roda vai aumentar, pois eles irão fazer uma grande roda junto com a outra unidade.

As turmas juntam-se, e tem início as apresentações de dança contemporânea, jazz, sapateado, forró e improviso. A cada final de apresentação, todos batem muitas palmas. Além das apresentações, o GED organiza um aulão⁵⁶ com todo mundo. Em seguida, o educador de danças urbanas mostra algumas fotos de pessoas conhecidas internacionalmente, no mundo da dança, assim como fotos de artistas atuantes na cidade de Belo Horizonte.

(Registros do caderno de campo)



FIGURA 27 – Aulão com o GED

⁵⁶ O aulão é uma aula com muita gente, que tem como proposta a interação do grupo de forma despretenhosa.



FIGURA 28 – Apresentação do educador de danças urbanas

As situações apresentadas acima revelam o lugar que a arte ocupa dentro do projeto. As duas primeiras situações aconteceram em duas oficinas de artes visuais distintas. Na situação 1, a ONG é vista, pela criança, como um lugar no qual é possível criar sem se preocupar com um padrão, sem se preocupar em ser igual ao outro. A maneira como Aninha fala com Dudu mostra que a liberdade de criação é algo incentivado dentro da ONG, mas indica também que, provavelmente, essa liberdade de criação e imaginação não se estende ao espaço escolar, pois Dudu é novo no PEI, mas já era aluno da Escola, e não está acostumado com isso. Na situação 2, a educadora deixa claro que não existe trabalho feio, reforçando a ideia expressa na situação 1, de que não há um padrão a ser seguido. A situação 3, por sua vez, também traz elementos que mostram o incentivo à criação, à medida que os educandos apresentam números de dança que eles mesmo criaram.

Carvalho (2009) expõe que as atividades artísticas são uma oportunidade para que as crianças possam expressar seus sentimentos, brincar, criar, inventar, fantasiar. E essa possibilidade de criação é vista, por Viganó (2006), como o lugar privilegiado de manifestação das diferenças, das buscas estéticas diversas, em que pulsam as várias cores e vozes das infinitas possibilidades de escolha que os sujeitos têm ao se relacionar com o mundo, além de ser capaz de derrubar barreiras sociais ao promover a comunicação e os debates necessários, tanto para o exercício da imaginação quanto para a compreensão do fenômeno artístico e cultural.

Nesse sentido, Viana e Teixeira (2015) afirmam que, embora, nas últimas

décadas, tenham tido muitos avanços no que se refere ao ensino de arte nas escolas brasileiras, só as leis não são suficientes para suprir toda a defasagem e o descompasso existente entre o que acontece na realidade das escolas e as proposições mais avançadas do conhecimento em arte. Há ainda uma predominância de aulas de artes pautadas na lógica tecnicista e positivista ou, por exemplo, submetidas às demandas de outras áreas do conhecimento ou às festas escolares. Eles continuam dizendo que, embora existam experiências exitosas, as aulas de artes, em boa parte das escolas, são vistas como decoração e como um modelo de amansar alunos indisciplinados. É comum os professores levarem desenhos prontos para serem coloridos ou decorarem painéis para eventos comemorativos.

A educadora de artes visuais da ONG reforça essa visão dos autores quando explica que não consegue desenvolver suas atividades em conjunto com a Escola, porque as propostas são muito diferentes.

“A ONG não planeja suas atividades de acordo com um currículo ou uma proposta escolar. Eu não desenvolvo um trabalho junto com a escola, mesmo porque na escola eles não têm aula de artes, a professora dá xerox para eles colorir.” (Educadora de artes visuais).

Nas situações 2 e 3, é possível observar ainda que, além da criatividade, os educadores trabalham questões técnicas e procuram apresentar diferentes referenciais estéticos para os educandos. A educadora de artes visuais leva livros de artes para mostrar diferentes artistas para as crianças e, além disso, propõe que elas observem a realidade para que possam desenvolver o seu trabalho.

Essas situações apresentadas corroboram as afirmações de Carvalho (2009) quando ela argumenta que, em sua pesquisa de doutorado, foram examinados alguns aspectos relativos ao ensino de arte em três ONGs que tinham, como público alvo, crianças e adolescentes em situação de risco social, constatando-se que todas as ONGs estudadas se preocupavam com os conteúdos teóricos específicos das linguagens artísticas e com o aperfeiçoamento das habilidades técnicas, pois o conhecimento e domínio das técnicas e materiais permitem aos educandos criar articulando percepção, imaginação e conhecimento, e isso torna-se um fator essencial para que eles produzam com mais confiança, competência e qualidade estética. Foi possível perceber também que, durante as oficinas de artes visuais, dança e música, era comum as crianças resgatarem o que apreenderam das atividades anteriores, ampliando suas possibilidades de criação.

Outro aspecto que ganha destaque é a maneira como foi desenvolvido o aulão na

situação 3. As crianças e os educadores estavam em uma relação de horizontalidade, aprendendo juntos, as crianças ajudavam os educadores com as sequências de dança, e elas divertiam-se de forma bem descontraída. Cada uma podia ficar onde quisesse, e elas tentavam acompanhar os movimentos do GED sem se preocupar com os erros. A maneira como a ONG trabalha com a arte possibilita que as crianças expressem seus sentimentos, brinquem, criem, inventem, fantasiem.

Nesse sentido, Carvalho (2009) aponta que, no momento em que as crianças criam, apresentam e são aplaudidas por todos, isso pode contribuir para elevar a autoestima delas, pois quando percebem que estão fazendo algo com qualidade, recebendo aprovação e sendo aplaudidas e valorizadas, elas descobrem-se com competências, habilidades e valores que, até então, eram desconhecidos para elas.

Além da criação, foi possível notar o desenvolvimento da capacidade crítica e da consciência estética das crianças. As discussões que surgem nas rodas iniciais de cada oficina e durante o desenvolvimento das propostas alimentam debates significativos entre os educadores e educandos. Quando as crianças, ou mesmo os educadores, apresentam-se na roda, todos batem palmas e, em seguida, começam a discutir o que acharam bacana na apresentação e o que poderia ser melhorado, tanto no que diz respeito à técnica como à expressão, presença de palco e escolha musical e de figurino⁵⁷. As colocações das crianças são bem interessantes, eles pontuam o que não gostaram, mas demonstram preocupação em não desmerecer o trabalho dos colegas.

Um exemplo de desenvolvimento crítico pode ser percebido durante uma apresentação do Mobiliza SUS⁵⁸ na unidade.

⁵⁷ Quando os educandos apresentam-se na roda, eles costumam escolher um figurino da ONG para se apresentarem. Eles vão até o acervo da ONG, que fica embaixo da sala de dança, e escolhem livremente o que querem usar.

⁵⁸ O Mobiliza SUS é um Núcleo de Mobilização Social da Secretaria Municipal de Saúde que busca sensibilizar a população para atitudes de promoção da saúde e prevenção de endemias. Para isso, o grupo usa várias possibilidades de comunicação, como: palestras, intervenções teatrais, músicas, jogos e rádio, as quais são planejadas de acordo com o objetivo e o público a serem atingidos. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=s_aude&lang=pt_BR&pg=5571&tax=22932>. Acesso em: 27 jun. 2015.



FIGURA 29 – Apresentação do Mobiliza SUS

Após assistirem à peça, as crianças aplaudiram, entretanto fizeram alguns apontamentos para os educadores, tais como: “nossa, como ele estava desanimado”, “não vi o corpo em cena, nem exploração do espaço”, “não entendi a intenção”. Esses comentários refletem o vocabulário utilizado nas oficinas de teatro e dança, e a postura das crianças, durante a apresentação, pode ser um indicativo de que as atividades artísticas desenvolvidas no PEI contribuem para a formação de sujeitos mais abertos à experiência estética, à investigação criativa e à atitude crítica, além de contribuir para a formação de público no cenário artístico.

Barbosa (2003) afirma que, através da arte, é possível desenvolver a percepção, a imaginação e a criticidade e apreender a realidade, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Assim, ao proporcionar a experiência estética, o senso de coletividade e a capacidade para o diálogo, a arte possibilita que os indivíduos façam escolhas e produzam um discurso crítico sobre a realidade.

Esse é um ponto relevante, se considerarmos a ideia de Bourdieu presente em Nogueira e Catani (2012, p. 45):

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música,

jazz, pintura, cinema, os conhecimentos são tão mais ricos quanto mais elevada é sua origem social.

Diante dessa afirmação, à medida que a Brincadeira de Roda consolida uma parceria com uma escola pública, buscando democratizar o acesso à arte e a uma educação para a cidadania, conforme está descrito no objetivo da ONG, ela pode contribuir para ampliar a cultura extraescolar, possibilitando o acesso a museus, teatros, espetáculos de dança, e o contato com obras de artistas diversos. Nesse sentido, Barbosa (2005) afirma que os arte-educadores, no Brasil, estão atentos à relação entre arte e classe social e que o tipo de arte que cada educador apoia possui conteúdos explícitos e implícitos os quais refletem suas posições políticas. Por isso, a importância de refletir no conteúdo a ensinar, nas histórias a revelar e nos interesses culturais e sociais a promover.

A Professora Comunitária Elis insiste em exaltar a importância da parceria entre o PEI e a ONG, no que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido.

“Não é porque está comigo, mas o padrão de trabalho da Brincadeira de Roda é outro, é um padrão diferenciado do padrão de oficina de dança de outras escolas. Então assim, por exemplo, o Gonzaga ele é muito exigente, ele não menospreza a capacidade dos meninos de fazer, ele sabe quando os meninos são capazes e cobra dos meninos. Ele vive falando: ‘Eu não vou te cobrar nem mais nem menos do que você pode me dar’, aí os meninos se sentem capazes e fazem, então, o nível de apresentação é outro nível, é outro padrão, é assustador. É um processo de construção e a qualidade desse processo de construção reflete no espetáculo do final do ano. Tem apresentação pra comunidade e tem também em grandes teatros. Mas aí quando tem o espetáculo no Palácio das Artes, o espetáculo no Palácio das Artes é alto nível, né, é uma coisa assim... assustadora. É um evento muito bacana, as pessoas ficam deslumbradas: ‘Como é que fulano fez aquilo, como é que fulano conseguiu aquilo? Não to acreditando que ele conseguiu ser disciplinado pra dançar igual a todo mundo!’, gera um impacto muito grande, sacode as estruturas.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Esse aspecto destaca-se à medida que Viana e Teixeira (2015) apontam que, apesar de a arte ocupar um lugar privilegiado no PEI, uma vez que é comum as professoras comunitárias e a equipe pedagógica priorizarem as vivências culturais e as experiências artísticas, somente a ampliação do tempo, a quantidade e a diversidade de atividades não são suficientes para garantir um aprendizado efetivo e qualitativo em artes. As propostas de ensino de artes devem ser entendidas nas suas especificidades e reconhecidas como áreas do conhecimento e não apenas atividades de recreação e lazer.

Regina, coordenadora de unidade, explica que esse lugar da arte é um ponto

crucial do trabalho da Brincadeira de Roda no PEI e é um desafio que está posto a todo o momento. Ela coloca que a atuação da ONG em parceria com a Escola Redescobrir pode contribuir para o entendimento da arte dentro da Escola, a arte enquanto área de conhecimento, fora do lugar do entretenimento, do lazer e de uma atividade recreativa, a qual é dada em uma festa junina ou em um encontro com famílias.

Durante todo o período de observação na ONG, pude perceber que a arte é realmente uma peça chave no projeto. Ela aparece tanto na Proposta Político-Educativa da Brincadeira de Roda como nas reuniões e no dia a dia com as crianças. Na entrevista com o coordenador geral da ONG, ele também deixou claro o destaque da arte na proposta das oficinas.

“Um cuidado que eu, enquanto coordenador, eu preciso ter, é que a gente não pode sair do foco, e nosso foco é arte e acabou. Ah, mas a criança precisa aprender português, é verdade, mas a gente não dá conta não. Ah, mas essa criança, ela precisa ter um acompanhamento psiquiátrico, concordamos plenamente, mas aqui ela não precisa. É uma insistência minha e vai ser que assim, não vai fazer nada diferente de arte dentro da Unidade, não vai. E a gente não trabalha com o ensino de arte contemporânea, a gente trabalha com o ensino contemporâneo de arte. Então assim, ah, vamos agora cuidar de um processo de leitura, vamos! Ah, mas então vamos fazer um processo de leitura pra reforço de português, não! É leitura pra poder desfrutar da leitura, pra poder viajar, pra aquilo ser um start de uma dança, de um projeto de... maravilhoso, vai com Deus. Ah, então vamos fazer isso pra poder cuidar da higiene bucal... Não também. Agora, se for um processo artístico, vamos! A gente já teve situações aqui que falava assim: ‘Vamos chamar um técnico de odontologia pra poder ensinar escovação. Vamos não! Vamos criar um jeito artístico de ensinar escovação’. E aí foi *super* legal, porque se criou o dia da beleza. Quer dizer, olha que legal, já muda, você não tá fazendo o dia da higiene bucal, que é uma chatice, né?” (João, coordenador geral da ONG).

João reconhece a necessidade dos outros saberes para a formação integral das crianças e dos adolescentes, contudo ele destaca que a Brincadeira de Roda não dá conta de tudo isso e, assim, ele tem a arte como eixo central da sua prática educativa. A definição do seu campo de atuação, nesse caso, a arte, é consolidada, e a arte é entendida como uma área do conhecimento completa, que se basta por si só, e não como um instrumento para alguma coisa.

Mas, se, por um lado, a arte é tida como um elemento que basta por si só, conforme afirma João, por outro, vale ressaltar que a proposta das oficinas da ONG não é fazer com que todas as crianças sigam a carreira artística, elas podem até vir a ser artistas, mas a prioridade não é essa. Gonzaga explica que:

“Pra mim, sempre foi claro que a ideia não é colocar o menino bom pra dançar no palco, o que eu chamo oficina é o menino aprender a dançar nos palcos da vida, com valores. Não importa o que ele vai fazer, não importa se ele vai ser um empresário, um gari de rua, o importante é que ele aprenda valores e utilize esses valores no que ele for fazer lá fora, seja ele artista ou não.” (Gonzaga, educador de dança).

Gohn (2007) contribui para esse debate quando destaca que a arte é parte integrante da constituição dos seres humanos enquanto cidadãos. A arte representa esperança de aprendizagem, diálogo para a construção de saberes, abolição de preconceitos e um meio para criar valores. Para Zamboni (2006), a arte não é apenas o conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores. Nessa mesma perspectiva, Dayrell, Carvalho e Geber (2012) explicam que a linguagem artística pode ser entendida como uma forma de compreensão e expressão do mundo, a qual passa a compor um “currículo” na Educação Integral, o qual incorpora saberes das culturas juvenis e amplia as possibilidades de formação das crianças e dos jovens.

Em consonância com essas colocações, Gonzaga defende também que a ONG mostra que há diversas possibilidades de se ensinar artes.

“A dança auxilia na coordenação, no cognitivo. Então, quando esse menino começa a fazer arte e entra pra dentro da escola, pra dentro da sala de aula, a visão dele com aquilo que a professora está explicando é outra. Quando o menino pede licença para entrar na nossa sala de dança, de artes, a entrada dele para a sala é outra, a concentração e o comportamento é outro e, como o comportamento muda, a visão desse menino muda. Assim, mesmo o indivíduo que dentro da sala de aula tem dificuldade com a professora, mas fora da sala atende aos chamados, quando esse menino está concentrado numa roda, num pátio de escola, enquanto ao redor está tendo um monte de ludicidades desejosas a esse menino, e ele ainda assim consegue concentrar em uma aula de arte, então a gente pensa que esse menino, no nosso modo de pensar e ver, dá conta de todas as coisas. Na verdade todo mundo dá conta, só que alguns conseguem enxergar e outros não. Então o papel da Brincadeira de Roda é fazer com que as pessoas enxerguem esse menino no seu ponto de luz.” (Gonzaga, educador de dança).

A fala de Gonzaga deixa claro que, junto com o desenvolvimento das propostas artísticas, os educadores da Brincadeira de Roda preocupam-se também com os valores que estão sendo trabalhados com as crianças, pois, a partir do momento em que um educando compreende a postura necessária para desenvolver certa atividade artística, ele é capaz de

estender esse aprendizado para outros ambientes no qual está inserido.

Nesse contexto, a educadora de artes visuais conclui que:

“Saber que o nosso foco é a arte, traz leveza para o nosso trabalho. E eu tenho certeza que essa leveza ela vai refletir na criança e em outros lugares, esse é um desafio. Eu acho que os meninos nossos trazem uma carga muito pesada de fora e cabe a gente tornar isso mais leve. Que o projeto seja esse lugar da delicadeza...”
(Educadora de artes visuais – Registro do caderno de campo).

Como vimos nos exemplos citados, a maneira como são conduzidas as propostas artísticas na ONG distancia-se do modo de se pensar a arte na escola. Entretanto, essas análises demonstram que a parceria das ONGs com as escolas pode ser uma possibilidade para ampliar o direito de acesso das crianças a uma arte de qualidade e para repensar o lugar da arte dentro do currículo escolar. Elis acredita que esse padrão de qualidade do trabalho da ONG está relacionado com a postura que os educadores assumem e com a apropriação que eles fazem do Programa Escola Integrada e do direito de educar, temas já discutidos no tópico anterior.

6.2.3 A relação educador e educando

A educadora de dança Mari considera que fortalecer os laços com as crianças é um processo de extrema importância e afirma que a relação entre educador e educando no projeto é uma peça central no desenvolvimento do trabalho.



FIGURA 30 – Mari brincando com as crianças no Dia de Lazer

Mari lembra-se de quando era educanda na ONG e afirma:

“A relação com os meninos é bem próxima. O fato de eu morar aqui também tem uma coisa mais próxima com eles. Sempre que eu vejo os meninos eu me coloco no lugar deles, eu olho eles pensando que do mesmo jeito que eu cresci, me formei educadora, eles podem se espelhar em mim, e aí eu dou aula mais com esse objetivo. Sempre coloco a minha história pra eles verem que também tem jeito, que eles podem seguir o mesmo caminho. A gente também dá a possibilidade de eles verem outros caminhos, não só da aula de dança, a gente fala isso na roda, que eles podem ser um advogado, que eles podem ser um médico, que eles podem ser outra coisa, mas eles também podem se espelhar em mim, né.” (Mari, educadora de dança).

A partir da fala de Mari, podemos perceber, nessa relação educador e educando, a dimensão educativa pautada no exemplo, na medida em que esses educadores podem se constituir como um modelo para as crianças e os adolescentes, sendo, para muitos, uma referência de comportamentos, de valores e, até mesmo, de perspectiva de vida.

A visão que Mari tem da relação educador e educando corrobora o que Sposito e Galvão (2004) constataram em pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo. Nessa pesquisa, os jovens atribuíam um papel decisivo ao educador na sua subjetivação como estudantes. As imagens de um bom professor estavam associadas à paciência, ao envolvimento e à capacidade de cativar. E eles ressaltavam a centralidade dos educadores na definição de seus projetos de vida, esclarecendo que tinham alguns educadores como referência, e, em vários casos, a escolha profissional deles estava ligada à relação positiva estabelecida com algum professor/educador. Era comum a imagem da representação do educador como alguém que lhes apresentava o mundo, abrindo possibilidades para que eles pudessem decidir.

Nas oficinas e na convivência diária, foi possível observar que os educadores investem na criação de oportunidades artísticas e educativas a partir de uma abordagem pautada na construção de laços afetivos e na valorização dos potenciais de cada educando. Receber as crianças no portão, com um abraço e um bom dia, por exemplo, é como um ritual para a Brincadeira de Roda. Assim, a relação educador e educando é construída e fortalecida no dia a dia.

A importância da construção desses laços afetivos com e entre as crianças pode ser observada nas seguintes situações:

SITUAÇÃO 1

Lara, 6 anos, chega pulando e sorrindo e dá um abraço em Luiz, o coordenador de unidade.

Lara : – Eu não tenho mais chulé!

Luiz: – E como é que acabou esse chulé?

Lara: – Você que me ensinou. Lavando bem o pé, lavando a meia e enxugando bem o pé. Eu sempre me lembro de você. Agora eu sou cheirosa. E eu já ensinei todo mundo lá em casa.

Lara sai sorrindo.

(Registros do caderno de campo)

SITUAÇÃO 2

Na oficina de danças urbanas, enquanto o educador Gonzaga conversa comigo, as crianças já estão em roda, preparando-se para o início da oficina. Uma das crianças se aproxima de mim e diz:

Ana Luísa: – Agora a gente vai fazer uma atividade que, quando a gente crescer, a gente vai ensinar pros nossos maridos, para eles fazerem na gente e também nos nossos filhos. É o aquecimento do coração.

As crianças sentam em duplas, uma deita no colo da outra e recebe carinho do colega, depois elas trocam. O educador explica que os meninos se mostravam muito violentos e ele começou a perceber que as crianças não estavam acostumadas com a questão do afeto e do carinho, então essa foi a forma que ele arranhou para tocar o coração de cada uma. Ele explica que é comum os novatos ficarem tímidos e não quererem participar, mas que isso não é problema, cada um tem o seu tempo e é respeitado por isso.

As crianças demonstram gostar da atividade, ficam tranquilas durante todo o aquecimento do coração. O aquecimento do coração termina, e eles vão brincar de pegador, o educador também participa da brincadeira. Em seguida, ele vem conversar comigo novamente.

Gonzaga: – Esse é um momento para criar laços com as crianças. Nesse primeiro momento, com muitos novatos, eu não preocupo tanto com a dança de rua em si, minha preocupação maior é construir laços e valores.

(Registros do caderno de campo)



FIGURA 31 – Aquecimento do coração

Essas duas situações apresentadas retratam como o projeto busca trabalhar o respeito e o cuidado com o outro, no dia a dia. As falas de Lara e Ana Luísa também mostram que as crianças levam os valores apreendidos nas oficinas para outros ambientes, nos casos apresentados, para o ambiente familiar.

Outra prática educativa que os educadores da Brincadeira de Roda consideram ser interessante para o fortalecimento dos laços afetivos na relação educador e educando e também nas relações entre os educandos é o Dia da Beleza.

O Dia da Beleza é um dia no qual os educadores levam, para o projeto, materiais de higiene, tais como: talco, desodorante, sabonete, xampu, cremes para as unhas e os cabelos, cortador de unha, lixa, cotonete, pente, escova, acetona, algodão, espelho, base de unha e bacia com água, e cada educando vai cuidar do colega. As crianças lavaram os pés, arrumaram os cabelos e fizeram as unhas. Chamou-me muita atenção a alegria das crianças durante essa prática e a disponibilidade de cada uma delas para cuidar dos colegas.

Antes de dar início às atividades, o educador explica a importância de cuidar do outro e valorizar o outro. Conforme as crianças vão cuidando dos colegas, o educador vai orientando-as.



FIGURA 32 – Dia da Beleza

Nota-se, nessas situações, que o cuidado com os educandos e o afeto são pontos marcantes nas práticas desenvolvidas pelos educadores. É interessante ressaltar que esse cuidado e essa relação de afeto que vai sendo construída não se dão apenas na relação educador e educando mas também vão sendo desenvolvidos nas relações entre as próprias

crianças, que ajudam umas às outras e vão fortalecendo-se enquanto grupo.

Costa (2001) explica que tratar o educando, desde o início, pelo nome, cumprimentá-lo, indo ao seu encontro e tocando-o fisicamente, individualizá-lo, mostrando atenção ao que se passa com ele ou demonstrando perceber alguma mudança ocorrida em seu aspecto, e pequenos cuidados, como oferecer água ou uma simples cadeira, são sinais que exteriorizam, da parte do educador, a disposição para a receptividade, a aceitação e o acolhimento.

A construção dessa relação afetiva é discutida por Freire (1996, p. 141):

Preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

Além do afeto, um aspecto que ajuda na relação com os educandos é o conhecimento que se tem da criança:

“Estava conversando com Regina, coordenadora de unidade, quando o educador de dança entra na sala com uma criança que era novata no projeto. O educador deixa a criança com Regina, a qual começa a conversar informalmente com o menino.”

Regina: – Então você está começando hoje né... acho que você vai gostar daqui. Com quem você mora?

Educando: – Com a minha mãe, meu padrasto e meus cinco irmãos.

Regina: – Hum... e o que eles fazem?

Educando: – Ah, meu pai trabalha com frutas e minha mãe tá precisando arrumar um emprego.

“A coordenadora continua fazendo outras perguntas a respeito de como é a relação da mãe com o padrasto, se todos dormem no mesmo quarto, se ele já conhecia o projeto, se já estava nessa escola, de qual matéria ele gosta mais e de qual não gosta e quando é seu aniversário. O menino responde tudo com tranquilidade e vai dando continuidade à conversa.”

“Regina explica então que, no projeto, ele vai fazer arte. Ela fala de cada educador e explica o que ele vai fazer em cada oficina, mostra fotos e desenhos de cada

oficina e explica que ele poderá escolher duas oficinas para participar.” (Registros do caderno de campo).

Ao interrogar a criança sobre como é sua vida dentro e fora da escola, os educadores entendem a importância de conhecer a história e a realidade de cada educando, compreender os fatores que afetam suas relações familiares, respeitar seus códigos culturais e valores, ou seja, de reconhecê-lo na sua integralidade, como sujeito sociocultural.

Era comum, antes das oficinas, os educadores perguntarem o que as crianças haviam feito no fim de semana e pedirem também para que elas contassem as coisas que haviam feito fora do projeto. Regina argumenta que esse processo de valorizar o diálogo, buscando conhecer melhor as crianças, saber onde moram, do que gostam e conhecer suas famílias, possibilita uma aproximação com a criança para além do sujeito aluno.

Quando se fala em pensar o sujeito para além do aluno, cabe ressaltar a preocupação que os profissionais da ONG e da Escola têm com o bem estar da criança.

“O fato de você ter uma relação de preocupação com a criança, você ter ali um coordenador e toda uma equipe protegendo aquele menino é muito rico, então o olhar pra criança é uma coisa que muda sim. Eu acho que é muito mais, a gente não vem só aqui, faz o trabalho da gente e vai embora, a gente tem todo um olhar pra aquela criança que está com dificuldade, tem toda uma preocupação com o bem-estar daquela criança. E não é só com a criança, é com a família também.” (Rita, assistente de coordenação).

Nas reuniões gerais da ONG, uma fala que costumava se repetir é a de que não se pode esquecer que os educandos são crianças e que eles precisam ter o direito de viver essa infância, de brincar. Nessa perspectiva, todo mês, a Brincadeira de Roda promove um Dia de Lazer, que pode acontecer dentro ou fora da unidade ou da escola. Esse Dia de Lazer pode ser um passeio ao clube, ao parque, um dia de filme, de gincana, ou, até mesmo, um dia livre, para que os educandos possam brincar como quiser.



FIGURA 33 – Dia de Lazer: bolas de sabão



FIGURA 34 – Dia de Lazer: brinquedos livres



FIGURA 35 – Dia de Lazer: filme

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) destaca que a proposta da Escola Integrada nos alerta para a necessidade de repensar como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espacos, como os tratamos no ordenamento escolar, como sujeitos de vida, de corpo, de tempos e espacos, a que vivências são submetidos nos tempos-espacos escolares e extraescolares, tanto no turno como no turno extra, na totalidade de seu viver, na diversidade de tempos-espacos.

Para além do afeto e do reconhecimento do educando enquanto criança, a construção dessa relação aparece como um reflexo da maneira como os educadores conduzem suas práticas, as quais são fundadas nos seguintes pontos: dialogicidade, a relação com a (in)disciplina e a autonomia e participação.

6.2.4 *A Dialogicidade*

“Eu acho assim, que o que assusta a gente é o desconhecido. E as coisas estando claras, a metodologia estando clara, a gente trabalha sem se assustar com as coisas que possam surgir. É claro que vão surgir, todo dia tem um desafio novo, mas com clareza eu acho que isso se torna mais simples.” (Educadora de artes visuais).

A metodologia da ONG, de acordo com a sua PPE (2014), concretiza-se e encontra sua forma desenhada diariamente entre muitas construções e outras tantas desconstruções. A intenção é promover o diálogo e contribuir para que os educandos e os educadores se descubram nele. Para Freire (1996), a dialogicidade está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento, e, para que ela se efetive de fato, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos.

Esse foi um ponto que pude observar claramente no cotidiano das práticas educativas. O cuidado com o universo vocabular das crianças foi algo que realmente me chamou a atenção. A minha chegada ao projeto foi explicada para as crianças de cada unidade, com muita cautela, havia uma preocupação com as palavras para explicar minha presença, de forma que as crianças pudessem entender. E, a cada dia que passava, os educadores perguntavam, na roda inicial, se tinha alguém que ainda não me conhecia e abriam espaço para que eu pudesse me apresentar novamente e para que eles pudessem tirar dúvidas.

Não só a abertura para o diálogo mas também a postura com que os educadores se

colocam frente aos educandos também dizem respeito a como esses profissionais entendem essa relação dialógica entre esses sujeitos. Gonzaga, o educador de dança, explica que, mesmo durante as oficinas, não gosta de ficar muito em pé, porque passa uma sensação de poder, assim ele fica mais sentado, na altura das crianças. Esse é um ponto que distancia a atuação da ONG daquilo que está posto no cotidiano escolar, no qual é comum o professor manter-se de pé, na frente da sala, e os educandos, sentados, em filas, reproduzindo uma relação de poder entre saber e poder e dominante e dominado.

Almeida (2014) expõe que, nas salas de aula, há uma determinada disposição espacial das mesas, carteiras: um espaço destinado à mesa do professor, cuja disposição se encontra à frente das carteiras dos alunos, as quais, geralmente, estão dispostas em filas, e essa relação na organização do mobiliário já define uma visão de como é o processo de ensino e aprendizagem. O professor situa-se num lugar de destaque, às vezes ainda mais alto que o restante da sala, o que lhe confere, espacialmente, uma visibilidade geral e, conseqüentemente, uma autoridade para poder controlar, vigiar e disciplinar por meio de um simples olhar, além de representar e diferenciar quem sabe e deve ensinar de quem deve aprender.

Costa (2001), por sua vez, afirma que é importante o educador procurar manter-se no mesmo nível de altura da criança ou do adolescente, pois essa horizontalidade física sinaliza o equilíbrio da relação em termos de poder, funcionando como um facilitador da expressividade do educando.

Nessa perspectiva, em conversa com o coordenador de unidade Luis, ele esclarece que, ao compreender o trabalho artístico como promotor do desenvolvimento humano, é preciso compreender também que as ações a serem desenvolvidas com as crianças não podem ser impostas e que não só o estabelecimento do diálogo mas também a maneira como ele acontece são longos caminhos, os quais envolvem ações, reações, práticas e atitudes que, nem sempre, dão um retorno esperado imediatamente. Ele coloca ainda que se trata de um aprendizado constante de saber ouvir, e esse saber ouvir não é só o que o menino fala mas também o que ele expressa de outras formas.

A fala de Luiz converge para os depoimentos de duas educadoras de dança, as quais são ex-educandas do projeto desenvolvido pela ONG.

“Eu aprendi na Brincadeira de Roda que, se o menino não fica na minha oficina, se ele se exclui, ele está querendo dizer alguma coisa. Alguma coisa está errada em mim, a minha oficina não está legal. Então eu tenho que mudar meu planejamento. O difícil pra mim é isso, é fazer um planejamento que faça com que

os meninos queiram ficar na minha aula, sem sair. Eu praticamente nunca mando menino ir conversar com a coordenadora, minha equipe sabe disso. Porque isso é o mais fácil de eu fazer, o difícil é eu conseguir ficar com o menino na oficina. Eu falo: se você não está bem, não precisa fazer, só assiste a aula e quando você quiser você pode entrar de novo. Isso me faz repensar o tempo todo a minha prática. Eu lembro muito de mim, eu vejo que eu mudei muito, eu era muito terrível. A educadora de dança tinha que me buscar no meio dos matos pra fazer aula. Eu lembro que um dia ela foi conversar comigo:”

Clara: – O que está acontecendo?

Mari: – Clara, eu não gosto de balé.

Clara: – Mari, o que você quer que eu faça pra aula ficar melhor?

“Ela preocupada, né, porque ela é psicóloga, e aí eles sempre acham que a culpa é deles [risos], que eles que têm que dar um jeito:”

Mari: – Eu não gosto dessas músicas, essas músicas lentas.

Clara: – Então tá, eu vou dar um jeito.

“Aí quando foi na outra aula, ela começou a dar a mesma aula só que em música de *hip-hop*. Aí você faz *port de brás*, *plié*⁵⁹, e você não percebe. Depois eu fui perceber que eu fazia as mesmas coisas, mas não percebia por causa da música. Aquelas músicas lentas demais eu não dava conta, e aí ela começou a dar aula, assim, com essas músicas, e deu super certo. Hoje, eu dou minha aula pensando nisso: ‘Ah, os meninos vão achar chato se eu colocar...’” (Mari, educadora de dança).

“A minha dificuldade é controlar minha ansiedade. Às vezes eu quero que a criança me dê um retorno rápido e, muitas vezes, esse retorno que elas vão dar não é o que eu espero, mas o que ela quer me mostrar que ela aprendeu. O que eu aprendi com a Brincadeira de Roda foi ter amor pelo o que eu faço. As dificuldades vão aparecer sempre, mas eu vou estar lá sempre aberta para escutar todo mundo, tentar resolver e fazer com que as coisas fiquem mais claras pra mim mesmo. Quando a gente conversa abertamente com as crianças tudo fica diferente, parece que é mais fácil e a gente pega amor mesmo pelas coisas aqui. Eu vou fazer as coisas sempre com amor, eu amo esse projeto.” (Educadora e ex-educanda do projeto).

As falas dessas duas educadoras dialogam diretamente com Freire (1996) quando ele aponta que, a partir do momento em que o educador escuta o educando, ele aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao educando, em uma fala com este. O segundo depoimento converge para Freire (1993) no momento em que ele relaciona o

⁵⁹ *Port de Brás* e *plié* são nomes de passos do balé clássico.

ato de educar com amor, atenção e doação, afirmando que não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

6.2.5 A relação com a (in)disciplina

“Eu vejo vários flashes de oportunidades educativas. Todo menino que traz um desafio com ele, que não tenha um limite adequado, que tem uma hiperatividade, se é que podemos dizer isso, é esse menino que traz a razão da oficina funcionar. Se estiver tudo bem não precisa ter projeto, não precisa ter a oficina que eles estão. Todo mundo precisa desenvolver, eu você, os meninos, todos nós estamos em processo de desenvolvimento e evolução, mas o que eu quero dizer é que esses meninos que a gente atende, são eles que dão razão às oficinas, e não aquilo que a gente faz.” (Gonzaga, educador de dança).

De acordo com o dicionário *on-line* de português⁶⁰, a indisciplina consiste na ação de violar as regras ou ordens que foram impostas e tem como sinônimo as palavras desordem ou bagunça. Para Estrela (1992, p.127), a indisciplina pode ser pensada como negação da disciplina, ou como “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo”. É o professor que produz e comunica as normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e, assim, prescreve determinadas posturas e regras a serem aceitas, muitas vezes, sem a devida discussão com os alunos e sem que elas atendam às expectativas e necessidades destes.

Se, de um lado, Aquino (2015) relata que o aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psicopedagógicos”, os quais podem ser de natureza cognitiva (os tais “distúrbios de aprendizagem”) ou de natureza comportamental, e, nesta última categoria, enquadra-se um grande conjunto de ações que são chamadas, usualmente, de “indisciplinadas”; de outro lado, no plano das representações que os professores fazem do aluno, Tomazi (1997) afirma que, normalmente, o bom aluno é aquele que é asseado, estudioso, atencioso e, principalmente, obediente, o que quase sempre significa ser submisso. Assim, se esse aluno não pode ter iniciativas, por mais sensatas que possam ser, no ambiente da escola, possivelmente se sentirá tolhido em fazer isso em outras

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/indisciplina/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

situações, em outros lugares, e a escola torna-se, portanto, um local de reforço de tal comportamento. O autor ressalta que a disciplina é capaz de produzir um padrão de aluno que responda satisfatória e disciplinarmente às demandas da instituição, tornando o corpo produtivo e disciplinando-o quanto a horários, modos e atividades.

Nesse contexto, para discutir a questão da (in)disciplina, faz-se necessário esclarecer a maneira como os educadores lidam com os combinados que se fazem necessários dentro das unidades da ONG. Os combinados são feitos entre os educadores e os educandos, de forma a contemplar um bem estar coletivo. Todavia, nem sempre, as regras que são postas no cotidiano escolar são preservadas no momento em que as crianças estão na ONG, podendo gerar um incômodo ou, até mesmo, uma reflexão nos educadores, professores e monitores. A situação abaixo é capaz de ilustrar essa realidade.

“Estão todos juntos, educadores, monitores e educandos, prontos para uma visita a uma exposição de artes. Os educadores começam então a fazer os combinados:”

Educadora: – A gente pode colocar a mão nas obras?

Educandos e monitores: – Não!

Educadora: – E conversar, a gente pode?

Monitores: – Não!

Educandos: – Sim!

Educadora: – Sim, a gente pode conversar, não tem problema nenhum.

“Os monitores demonstram uma reação de espanto com a resposta dos educadores.” (Registros do caderno de campo).

Para as crianças, poder conversar enquanto visitam uma exposição já era algo natural quando estavam com os educadores, pois era comum, nas oficinas, principalmente a de artes visuais, as crianças conversarem. A própria educadora dizia para as crianças que não tinha nenhum problema conversar, que era gostoso demais desenhar conversando, mas tinha que ser em um tom de voz baixo, como um bate papo. As crianças seguiam isso tranquilamente.

Esse realto mostra que é comum acontecer de a criança se comportar de uma maneira na escola e de outra, na ONG, e esse fato pode levar a uma reflexão sobre se a indisciplina não estaria indicando uma necessidade legítima de transformações nas relações

escolares, mais especificamente na relação educador e educando. Isso porque as crianças e os adolescentes mostram que, dependendo do ambiente em que se encontram, eles conhecem claramente os combinados para uma convivência saudável.

Barbosa e Borba (2015) expõem que o silêncio, como ato disciplinador, é um dos instrumentos que o professor tem ao seu alcance para obter o controle sobre os alunos, fazendo com que a sala de aula tenha ordem e que somente o mestre tenha a palavra, e o aprendiz a escute. O tempo de frequência na escola, principalmente o da criança, deve ser de disciplina e rigor. Regras devem ser obedecidas, porém muitas estão longe de proporcionar espaços de interação e diálogo entre os alunos.

Nessa perspectiva, Aquino (2015) explica que, antes, o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era uma espécie de submissão e obediência cega à hierarquia escolar. Embora essa realidade tenha mudado e o professor não seja mais um encarregado de fazer cumprir ordens disciplinares, boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, as imagens dessa escola de antigamente e desse professor repressor, castrador.

Entretanto, se, muitas vezes, para esses profissionais, o bom aluno do dia a dia é aquele calado, imóvel, obediente, para Freire (2006) e Sacristán (2002), a comunicação é necessária para que o indivíduo se situe na sociedade e unida à interação e ao movimento fazem parte da aprendizagem.

Nesse contexto, a maneira de enxergar a indisciplina e concebê-la como tal é outro ponto que tensiona as relações entre a ONG e a Escola. A maneira de um indivíduo de se colocar nos diferentes espaços pode ser considerada como disciplina em um lugar ou indisciplina em outro.

“Fui acompanhar a oficina de dança da Mari. Quando a gente chega à sala de dança, as crianças correm pela sala, brincam, cantam e gritam, enquanto Mari está sentada tranquila. Ela os deixa um pouco à vontade e quando ela chama para a roda, todos vêm tranquilamente e ela começa a falar com um tom de voz baixo e calmo.” (Registro do caderno de campo).

O fato de as crianças correrem, gritarem e cantarem não incomoda a educadora, pois ela ainda não deu início à sua oficina. Ela expõe que é importante eles terem um tempo para eles, para poder conversar e brincar um pouco, tendo em vista que passam o dia todo com o tempo regulado pela escola.

Entretanto, apesar da flexibilidade com os educandos, os educadores da ONG

também têm dificuldades com relação à (in)disciplina.

“No dia a dia, os meninos que estão tendo muita dificuldade dentro da oficina, que estão fazendo muita bagunça, que estão tendo um comportamento muito ruim, que às vezes estão perturbando, a gente conversa pra eu saber onde que eles moram, como que eles moram, quem são os pais, qual é a situação deles. A gente busca entender mais essa criança. Nesse lugar entra muito a parceria com a escola. Quando a criança faz um combinado comigo ou com os educadores, ela não consegue cumprir, ela tá tendo muita dificuldade, aí eu ligo pra professora comunitária, aí a Elis vem, conversa também, a gente chama os pais quando precisa, vai tentando unir todas essas coisas. Nós temos meninos aqui que são exemplo disso: o Gean, ele chegava e não parava, e a gente dava o palco pra ele mesmo, ele começava a se expressar no meio da roda, a gente batia palma, porque ele é um menino criativo mesmo, não é passar a mão na cabeça dele, as coisas que ele fazia era super legal, super engraçado, a capacidade dele de estar ali lidando com tudo aquilo... a gente ia negociando com ele sem cortar esse desejo dele de se expressar e o Gean agora tá aí, tranquilo, a relação dele com o projeto mudou, a relação dele com a gente mudou, não é assim ele tá quieto, mas ele tá querendo uma outra coisa agora, aí ele vai pra oficina de artes, ele é muito bom nas artes, ele destaca nas artes, ele tá junto com a gente... brinca mais tranquilo, ele era muito agressivo, e é isso, a gente vai observando.” (Regina, coordenadora de unidade).

Observa-se, assim, que, nos momentos em que os educadores da Brincadeira de Roda precisam lidar com a questão da indisciplina, é comum eles procurarem a escola, para resolverem o problema juntos. Nesse caso a parceria traz novas possibilidades de intervenção com as crianças.

Entretanto, não se pode descartar o fato de que as maneiras de lidar com as indisciplinas dos educandos na ONG distanciam-se do modelo escolar. É comum as escolas recorrerem às regras de controle e punição para resolver tais problemas. No entanto, elas conseguem resolvê-los paliativamente, porém os conflitos continuam. Na entrevista com Elis, nota-se que é comum o professor querer a suspensão do aluno do projeto como forma de punição à indisciplina.

“Tinha um professor que falava assim: ‘Olha, se você não se comportar eu vou falar pra Elis te tirar da aula de dança, acabou dança!’ E eu sentada lá só ficava pensando, oh, coitada não vai sair jamais [risos]. As pessoas deveriam entender que a outra pessoa dá conta porque a linguagem dela é diferente. Que linguagem que essa pessoa usa? Vem cá fulano, como é que você dá conta? Como é que você consegue convencer ele? Vamos conversar? Entendeu como é que funciona? Não, jamais! Eles preferem manter distância.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

A suspensão por mau comportamento é um exemplo de punição escolar que não é válido dentro da prática educativa da ONG. Ao invés de afastar a criança do projeto, os educadores buscam traçar estratégias específicas de acolhimento com cada criança. A flexibilidade com relação aos educandos é algo que perpassa as diversas práticas educativas da ONG no PEI.

“São nas nossas rodas diárias que a gente discute sobre o dia, sobre o que aconteceu e sobre determinadas crianças. É quando a gente fala sobre quais os problemas que a gente teve, qual daquelas crianças estão precisando ser acolhidas. Aí a gente faz todo um processo de acolhimento, é combinado mesmo sabe: olha, a gente vai chegar, a gente faz isso, quem sabe você faz isso, Gonzaga quem sabe se você não chegar lá e... a gente faz um planejamento mesmo pra acolher determinadas crianças e é muito bacana quando a gente vê que está dando certo.” (Rita, assistente de coordenação).

O coordenador é a pessoa que, na maioria das vezes, problematiza essas questões, tentando ampliar a visão de toda a equipe sobre cada criança. Luiz cita um exemplo de como eles buscam lidar com a indisciplina:

“Tem um laço afetivo bem intenso, os meninos gostam muito da gente a gente gosta muito deles, eles gostam muito de estar aqui, o espaço é agradável, o trato com os meninos é muito respeitoso, considera cada um. Então, o menino que está mais difícil a gente procura saber da historia dele, ampliar o olhar. Por exemplo, esse ano tem um menino que voltou depois das férias, voltou da pá virada, correndo, pulando janela, chamava ele e ele só fazia assim com o ombrinho, piscava fora. Aí todo mundo, assim: ‘O fulano tá desse jeito, isso é um absurdo, falta de respeito, um só menino atrapalhando quase todo mundo’, aí eu fui procurar saber mais sobre o menino, sobre o que ele faz fora do projeto. Então eu trago essa informação pra equipe sem expor a criança, de maneira mais sigilosa, buscando essa transformação do olhar. Ele tá assim é porque ele é custoso? Tá a fim de pirraçar a gente? Olha só o percurso dele, o que ele está vivenciando. Ele está precisando é de ajuda. Aí vai buscar alguém da equipe que consiga se tornar uma referencia mais forte pra ele. Mistura conhecer a historia da criança, discutir varias vezes na roda de educadores sobre isso, a gente pensar em estratégias, tentar uma, tentar outra, ver qual que deu certo, reforçar os pontos luminosos dele, que faz parte da nossa metodologia. É preciso manter o foco no potencial de cada um.” (Luiz, coordenador de unidade).

Essa postura de manter o foco no potencial remete a Brandão (2006), pois ele define que a posição da educação popular aponta para uma profunda fé nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas.

Além dessas estratégias citadas, pude perceber, também, que os educadores

costumam chamar as crianças que dão trabalho para serem ajudantes do dia, e isso acaba funcionando. O caso abaixo exemplifica essa estratégia:

“Depois de um mês passando pelas três oficinas, de música, artes visuais e dança, chegou o momento de cada criança escolher duas oficinas nas quais irá participar durante todo o ano. Para isso, Luiz, o coordenador de unidade, escolhe Zico, que costuma dar trabalho, para ajudá-lo, e o educador Gonzaga explica para o educando como ele vai desempenhar essa função. Ele fala da importância de se pedir licença e ser educado. No início, Zico resmunga por ter que pedir licença toda hora para entrar nas salas, mas logo começa a chamar as crianças, duas a duas, nas oficinas:”

Zico: – Com licença, Fulano e Fulana, por gentileza, me acompanhem.

“Zico dirige-se à menina e estende a mão para ajudá-la a levantar.”

Maria: – Obrigada, Zico!

“Na semana seguinte, três crianças chegam atrasadas para a oficina, e Zico explica espontaneamente para elas como entrar na sala de forma educada.” (Registros do caderno de campo).

Gonzaga explica que essa proposta de delegar funções contribui para que as crianças se sintam responsáveis pela atividade. Durante as rodas iniciais em sua oficina, ele também costuma escolher um educando para coordenar a roda e dar uma saudação de bom dia a todos, outro para conferir a postura de seus colegas e outro para coordenar a atividade da roda, como, por exemplo, passar uma bolinha de um para o outro, sem fazer barulho, a fim de conseguir a concentração do grupo.

Percebe-se na situação acima que, apesar da resistência inicial, Zico atendeu às exigências do educador, talvez, a princípio, por uma questão de obrigatoriedade, mas, mais do que isso, ele compreendeu a importância de pedir licença para entrar na sala, tanto que ele passa isso para os seus colegas, demonstrando também ser responsável pela oficina que está acontecendo.

Essa situação remete à definição que Leitão (2004) traz quando pensa na educação em seu sentido ampliado. Ele exprime que a educação pode ser um espaço de integração e criação de novas formas de convívio e de sociabilidade, um vasto campo de possibilidades de experiências, aprendizados, confrontos, confiança, afetos e sentidos, não só em relação aos nossos saberes, acumulados e circulantes, mas também ao que podemos vir a ser e a saber.

Essas diferentes maneiras de lidar com a indisciplina, ao mesmo tempo em que tensionam as relações entre a ONG e a Escola, contribuem para se pensar novas estratégias

com os educandos.

Luiz, o coordenador de unidade, observa ainda um avanço com relação à postura de alguns professores da Escola Redescobrir no trato com os meninos. Ele alega que alguns professores eram muito bravos com os educandos, enquanto que os educadores da ONG tinham um trato bastante afetivo e de cuidado com as crianças, no sentido de tentar compreendê-las. Em sua opinião, com o tempo, essa maneira de os educadores lidarem com os meninos exerceu uma influência positiva sobre a Escola, pois eles observaram que passou a ter menos professores gritando pelos corredores. A Professora Comunitária concorda com a visão de Luiz:

“A ONG dentro da escola muda a cara, sabe, quebra o paradigma. A escola não tem cara de escola, tem cara de um ambiente educacional, de um ambiente com vários tipos de educadores e, apesar dos avanços, isso incomoda muita gente.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Nesse sentido, nota-se que, quando a ONG e a Escola passam a atuar em parceria, são ricas as discussões que surgem a respeito de cada criança e da maneira de lidar com a (in)disciplina. É comum, quando tem passeio, a Escola, ou até mesmo alguns educadores da ONG, não querer que determinada criança participe da atividade, porque o seu comportamento não está bacana. Nesses casos, o coordenador, o assistente de coordenação, os educadores e a Professora Comunitária da Escola juntam-se para discutir a situação, e, durante o tempo em que eu estava em campo, na maioria das vezes, o coordenador da ONG acabava convencendo os demais de que era importante a criança participar da atividade.

Elis complementa essa questão dizendo que essas ações da educação não formal movimentam a Escola e mudam a sua cara.

“Então a escola é outra sabe, o ambiente é outro. A escola pulsa outro tipo de educação; é outra energia, outro processo. Aí a antiga coordenação chamava o Luiz pra reunião com pais, o pai vinha e ficava eu, a coordenação, a coordenação da Brincadeira de Roda, tudo junto conversando com esse pai. Todo mundo junto! Isso não existe num ambiente educacional. Isso é rico, gente! O Luiz vinha com o olhar dele e dava outra visão pra aquele filho, outra visão pra aquela situação, falava como que era o comportamento do menino nas oficinas. Chegou ao ponto da coordenadora da tarde, no final do ano passado, ligar pro Luiz e perguntar: ‘Luiz, a gente tá querendo reter tal menina, eu acho que não deve reter, alguns professores acham que deve reter, o que você acha? Você acha que a retenção vai ser uma solução?’ e o Luiz: ‘Não, eu acho que você não deve reter não. Eu acho que ela dá conta’. Essa foi uma relação construída e para isso é preciso entender

que você não é detentora de todas as possibilidades da educação daquela criança. É, preciso de ajuda.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

As análises das situações e depoimentos apresentados revelam que, apesar de apresentarem alguns pontos de distanciamento no que diz respeito à maneira de lidar com a (in)disciplina, na prática, a parceria entre a ONG e a Escola Redescobrir possibilita uma compreensão maior dos educandos e permite a construção de uma rede para se pensar a postura de cada uma das crianças frente às diversas situações que acontecem na Escola, na ONG e em outros ambientes.

6.2.6 *Participação e autonomia*

“A gente é rígido naquilo que a gente acredita! O que a gente vai ter a preocupação é que quando essa criança entra pra dentro da Unidade é que ela tenha ali o que a gente tá falando que ele vai ter. Que é o que? A defesa do estatuto da criança e do adolescente, dizendo pra essa criança que ela pode ser criança. Acabou! Como que a gente faz isso? A gente tem oficinas que ela pode escolher, que ela tem o direito de não fazer, ela tem o direito de falar que não quer, sabe, como toda criança. A gente sai desse lugar que estabelece pra criança ou pro outro, ou pra quem quer que seja a maneira melhor de se fazer.” (João, coordenador geral da ONG).

Embora todas as unidades sigam a mesma metodologia da Brincadeira de Roda, é notável a autonomia que os coordenadores de unidade, os educadores e os próprios educandos têm no que diz respeito às suas ações, práticas educativas e dinâmica do projeto.

“Cada unidade tem sua autonomia, tem algumas coisas em comum, geral e outras cada unidade vai construindo seu caminho. Tem uma linha norteadora, mas cada unidade tem sua identidade a partir da levada da coordenação, do resultado da combinação daquela equipe ali.” (Luiz, coordenador de unidade).

Durante as reuniões diárias, ou, até mesmo, nas reuniões gerais, quando os educadores trazem suas dificuldades e angústias, em nenhum momento, eles são questionados do ponto de vista negativo. A todo o momento, o educador é visto com autonomia e extremamente capaz de desenvolver o seu trabalho. As equipes procuram ajudar a desenvolver estratégias em conjunto.

O trabalho da ONG, de acordo com sua PPE (2014), é construído de forma

horizontal, considerando o igual direito de todos para se expressarem, contribuírem e desfrutarem do encontro. A proposta que perpassa as práticas educativas tem como premissa manter o foco nos potenciais que cada um traz e buscar sempre estratégias coletivas para enfrentar os desafios e alcançar as metas traçadas.

Os educandos têm autonomia para escolher as oficinas que querem fazer na Brincadeira de Roda. No primeiro mês, elas passam pelas três oficinas e, depois, escolhem duas que mais gostam. Já nas outras oficinas do PEI, o processo de escolha é diferente:

“Algum tempo atrás todas as crianças faziam todas as oficinas na escola, mas tem determinadas oficinas que não tem como todas as crianças fazerem, porque é muito específica. Então o professor vai vendo a habilidade do menino, a questão do gostar, do que ele quer, porque a escolha do menino pequeno é muito difícil.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Além da escolha das oficinas, os educandos, na ONG, participam do planejamento das atividades do projeto, propondo brincadeiras e atividades, colocando suas opiniões e seus pontos de vistas e atuando como sujeitos ativos na busca de soluções para os desafios enfrentados, mesmo que suas soluções não sejam as mais apropriadas do ponto de vista dos educadores.

Um exemplo claro disso pode ser observado na seguinte situação:

“Os educadores estavam recebendo as crianças e preparando a roda quando dois educandos entram na sala de coordenação, e juntos fazem uma proposta para o coordenador:”

Educandos: – Professor, temos uma proposta pra fazer. Acho que não vai ser bom pra você, mas pra gente é.

Coordenador: – Podem falar.

Educandos: – Como a escola está em greve e tá vindo pouca gente, gostaríamos de brincar.

Coordenador: – E por que vocês querem brincar e não querem fazer oficina?

Educandos: – Ah, todos gostam de brincar e, assim, os educadores não vão precisar repetir suas aulas pros outros colegas quando a greve acabar.

Assistente de coordenação: – Mas a oficina também é uma forma de divertir.

Educandos: – É que hoje a gente queria muito brincar.

Coordenador: – Então eu tenho uma contraproposta pra vocês. Vocês terão dez minutos para assumir a roda da tarde e apresentar esta proposta para os colegas. Se eles aceitarem, vocês irão pensar juntos uma proposta para apresentar para os educadores, e aí, sim, todos poderão brincar. Mas a roda será feita somente por vocês, educandos. Pode ser?

Educandos: – Sim.

“Os educadores ficaram aguardando na coordenação e, em menos de um minuto, a roda já estava pronta e as crianças conversavam sobre o assunto. As crianças permaneceram reunidas por aproximadamente dez minutos, e então os educadores foram chamados para sentar na roda.”

Educandos: – Nós conversamos entre a gente e todo mundo decidiu que quer brincar. Então a gente queria propor que hoje tenha só brincadeira, e aí a gente promete se dedicar depois nas oficinas, a gente vai tomar cuidado pra não molhar o chão na hora de beber água, e, se isso acontecer, a gente vai secar. Pode ser assim?

Educadores: – Tudo bem, então, se vocês decidiram isso, está ok. (Registros do caderno de campo).

Essa situação demonstra que o planejamento que os educadores fazem não é algo estático, ele pode ser alterado, principalmente no caso de uma demanda das crianças. O fato de elas posicionarem-se e defenderem o que querem é um ponto valorizado na ONG. Os educadores buscam incentivar os próprios educandos a proporem atividades e enfrentarem os desafios necessários. Assim, faz parte da metodologia da ONG as chamadas Comissões de Ajuda, compostas por educandos voluntários que se mobilizam para buscar saídas diante dos impasses que surgem no dia a dia.

Sob essa ótica, os conflitos que surgem são transformados em debates coletivos, com a participação dos educandos, como no exemplo a seguir:

“Os educadores conversam sobre uma turma que está dando muito trabalho e traçam uma estratégia de mudar duas crianças dessa turma de oficina. Porém Luiz, o coordenador de unidade, ressalta que não pode simplesmente chegar para o menino e dizer que ele mudou de oficina. Eles chamam então os seis que estão dando trabalho, explicam a situação e perguntam quem tem interesse em mudar de oficina e se eles acham que essa pode ser uma solução para o problema. Os educandos compreendem a situação e resolvem entre eles quem vai mudar de oficina.” (Registro do caderno de campo).

Essa postura das crianças vai ao encontro do que Costa e Vieira (2006) definem como participação. Os autores explicam que participar é agir, através de palavras e atos, nos

acontecimentos que dizem respeito à vida do indivíduo e à vida de todos aqueles em relação aos quais ele assumiu uma atitude de não indiferença, uma atitude de valoração positiva.

Costa e Vieira (2006) expõem ainda que é preciso acreditar na importância do envolvimento dos adolescentes nas decisões que tenham impacto sobre suas vidas. Para os autores, a prática e vivência do direito de crianças e adolescentes de terem sua opinião levada em conta nas questões que lhes digam respeito e o conceito de autonomia progressiva consistem na base de toda a educação para a autonomia e a responsabilidade, as quais, juntamente com os valores de justiça e de solidariedade, formam a base sobre a qual a cidadania se edifica.

O caso abaixo é uma situação que acontece naturalmente no dia a dia do projeto:

“Estão todos em roda para dar início à oficina quando chega mais uma menina, Bia, para a roda. Outra criança logo diz para ela: ‘Volta lá e pede licença para entrar, a gente já começou!’. Bia volta sem nenhum problema e pede licença para entrar na roda.” (Registro do caderno de campo).



FIGURA 36 – Educandos, em roda, preparando-se para dar início à oficina

Nessa situação, fica explícito o empenho das crianças para que a oficina aconteça tranquilamente. Percebe-se que, quando os educandos compreendem sua autonomia e o seu poder de participação, a relação deles com a proposta educativa é outra. É comum, nas oficinas de dança, as crianças corrigirem e cobrarem postura e silêncio umas das outras de maneira bem tranquila.

O educador de dança recorda de uma situação em que a Escola estava sem equipamento de som e ele estava tendo que levar esse equipamento da casa dele para as aulas. Como os educadores já haviam solicitado à Escola que fosse feita a manutenção do som e, até então, não tinham tido resposta, ele propôs às crianças que fizessem uma manifestação para que houvesse um olhar especial da Escola para essa questão.

“Eu me lembro de os meninos estarem com os cartazes na mão, com a caneta, com o pincel, com giz de cera, escrevendo desenhos e preparando as cartinhas. Nessas cartas, estavam as escritas dos meninos que estavam reivindicando por esse som que eles precisavam para fazer as aulas. Eu lembro que a gente até pintou o rosto. Um dos meninos percorreu os corredores para saber se não estava tendo prova, para que a gente pudesse fazer essa manifestação que a gente chamava de política pública infantil dentro da escola. Aí nós pegamos uma centopeia, que era uma lagarta que foi construída nas artes visuais, os meninos entravam dentro dela e criava-se assim uma lagarta grande feita pelos meninos, só se viam os pezinhos. Aí nós entramos passamos por todos os corredores da escola com apitos, balões, fazendo barulho, reivindicando o direito pelo som. Então isso tudo ensinava a reivindicar. Eu lembro que as cantineiras entraram no meio da manifestação pedindo aumento de salário, então virou um negócio muito positivo. E quando nós paramos na porta da secretaria, a porta-voz, que era a líder do movimento – nós falamos que tinha que ter uma líder para o movimento – entregou essas cartas à coordenação da escola e falou por todo mundo. Algumas professoras tiraram seus alunos de sala de aula para assistir a manifestação pacífica dentro daquele espaço. É isso que a gente faz, a gente entra e problematiza uma questão, de uma maneira positiva, para que os meninos possam sentar e refletir depois. Aí o som, passou uma semana e o som chegou. Isso foi muito bacana, tem registro de tudo isso assim.” (Gonzaga, educador de dança).

Diante da realidade analisada, é possível afirmar que o modelo de participação nas práticas educativas da Brincadeira de Roda, embora a ONG esteja atuando em parceria com a Escola, assemelha-se a um processo participativo igual a muitas experiências de educação não formal. Esses processos participativos são elementos importantes no fortalecimento da sociedade civil, e esse aspecto ganha relevância quando Costa e Vieira (2006) expõem que o exercício do direito à participação democrática é um tipo de experiência de que nós, brasileiros, carecemos, seja na vida pública, seja nas demais esferas do cotidiano. Muñoz (2004) complementa afirmando que as crianças, os adolescentes e os jovens de uma sociedade, de uma cidade, nunca serão o futuro se não participarem do presente.

Freire (2006) defende que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Contudo, nas entrevistas realizadas, os entrevistados expõem que a parceria com o PEI acaba interferindo nessa autonomia. Isso porque, no momento em que a Brincadeira de Roda começa a atuar

dentro da Escola, é preciso fazer algumas adequações de acordo com o ambiente escolar. À medida que os educadores entram num ambiente que já tem uma rotina e uma dinâmica estabelecida, a autonomia deles fica comprometida de certa forma, porque o ambiente escolar é outro, tem o sinal da escola, o recreio, tem lugares que os meninos não podem ir e horários determinados.

Mari compara a autonomia dos educandos nos diferentes espaços:

“Quando as crianças almoçavam no projeto, elas sempre se serviram no almoço. Agora que os meninos almoçam na escola tem uma pessoa para servir eles. Eu acho que os meninos também tem que aprender a ter essa autonomia deles em relação a servir com educação. No começo é meio difícil, mas uma hora eles vão pegando... Na Brincadeira de Roda sempre foi assim, os meninos sempre se serviram.” (Mari, educadora de dança).

Nesse sentido, Freire (1996) destaca que o processo de construção da autonomia é um processo do educador com o educando, e não só do educador consigo mesmo, que vai se construindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Por isso, a autonomia é a experiência da liberdade.

A Professora Comunitária, Elis, argumenta que há um choque da rotina institucional, porque, na ONG, os meninos têm uma liberdade maior de ação, os meninos sentem-se mais à vontade, e, na escola, tem a institucionalização de determinados processos que é importante e à qual eles vão se adaptando. Ela lembra que Gonzaga, às vezes, subia cantando com os meninos para o segundo andar, e, na hora da troca das oficinas, eles iam ao banheiro, batiam na porta da sala, gritavam. Então, os professores reclamavam das crianças da Brincadeira de Roda como se não fossem as mesmas crianças da Escola.

Na percepção de Gonzaga, essa adaptação à política interna da Escola não foi muito difícil, pois a Professora Comunitária e a diretora à época também se apropriaram do projeto e davam muito apoio, isso fez com que as coisas acontecessem de forma tranquila. Para ele, a Brincadeira de Roda tem uma maneira de trabalhar que, muitas vezes, as pessoas enxergam como uma anormalidade.

“Por exemplo, a escola pede aos meninos que subam as escadas em filas, e nós já aprendemos que fila não educa, fila só organiza. Então nós subimos às vezes a escada, ora cantando, ora mais livre, uma vez ou outra a gente sobe em fila, mais pra dizer ao parceiro que nós estamos juntos. Mas não é o caso da Brincadeira de Roda. Nós tivemos que nos adaptar a essas questões, mesmo porque é um lugar fechado, um lugar quadrado no seu formato, e a Brincadeira de Roda, quando ela

entra num lugar assim, ela problematiza esse quadrado, esse formato. Será que só dessa maneira tem jeito de aprender?” (Gonzaga, educador de dança).

Apesar desses ajustes que se fazem necessários quando essas duas instituições entram em interação, no que diz respeito à dinâmica interna da ONG, os coordenadores e educadores continuam desenvolvendo seu trabalho de forma autônoma.

6.2.7 A Relação entre a Escola Redescobrir e a ONG Brincadeira de Roda

“Teve várias coisas que a gente teve que se enquadrar, horários, calendário, materiais. Em questão de horário com os meninos, a gente teve que mudar várias coisas. Quando eu era educanda eu ficava a semana inteira na Brincadeira de Roda e eu podia fazer todas as oficinas, não era assim, segunda e quarta, terça e quinta. A gente também almoçava no projeto, agora o almoço é servido na escola.” (Mari, educadora de dança).

Através das entrevistas, ficou claro que a parceria com o PEI trouxe avanços, mas também apresentou desafios para o desenvolvimento do trabalho. Os horários das oficinas, a frequência das crianças no projeto, o acesso aos equipamentos e espaços públicos, a compra de materiais e o calendário anual são alguns pontos que aparecem tanto em termos de tensões quanto em termos de avanços e possibilidades e que serão aqui retratados.

A partir do momento em que as duas instituições passaram a atuar em conjunto, foi necessário reformular a rotina das atividades desenvolvidas na ONG, o que acarretou uma diminuição do número de oficinas ofertadas. Foi preciso repensar os horários devido ao tempo de deslocamento das crianças da Escola ao projeto. Assim, se, antes, cada educando participava de três oficinas por turno, agora, as crianças participam de apenas duas.

Entretanto, apesar da necessidade de alteração da programação da ONG, destaca-se o fato de que a parceria com o PEI interferiu de maneira positiva na frequência das crianças no projeto, isso porque elas já estão na Escola e vão direto para a Brincadeira de Roda, não chegam a ir para casa, o que diminui a probabilidade de elas faltarem.

Outro aspecto positivo da parceria ONG e escola foi com relação ao acesso a espaços e equipamentos públicos, pois, agora, quem faz a solicitação de transporte não é mais a ONG e sim a escola, e isso facilita muito o acesso a diversos lugares, como clubes, exposições e espetáculos.

“Então a gente solicita a prefeitura um dia de lazer, a gente quer clube, a gente quer ir pro clube, arruma clube pra gente porque é importantíssimo, faz parte da proposta pedagógica da Brincadeira de Roda ir pro clube, e aí agente consegue o Iate Clube, porque está via prefeitura e o Iate Clube, fazendo isso pra prefeitura, ele consegue desconto do ISS dele. Pra gente, é super chique ir pro Iate clube na Pampulha. São parcerias que é bonito, é bonito na hora que a parceria se estabelece, é pro bem dos dois, tanto da Secretaria, quanto da escola, quanto da ONG. Mas o mais importante é o resultado, o que menino efetivamente está tendo acesso.” (João, coordenador geral da ONG).

Quanto ao calendário das ações da ONG, ele também sofreu influências dessa parceria. Os educadores da ONG participam, durante as férias escolares, durante uma semana, do Programa Escola nas Férias⁶¹. Eles desenvolvem atividades na Escola Redescobrir, no formato que a Escola já está acostumada, que é um formato padrão da Secretaria de Educação.

Uma situação que precisou ser adaptada com essa parceria foi a compra de materiais da ONG, que, agora, é realizada pela escola. Antes de se tornar parceira do PEI, a ONG trabalhava com materiais com uma determinada qualidade. Hoje, caso eles precisem de algum material diferenciado, é preciso adquirir por conta própria, pois a Secretaria não fornece. Os educadores explicaram que chegam materiais de boa qualidade, mas alguns materiais não atendem às necessidades do projeto, então eles acabam se adaptando a essas novas condições.

Percebe-se, assim, que, do ponto de vista da rotina, a partir do momento em que a ONG passa a atuar no PEI, a parceria entre as duas instituições perpassa conflitos, conquistas, desafios e também frustrações, mas, para além disso, cabe destacar que essa parceria permite também a troca de informações sobre o desenvolvimento dos educandos e a diversidade de olhares, principalmente em relação às crianças, o que favorece posturas e estratégias conjuntas para lidar com os desafios que surgem no dia a dia.

“Quando a criança percebe que está todo mundo pensando no desenvolvimento dela, eu não sei dizer como, mas com certeza modifica o menino, e eu acho que uma mudança acontecendo nele irradia pra todos os lugares que ele está. Eu acho pouco provável que não gere nenhum tipo de transformação, eu acho que alguma coisa muda sim.” (Regina, coordenadora de unidade).

⁶¹ O Programa Escola nas Férias é um programa da Prefeitura de Belo Horizonte, que acontece no período de recesso escolar, e é dedicado a crianças e adolescentes de seis a 14 anos, moradores ou não de Belo Horizonte. Para participar do Programa, basta que os pais, as mães ou os responsáveis pelas crianças procurem a escola mais próxima e preencham uma ficha de inscrição. Sua programação conta com excursões e oficinas de lazer, recreação, esportes, dança, teatro e artes.

Sob a ótica de Mari, educadora de dança, a parceria com a Escola fez com que ela pensasse mais em atividades complementares que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos meninos na Escola, como, por exemplo, a visita a museus. Antes, ela não pensava muito nisso, não fazia essa relação do seu trabalho com a Escola. Ela acredita que a parceria com o PEI possibilitou, por parte da ONG, um maior acompanhamento escolar, pois, apesar de não haver um contato efetivo com os professores, a Professora Comunitária costuma falar sobre o desenvolvimento de alguns meninos e associar as mudanças deles com possíveis atitudes e estratégias desenvolvidas no projeto.

Esse é um ponto que merece destaque, pois revela uma abertura dos sujeitos da ONG para a instituição escolar e da instituição escolar para a ONG, propiciando uma visão mais holística da educação que está sendo ofertada às crianças e contribuindo para a transformação do olhar da comunidade escolar sobre os educandos, favorecendo a valorização de seus potenciais.

“Tem um acompanhamento que fica por conta dos coordenadores. A gente sempre conversa com a Elis, a professora comunitária. Ela sempre faz um relato de alguma coisa que tá acontecendo com o menino em casa, no ambiente familiar e isso é bom pra gente entender os meninos, porque muitas vezes o menino chega aqui e você fala “nossa, esse menino, Deus me livre”. E aí quando você fica sabendo da história de vida daquele menino, você tem mais compreensão pra entender porque que aquele menino tá assim, você tem outro olhar pra ele. Então a Elis e o Luiz, o coordenador, eles estão sempre discutindo os casos, buscando ampliar o olhar da equipe. Aí a equipe inteira faz todo um trabalho em volta daquele menino.” (Rita, assistente de coordenação).

“A Elis é muito próxima da gente. A gente tá sempre conversando com ela, ela sempre traz notícias dos meninos, a gente pergunta como é que tá fulano, ela vem aqui, ela conta. Ela é muito presente e muito dedicada nesse ponto, muito presente, dá satisfação dos meninos todos, conta tudo que tá acontecendo, ela deixa a gente por dentro mesmo.” (Regina, coordenadora de unidade).

Verifica-se que Elis, a Professora Comunitária na Escola Redescobrir, conhece bem cada educador, cada coordenador, e sabe, ao certo, quais são as crianças que estão participando de cada unidade. Ela demonstra bastante propriedade sobre o trabalho e está sempre disposta a discutir os casos com os educadores da ONG.

Os depoimentos de Rita e Regina corroboram com os apontamentos de Tilton e Pacheco (2012, p. 152) a respeito do papel dos gestores no contexto da Educação Integral: “O papel fundamental dos gestores é o de promover o debate através da ampla participação, para o entendimento da educação enquanto compromisso coletivo”.

Entretanto, apesar da estreita relação dos coordenadores e educadores da ONG com a Professora Comunitária da Escola e com os professores, essa relação ainda precisa ser consolidada.

Um ponto que sobressaiu nas entrevistas foi com relação à interação entre os educadores da ONG e os professores do turno regular da Escola, quando a ONG funcionava dentro dela. O trânsito dentro da Escola era algo favorável às práticas educativas, era comum ter um aulão no pátio, em frente à cantina, na hora do recreio, ou uma apresentação para a comunidade, em algum evento da Escola. Elis reforça que os educadores da ONG eram muito flexíveis, ocupavam o espaço e faziam-se presentes. Dessa forma, os professores e, até mesmo, os colegas acabavam assistindo às oficinas.

Mas, se, por um lado, as ações da ONG dentro da Escola Redescobrir tinham impactos positivos à medida que contribuía para a transformação do olhar sobre aquelas crianças, por outro lado, Elis lembra que isso gerava também muito incômodo:

“A pessoa do educador incomoda, pois alguns professores se colocavam em um plano superior como detentores do saber. Ao invés de os professores aproveitarem essas situações para se aproximar e procurar entender como esses educadores davam conta desse trabalho, alguns ficavam com raiva: ‘Como que eu não consigo fazer essa menina escrever no caderno, não consigo fazer ela fazer o que eu quero que ela faça, e ela faz a aula de dança e dança horrores? Que educador é esse? Que pessoa é essa que dá conta de fazer o que eu não dou conta de fazer?’ O programa aqui dentro incomoda muito, essa felicidade dos meninos incomoda muito, a satisfação dos meninos incomoda.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Titton e Pacheco (2012) reconhecem que diferentes formas de interação entre os agentes educativos e entre eles e os alunos, reconhecendo estes na sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, podem estar provocando estranhamentos e também surpresas diante da riqueza das diferentes trajetórias pessoais e formativas dos educadores. As autoras ressaltam a importância e necessidade de mudança nas relações entre os diversos agentes educativos e afirmam que o diálogo entre eles e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição de uma gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de Educação Integral.

Constata-se que o fato de a Brincadeira de Roda ter saído de dentro da Escola Redescobrir impactou diretamente na intensidade das relações com os professores. Isso porque os professores e os demais alunos não presenciam mais as oficinas desenvolvidas pela ONG. Um ponto que se destacava de forma positiva era quando as oficinas aconteciam dentro

da Escola. Atualmente, a maioria dos professores não sabe o que acontece com os meninos no contraturno escolar. Elis indica que essa foi uma das maiores perdas e que ela está organizando uma reunião para expor essa situação para os professores.

“O meu choro não foi só de perda, o meu choro foi de tristeza, de retrocesso. Pra mim a saída da ONG daqui de dentro foi um retrocesso. Eu acho que é uma proposta do século XXI você ter vários educadores. A gente não vai dar conta sozinha, a gente vê que a gente não dá conta, a gente tá frustrado, não dá conta disso. Mas eu falo, eu sou humilde pra falar que não estou dando conta. Eu vou lá pro Luiz e falo: vê o que a gente pode fazer com esse menino, o que a gente faz? Aí ele dá um retorno, entendeu? Eles tinham muito a dizer pra gente, eles têm muito a dizer. A saída da ONG de dentro da escola foi uma perda irreparável.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Apesar de concordar com Elis, analisando por outro ângulo, Luiz aponta que a saída da ONG da Escola foi um ganho muito relevante, pois o espaço da casa em que a ONG está é muito melhor do que o que ela tinha na Escola e proporciona uma melhor condição de trabalho e o acolhimento dos meninos de uma forma muito mais saudável e mais digna. Rita, assistente de coordenação, concorda e acrescenta que, apesar da distância da Escola, ela prefere esse espaço por ser mais tranquilo e por permitir uma maior autonomia sobre o trabalho proposto.

Após a mudança da ONG da Escola para a casa no bairro Paraíso, pude perceber, durante o período de observação, que a única relação efetiva que permaneceu com a Escola Redescobrir foi com a Professora Comunitária, Elis, que continua frequentando o projeto.

“Através da representante da escola integrada, tem um dialogo mais próximo e frequente, que é com a Elis. Não tem um diálogo entre as oficinas que tem lá e as oficinas que tem aqui. O diálogo é muito pouco. Antes era comum o professor passar e comentar: ‘Nossa, aquele menino não faz nada na sala, como é que ele aprendeu essa coreografia tão difícil?’. Mas o nosso planejamento estratégico prevê uma interação mais intensa do que é hoje, então é uma meta que a gente persegue ainda. A gente tinha que algum dia falar: ‘Não, deixa os meninos aí, não desçam, deixa que a gente vai praí fazer um aulão’, voltar a fazer as coisas dentro da escola, que é muito bom. A relação com a escola já foi bem mais próxima, não só porque a gente tava dentro da escola. Nos últimos anos, em 2013, 2012, a gente ainda estava lá dentro e não era muito próximo. Essa variação se deu muito pelo perfil da direção da escola; a primeira direção, ela que nos procurou quando iniciou a parceria, era bem próxima, a gente tinha um diálogo bem interessante, frequente, aberto, já essa outra direção geral da escola é mais distante. A gente tá fazendo um trabalho com a Elis pra ver se consegue estabelecer um diálogo mais próximo. Eu estou falando de negociação, nós estamos tentando marcar reuniões periódicas com a direção, pra tratar diversos assuntos que dizem respeito à nossa

parceria, como a própria manutenção da casa, por exemplo.” (Luiz, coordenador de unidade).

Luiz afirma que o planejamento estratégico da ONG⁶² prevê uma maior interação com a Escola. O planejamento da ONG para 2015, no que diz respeito à interação com a Escola, pode ser observado no Quadro 5.

QUADRO 5 – Planejamento Estratégico: relação da ONG com a Escola Redescobrir: metas por unidade, para 2015

Objetivo específico	Ação	Resultado esperado
Estimular o desenvolvimento escolar.	A. Conhecer o processo de seleção do educando, o ambiente escolar, a coordenação/direção e os demais profissionais ligados diretamente aos educandos encaminhados ao Projeto Brincadeira de Roda.	1. Participação em, no mínimo, dois eventos junto à Secretaria de Educação.
		2. Realizar, no mínimo, quatro reuniões entre os profissionais da Brincadeira de Roda e a equipe escolar.
	B. Promover a leitura e a escrita.	1. Produzir, no mínimo, cinco atividades literárias.
	C. Promover atividades de interação com escolas e universidades.	1. Realizar, no mínimo, uma visita a universidades e escolas especializadas da área.
2. Participar de, no mínimo, dois congressos, fóruns e eventos afins.		

Fonte: Planejamento Estratégico da ONG.

Como é possível observar, a ONG planeja suas ações pensando também no desenvolvimento escolar das crianças e propõe ações para o fortalecimento das relações com a equipe escolar como um todo. Nesse sentido, a realidade observada contesta o senso comum de que as práticas educativas das ONGs são caracterizadas por espontaneísmos, ou ausência de planejamento, conforme citam Gouveia, Nilson e Ferreira (2011, p. 490).

Todavia, apesar do planejamento e das ações propostas, não se pode descartar que a fala de Luiz revela, além da questão física, de atuar fora da escola, que um ponto que pode ser facilitador ou não nessa relação de parceria diz respeito à direção escolar.

Quando muda a direção da Escola Redescobrir, muita coisa se perde, entretanto,

⁶² O planejamento estratégico é um plano de ação construído anualmente, no qual são traçados os objetivos do projeto e as metas a serem atingidas durante o ano, em cada unidade. O planejamento estratégico para 2015 completo encontra-se no Anexo D.

isso não significa que não existam articulações entre as oficinas da ONG e a Escola. Acontecem algumas ações em conjunto com a Escola, como os passeios a museus, a clubes, a parques, os eventos da Escola, nos quais as crianças do Projeto se apresentam, e o encontro das Escolas Integradas. Outro ponto que possibilita uma maior aproximação entre as oficinas do PEI desenvolvidas na ONG e na Escola é o fato de haver monitores da Escola que são ex-educandos da Brincadeira de Roda. Isso aproxima, de certa forma, as práticas educativas e permite uma maior interação entre os educadores e os monitores, para discutir sobre determinada criança.

Sob o ponto de vista de Regina, a relação só não é mais próxima com os professores por questões estruturais do trabalho, e não por uma dificuldade nas relações:

“No que diz respeito à relação ONG e escola, as dificuldades que a gente tem é com relação, por exemplo, às horas de trabalho, ao tempo que a gente tem pra trabalhar. No sentido assim, de estar acompanhando uma reunião de escola, de estar junto com os professores lá. Isso não seria um problema pra nós, mas é uma questão de disponibilidade de tempo, o tempo que a gente tem pra fazer o trabalho que a gente faz. Seria uma perspectiva de ampliar isso, e isso envolve uma série de outras questões né, não é só a vontade.” (Regina, coordenadora de unidade).

Diante das entrevistas realizadas, constata-se que o fato de a ONG estar funcionando fora dos muros da escola acaba distanciando um pouco as diferentes práticas educativas, todavia se percebe a consciência dos educadores e da Professora Comunitária de que, nesse sentido, é preciso estreitar ainda mais as relações com os demais profissionais da escola, de forma a quebrar as barreiras físicas existentes.

Moll (2012a) afirma que baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno, em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais, e dinamizar as relações entre escola e comunidade, comunidade e escola, professores e agentes culturais, agentes culturais e professores, políticas educacionais e políticas sociais, entre outras.

Não raras vezes, é comum fazer juízo de valor e associar a imagem das ONGs em oposição à das escolas, talvez por desenvolverem práticas educativas diferentes e pelo próprio nome das atividades que desenvolvem remeterem a uma negação da formalidade escolar. Regina expõe que muitas das dificuldades nessa parceria não são por causa da relação da ONG com a Escola Redescobrir, e sim por dificuldades encontradas dentro da própria Escola, no que diz respeito à interação do turno regular com o PEI.

O caso estudado mostra que, mesmo com os desafios e tensões existentes, sob a

perspectiva de uma Educação Integral, reconhecer essas práticas como partes de um mesmo processo pode ser um grande avanço para romper com as barreiras da dicotomia entre educação formal e não formal e ampliar os olhares sobre os educandos, compreendendo-os como uma construção social.

6.2.8 *A relação com as famílias e a comunidade*

“O acompanhamento não é sistemático, mas a gente procura saber da história de cada menino, através de conversa com a própria coordenação da escola integrada que tem um bom conhecimento das famílias e através de conversa com as próprias famílias, que às vezes nos procuram, às vezes a gente convoca pra vir aqui, nas reuniões de pais também. E meninos que estão com alguma dificuldade de ter um relacionamento saudável e de aproveitar as oportunidades que o projeto oferece, esses, principalmente, a gente procura conhecer melhor a história, porque via de regra a gente descobre uma realidade que flexibiliza o nosso olhar sobre ele. Às vezes a gente fica até bravo com o menino, fica pensando como pode um menino atrapalhar quinze. Aí quando a gente vai conhecer a história, geralmente a gente se depara com algum tipo de negligência, algum tipo de conflito, ou mesmo de violência doméstica, ou de problema de saúde na família, de alcoolismo, separação, de envolvimento com criminalidade, aí quando a gente vê isso, aí fala: ‘Bom, tem que pensar duas vezes antes de recriminar essa criança, porque, na verdade, ela está sendo vítima’. Aí a gente tenta buscar outro caminho com ele, de acolhimento, de despertar interesse por outra via, de chamar a família também, de conversar, saber a respeito, às vezes são questões que a gente tem um alcance através do diálogo, às vezes são questões mais amplas que a gente nem tem alcance, às vezes é o caso de convocar a escola até pra notificar aquela família no conselho tutelar, alguma coisa assim. A gente procura não fazer encaminhamento individualmente. Como o menino, antes de estar aqui, está na escola, então a gente procura a escola e tenta fazer em conjunto esse encaminhamento. Fazemos encaminhamento também a tratamentos no posto de saúde, tratamento físico, orgânico e psicológico também, no hospital da Baleia também tem um menino que foi encaminhado pra lá e faz tratamento. Mas não é uma coisa formalizada assim, é quando a gente percebe essa demanda. Então, por exemplo, tem um menino que vem aqui que faz tratamento psicológico no posto, então eu mantenho contato, às vezes eu vou até lá, às vezes converso por telefone com os profissionais que o atendem, saber como é que tá indo, falar um pouco dele aqui também, pra eles ter mais informações lá, ter mais subsídios pra encaminhar o tratamento.” (Luiz, coordenador de unidade).

A fala de Luiz mostra que a parceria entre a ONG e a Escola Redescobrir, em conjunto com a família, possibilita a formação de uma rede de proteção para as crianças, facilitando os encaminhamentos necessários. Nesse sentido, a parceria com as famílias é

fundamental. De acordo com a PPE (2014) da ONG, o objetivo é incluir, cada vez mais, as famílias de crianças, adolescentes e jovens e a comunidade na proposta educativa, de tal forma que pais, mães, irmãos e outros familiares também participem das tomadas de decisão. Trata-se de uma construção permanente, que tem como proposta a efetivação de parcerias através de intervenções artísticas, circulação dos educandos pela comunidade, visitas domiciliares, realização de eventos abertos no espaço do projeto, abertura ao voluntariado e convite a moradores para participarem das atividades.

O planejamento estratégico da ONG para 2015, com relação à família e à comunidade, está estruturado da seguinte forma:

QUADRO 6 – Planejamento Estratégico: relação da ONG com a família e a comunidade, para 2015

Objetivo específico	Ação	Resultado esperado
Fortalecer os vínculos da Brincadeira de Roda com a comunidade e a família.	A. Estimular a troca de experiências entre familiares e o projeto.	1. Promover, no mínimo, cinco atividades por unidade com pais e familiares no Projeto Brincadeira de Roda ou em outros espaços.
	B. Promover ações lúdicas na comunidade e no projeto: dia de lazer, cortejos, intervenções, etc.	

Fonte: Planejamento Estratégico da ONG.

Constata-se, então, através do Quadro 6, que a Brincadeira de Roda tem como um dos seus objetivos a aproximação do projeto com a comunidade e as famílias dos educandos e planeja ações para que esse objetivo seja alcançado. Um exemplo dessas ações aconteceu no ano passado, 2014, quando os educadores organizaram um cortejo pelo bairro.



FIGURA 37 – Cortejo

Fotos: Acervo da ONG Brincadeira de Roda.

Outra ação concreta que pude acompanhar, durante o período de observação, foi a da parceria da ONG e da Escola Redescobrir com a UFMG. Embora a Escola não tenha nenhum estagiário da UFMG atuando no PEI, a Professora Comunitária estabeleceu uma parceria com um grupo da universidade para desenvolver um projeto de intervenção urbana com as crianças. Essa parceria efetivou-se com a turma de artes visuais da unidade de quarta e sexta. A proposta era escolher algo relevante da comunidade, trabalhar com as crianças a técnica do estêncil e pintar um muro da comunidade.

A escolha da proposta converge com a afirmação de Sâmara (2008), que explica que o conteúdo, a produção e as atividades desenvolvidas dependem também da relação construída com o contexto cultural do educando. Um ensino contemporâneo de artes visuais deve ser coerente com esse contexto e acessível aos educandos.

A circulação dos educandos pela comunidade, além de incentivar a apropriação do território, é essencial para o desenvolvimento de uma maior participação deles na vida pública. Através dessas intervenções artísticas no bairro, é possível fortalecer o diálogo entre a comunidade, a família, a Escola e a ONG, pois, além de possibilitar uma maior visibilidade e compreensão da proposta da Educação Integral, é uma valiosa oportunidade de aproximação e ampliação do olhar sobre a dimensão cultural do local.

Esse é um aspecto que é bastante discutido pelos educadores, os quais afirmam que a relação com as famílias e a comunidade é algo que precisa ser reconstruído e fortalecido. Isso porque, segundo os entrevistados, embora a parceria com o PEI tenha facilitado os encaminhamentos e as discussões sobre as crianças, ela trouxe também, como consequência, certo distanciamento dos grupos familiares. Quando a ONG passa a atuar em parceria com o PEI, o acesso às informações das crianças, como contatos dos pais, por exemplo, fica mais difícil.

“Com relação às famílias, tem casos que se afastaram mais, porque os pais já trabalham, tem todas as tarefas deles, eles já têm que fazer matrícula na escola, têm que ir à escola quando é chamado aí quando a gente chama também eles falam: ‘Nossa senhora, quantas vezes já me chamaram, mais um negócio pra me chamar’ e, quando era separado da escola, aí não vinculava à escola, quando a gente chamava era o projeto mesmo chamando. E também por causa da localização, a gente era mais cercado pelas casas, pelos barracos, fisicamente a distância era menor e tinha menos barreira. Aqui eles confundem um pouco com a escola integrada porque os meninos estão aqui dentro do horário de escola integrada deles, eles consideram que eles estão na escola integrada, e estão mesmo, mas estão na Brincadeira de Roda também, que é uma parceira. Mas, por outro lado, a gente tem mais facilmente acesso às informações, a documentações que a gente precisa pra cadastro, essas coisas, nesse ponto facilita. Mas é assim...

fica a escola integrada como um filtro antes de chegar na gente.” (Luiz, coordenador de unidade).

A comparação de Luiz, sobre a Escola como sendo um filtro, vai ao encontro do que Mari aponta. Ela destaca que a relação dos educadores com as famílias era bem próxima. Mari lembra de quando o coordenador de unidade, o Luiz, visitou sua casa e conheceu sua família. Aquilo foi marcante para ela, e ela considera isso muito importante para os educandos.

“Agora com a parceria a gente não pode lidar direto com a família. A Brincadeira de Roda antes tinha total autonomia de ligar pro pai e pra mãe. Hoje a gente já conquistou um pouco, mas você mandar um bilhete direto que vai ter um passeio a gente não pode fazer isso, tem que passar pela escola. Mesmo pra ter uma reunião aqui no projeto, tem que passar pela escola, eu acho que perdeu um pouco a autonomia. Por isso, apesar da facilidade de algumas informações, eu acho que a parceria dificultou o acesso presencial com a família. Por exemplo, na minha época o Luiz já frequentou minha casa, os educadores andavam na comunidade e todo mundo conhecia. Hoje em dia você passa na rua os pais não te conhecem assim como educador.” (Mari, educadora de dança).

Também em relação à interação com a comunidade, a parceria entre a ONG e a Escola Redescobrir trouxe mudanças, como revela o relato de Luiz:

“A comunidade tinha uma interação bem maior com o projeto, a gente conhecia mais a vizinhança, já fizemos muita intervenção ao redor lá do espaço. Cortejos pela rua, já fizemos muita coisa, muita intervenção, ia nas quadrinhas, fazia dança, uma sessão de coreografias, roda de capoeira na rua tinha muito, roda de capoeira com as portas abertas, convidando a comunidade pra entrar... Aí aqui nessa casa é recente ainda, não tem uma interação forte com a comunidade. O perfil da vizinhança também é diferente, são mais casas grandes, que as pessoas ficam mais fechadas dentro de casa. Lá eram casas pequenas, as pessoas ficavam muito na porta, então a gente acabava tendo uma interação maior, aqui é mais distante. Mas também é meta, interação com a escola, interação com a comunidade, está tudo no nosso planejamento estratégico são metas que a gente persegue, e vamos investindo à medida que a gente consegue, que as nossas pernas alcançam.” (Luiz, coordenador de unidade).

Nota-se que o fato de as atividades da ONG acontecerem não mais dentro da comunidade, e sim em uma casa próxima à escola, isso muda a relação com a própria comunidade. As crianças percorrem um trajeto de aproximadamente 950 metros entre a ONG e a Escola, no qual se encontram casas bem populares, barracos, casas de classe média e estabelecimentos comerciais. Há subidas e descidas fortes e trechos em que as crianças

precisam andar pela rua, pois não há passeio suficiente, ou eles estão ocupados com lixos e entulhos. É comum elas chegarem ao projeto e à escola reclamando que a caminhada é cansativa.

“Quando você pega, por exemplo, a lei institucional e coloca assim: ‘Ah, a criança pode caminhar um quilômetro’. Quem foi que falou? Que criança que é essa? Que quilômetro que é esse? Um quilômetro de morro? Um quilômetro de escada? A pessoa tem que entender que a comunidade tem morro, a comunidade tem escada, tem chuva, tem enxurrada. Então quando você faz uma proposta dessa, você tem que vislumbrar um quadro, um quadro propício.” (Elis, Professora Comunitária na Escola).

Apesar de a parceria com o PEI interferir de forma positiva na frequência das crianças no projeto, conforme vimos anteriormente, essa questão da distância impacta diretamente na frequência dos alunos no projeto e na escola, tendo em vista que algumas crianças não vão à escola no dia de projeto, para não ter que caminhar, e interfere também nas relações com a comunidade, a qual não vai ao projeto para acompanhar suas atividades. Mari, a educadora de dança, não descarta a possibilidade de o projeto voltar para dentro da comunidade, pois, da maneira que está, acaba ficando distante não só nos aspectos geográficos mas também nas relações.

Durante o período de observação, foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que a Brincadeira de Roda traça objetivos e ações para estreitar os laços com a comunidade, ela não utiliza dos instrumentos que a Escola Redescobrir já possui para fortalecer essas relações, como, por exemplo, a Associação de Pais e Mestres, ou ainda o Conselho da Escola, o qual conta com a participação da comunidade.

Por fim, foi possível constatar que o encontro entre a educação formal e a educação não formal provoca tensões no que diz respeito, principalmente, à rotina institucional, todavia ele amplia o campo das possibilidades, especialmente no que tange à perspectiva de uma Educação Integral de fato, que considere o educando em sua integralidade, para além da figura de aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo educado tem possibilidades porque é um corpo que flui, enquanto o corpo escolarizado vai se aniquilando, porque é prisioneiro da instituição escolar.
(Italo Calvino)

Este estudo, ao se debruçar sobre a relação de parceria existente entre as organizações não governamentais e o Programa Escola Integrada, teve como objetivo principal investigar quais as mudanças que ocorrem nas práticas educativas das ONGs quando estas passam a atuar em um programa desenvolvido na escola formal. Assim, através de entrevistas e de observações participantes, este trabalho demarcou quais os elementos que se aproximam e quais os que se distanciam das práticas educativas desenvolvidas na escola e de que maneira essas aproximações e distanciamentos se articulam no sentido de ampliar as possibilidades educativas.

O conceito de educação não formal, um amplo campo teórico, constituiu-se como central para o desenvolvimento desta pesquisa, e, para a definição do termo, concordei com os autores Ghanem e Trilla (2008) os quais não caracterizam as experiências pelo fato de serem escolares ou não escolares, mas, sim, por sua inclusão ou exclusão do sistema educacional graduado e hierarquizado. Nessa perspectiva, as práticas educativas que ocorrem fora do espaço da escola podem ser tão formais quanto as da própria educação escolar.

Frente a uma multiplicidade de experiências de parceria entre ONGs e escolas, nota-se também uma diversidade de concepções no que diz respeito à Educação Integral. Portanto, este estudo concebeu a Educação Integral não apenas como a ampliação do tempo escolar mas também como uma possibilidade de formação integral dos sujeitos, de forma a contemplar não apenas os aspectos cognitivos mas também considerando o ser humano com seus múltiplos saberes e ressaltando a dimensão da cultura.

Para que fosse possível construir o campo de análise, foi necessário também fazer uma breve contextualização dos campos de atuação das ONGs no Brasil. E foi importante ainda descrever o Programa Escola Integrada, foco deste estudo, que propõe as parcerias entre as ONGs e as escolas públicas da rede municipal de Belo Horizonte, possibilitando que essas organizações atuem diretamente na escola, no contexto da Educação Integral.

Após essas reflexões, foram destacados os cenários da pesquisa, a escola e a ONG escolhidas, e, então, foi apresentada a análise dos dados.

Durante toda a investigação, a experiência foi observada no decorrer das práticas educativas nas oficinas desenvolvidas pela ONG, assim como nas negociações com a escola e com as famílias, ou, até mesmo, entre a própria equipe da ONG, durante as reuniões.

Nas práticas educativas desenvolvidas na Brincadeira de Roda, constatou-se: a centralidade atribuída ao diálogo, o afeto como elemento central na construção da relação entre educador e educando, a importância da vida do educando para além da figura de aluno, o estímulo à participação dos educandos durante o processo educativo e a atenção à individualidade de cada um. Destaco ainda que os princípios que sustentam a relação entre os educadores e os educandos são pontos que aproximam as práticas educativas da Brincadeira de Roda a alguns modelos desenvolvidos na educação não formal. Diante dessa realidade, é possível inferir que, nesse caso, a educação não formal tem características e uma maneira de se organizar que lhe é própria.

Arroyo (2012) destaca que as políticas educativas só serão educativas se atreladas à política de garantia de um digno e justo viver e, assim, elas não podem ser responsabilidade de uma única instituição. A afirmação do autor é corroborada neste trabalho, tendo em vista que a atitude de somar recursos, qualidades e experiências aumenta a possibilidade de atuação dessas instituições educativas, entretanto tensões também estão postas nesse processo.

Através deste estudo, foi possível verificar que há certo distanciamento entre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas da Escola Redescobrir e da Brincadeira de Roda, ou seja, entre os monitores e professores da escola e os educadores da ONG. Ao analisar essa experiência, lembrei-me de Arroyo (2011) quando ele menciona que, à medida que a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social é ampliada, somos obrigados a reconhecer a diversidade de sujeitos autores de experiências diversas.

Contudo, as tensões que surgem entre esses atores possibilitam uma reflexão tanto no que diz respeito às suas práticas quanto à percepção de que a escola não pode ser sozinha a responsável por todos os âmbitos educacionais de uma criança, isso porque há limitações com relação à estrutura e organização escolares e, até mesmo, pelas condições de trabalho dos professores e monitores.

Outro elemento que teve destaque durante a análise dos dados foi a centralidade da arte nas oficinas desenvolvidas na ONG. O lugar da arte enquanto campo de conhecimento, apesar de se distanciar das atividades artísticas desenvolvidas na escola, é algo que vale ser mencionado e que pode ser um ponto para se repensar a arte no cotidiano das práticas escolares, de forma a ultrapassar os aspectos técnicos, incorporando as dimensões

sociopolíticas. Nessa perspectiva, esse movimento de parceria entre as ONGs e as escolas, se bem sintonizado, pode ser uma forma de enriquecer os currículos.

Ainda foi possível observar que a educação não formal pode, sim, estar dentro da escola, e a abertura das práticas escolares para as experiências de educação não formal pode ser uma possibilidade de fortalecer as relações com as famílias e as comunidades e de contribuir para alcançar a formação integral dos educandos, de modo a contribuir para o entendimento de uma educação ampliada, que pense os sujeitos de forma holística. Isso porque as duas instituições se juntam para pensar em estratégias conjuntas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Desse modo, apesar das particularidades apontadas de cada instituição pesquisada, compreende-se, com este estudo, que a construção da parceria entre a ONG e a escola pode ser uma possibilidade de se pensar a educação de forma ampliada, de tal modo que as diferentes dimensões da educação – formal e não formal – possam integrar um currículo de maneira articulada.

De um ponto de vista mais macro, é possível considerar que as práticas educativas da ONG, quando desenvolvidas com a escola, podem configurar um caráter inovador sob o ponto de vista de Ghanem (2012), à medida que ele questiona algumas práticas escolares e propõe experiências alternativas que podem servir de inspiração a outros grupos e de fundamento para programas governamentais. É possível considerar também que a experiência analisada, ao propor a convergência entre as práticas inovadoras da ONG com o Programa Escola Integrada, pode vir a constituir a perspectiva de mudança apontada por Ghanem (2012).

De acordo com o pensamento de Silva (2010), a atuação das ONGs junto às escolas públicas pode assumir, no caso estudado, a modalidade de ação conjunta, na qual a instituição atua diretamente no espaço escolar, procurando melhorá-lo ou transformá-lo. De maneira complementar, Dagnino (2002) expõe que esse tipo de parceria pode ser definido ainda como projeto compartilhado, pois demonstra possibilidades construtivas no que concerne a essa relação, de tal forma que ora destacam-se as convergências positivas, ora são estabelecidos conflitos devido às peculiaridades de cada instituição.

Diante do cenário apresentado, cabe dizer que as parcerias entre as ONGs e as escolas públicas podem se constituir num importante processo de coresponsabilização capaz de envolver educandos, educadores, professores, famílias e comunidade local. Entretanto, embora essas parcerias tenham crescido expressivamente, foi possível perceber que elas se apresentam como um dos grandes desafios do Programa Escola Integrada, pois é comum a

ausência de normatização ou regulamentação dessas experiências. E uma política pública, segundo o relatório de pesquisa do MEC (2010), para se consolidar como direito de todos, precisa deixar de ser política de governo para ser uma política de Estado.

Atenta aos limites desta pesquisa, destaco que, colhendo esses dados de uma ONG que atua em parceria com o PEI, se corre o risco de generalizar e achar que toda ONG que atua em parceria com o PEI fará a mesma coisa, ou que toda escola agirá da mesma forma. Longe dessa visão, cada instituição tem sua própria característica devido, inclusive, às suas trajetórias diferenciadas. Contudo, ciente do seu alcance, ressalto que a proposta desta pesquisa não é descobrir uma fórmula ou uma receita, ela vem apenas contribuir para a compreensão da Educação Integral a partir de diferentes práticas educativas, as quais podem ser capazes de impactar num campo de disputa política se tomadas como diretrizes para políticas educacionais brasileiras. Isso porque a diversidade de agentes educativos envolvidos na Educação Integral dá possibilidades para a construção de um vínculo que considere as especificidades de cada sujeito, permitindo que sejam consolidadas políticas mais eficazes para diferentes realidades de cada região do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABONG. *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas*. São Paulo, SP: Petrópolis: ABONG, 2004. 86p.

ABONG 2014: *O DINHEIRO DAS ONGS: COMO AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SUSTENTAM SUAS ATIVIDADES E PORQUE ISSO É FUNDAMENTAL PARA O BRASIL*. Observatório da sociedade civil e Abong – gestão 2013-2016.

ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. *Educação Por Escrito*, v. 5, p. 274-285, 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. A atual indisciplina e a escola. *Revista da Faculdade Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2015.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, C., BORBA, M. Silêncio dentro da sala de aula. *Revista Entre Ideias: educação, cultura e sociedade*, América do Norte, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3611/4407>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226p.

BIANCONI, Maria Lúcia; CARUSO, Francisco. Educação Não-formal. *Ciência e Cultura* [on-line]. 2005, v. 57, n. 4, pp. 20-20. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a13v57n4.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKOWSKI, Rodrigo. *et al.* Estudo experiencial no curso de turismo da universidade Federal de Ouro Preto – Travessia serrinha-lavras novas. *Anais do II EcoUC – Itatiaia*, RJ, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com outro; v. 1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (*Coleção Primeiros Passos*; 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: um lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Programa Mais Educação Passo a Passo*. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Org.). *O público não-estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, 500p.

BRUNSTEIN, J. *ONGs e educação: novas possibilidades educativas?* 2003. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BURAWOY, Michael. Critical Sociology: A Dialogue Between two Sciences. *Contemporary Sociology*, 27 (1). 1998.

CAMBA, S. V. *ONGs e escolas públicas*. 2004. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMBA, Salete Valesan. *ONGs e escolas públicas: uma relação em construção*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Cidadania Planetária; 2).

CAMPOS, Rogério. “Que cidadãos, para qual cidadania?” *Educação em Revista*, v. 28 n. 4, dez. 2012, p. 357-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400015>. Acesso em: maio 2013.

CARDOSO, Ruth C. L. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, E. (Org.) *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARVALHO, Lívia Marques. Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGs. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Legislação brasileira para o serviço social: coletâneas de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da(o) assistente social*. São Paulo: Cress, 2008.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. Arranjos educacionais possíveis para a educação integral. *Salto para o Futuro*, Ano XVIII, Boletim 13, Agosto de 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140p.

COSTA, C. R. A importância da educação não formal nas políticas públicas. *Revista de Ciências da Educação*. UNISAL – Americana/SP – Ano XIII – n. 25 – 2º Semestre/2011 – p. 179-194.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DAGNINO, Evelina (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/Unicamp, 2002. 364p.

DAGNINO, Evelina. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In: MATO, Daniel (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110.

DAMASCENO, Juliana Marques; OLIVEIRA, Sandra Vieira de. *A atuação dos conselhos de direitos*. Teresina: UFPI, 2004

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo; CARVALHO, Levindo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 157-171.

ESTEFFANIO, M. B. *As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*. 2008. 203f. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. 2008.

ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 1992.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: um lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. In: GUERRA, Marco; CUNHA, Célio da. (Org.). Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 1-226, jul./dez. 2013b.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Deslocamentos – trajetórias individuais, relações entre sociedade civil e Estado no Brasil. In: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo (Org.). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra; Campinas, SP: Unicamp, 2006.

FERNANDES, R. C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Civicus; Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. Apresentação do Dossiê. *Revista de Ciências da Educação – UNISAL – Americana/SP – Ano XIII – Nº 25 – 2º Semestre/2011 – p. 19-23*.

FILHO, L. M. Faria. *Educação para todos: quais os desafios para as ONGs? ONGs e Educação*. Belo Horizonte: Unicef/FDDCA/MG, 1994.

FRAGA, N. S. *Educação formal, não-formal e informal*. Dispositivo digital. 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/nfraga/educacao-formal-noformal-e-informal>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2. Ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International dès Droits de l'Enfant, 2005.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: Unicamp/CMU, 2007.

GERMANO, José Willington. *Em busca das raízes culturais do povo brasileiro (as afinidades românticas da educação popular)*. V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Igreja, Estado, Sociedade Civil. Évora (Portugal), 2004. Resumo.

GHANEM, Elie. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 51-65, maio/ago. 2012.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999. 96p.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

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

GOHN, Maria da Glória. *Rumos Educação, Cultura e Arte. Não-fronteiras: universo da educação não-formal*. São Paulo: Itá Cultural, 2007.

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

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 37).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Educação Popular: um lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; NILSON; Lucia Helena; FERREIRA, Stela. As contribuições das organizações não-governamentais para o debate da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, v. 1, p. 484-493.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.

LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sérgio (Org.) *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

LEITÃO, C. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, B. I. de; PAIVA, J. (Org.). – RJ: DP&A, 2004.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições da experiência. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, v. I, p. 205-224.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 195-212, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A ampliação de jornada escolar nos municípios brasileiros: políticas e práticas. In: DALBEN, A. I. L. F.; SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, v. 1, p. 813-830.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; HERMONT, C. M. S. Ser jovem e ser aluno. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira (Org.). *Sujeitos da educação e processos de*

sociabilidade: os sentidos da experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 219-236.

LIMA, P. G.; DIAS, I. C. G. Educação não formal: um intertexto sobre sua caracterização. In: *Revista de Ciências da Educação – UNISAL – Americana/SP – Ano X – nº19 – 2º semestre/2008*, Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização, p. 141-173.

LOPEZ, F. G.; ABREU, R. *A Participação das ONGs nas Políticas Públicas: o ponto de vista dos gestores federais*. IPEA, Textos para Discussão 1949. Brasília: IPEA, Abril de 2014. Recuperado em 28 de Abril de 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22088>. Acesso em: 19 maio 2015

MARCO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília: 2014.

MEC. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://cenpec.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

MEC. Ministério da Educação. *Roteiro de Mobilização para Adesão do Programa Mais Educação*, 2013. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/roteiro_mob_adesao_programa.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MEC. Ministério da Educação. *Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010*. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/c_manual_pdde_2010_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269p.

MOLL, Jaqueline. *Caderno Educação Integral: Série Mais Educação*. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MOLL, Jaqueline. Palestra no Congresso da rede de Parceiros de Esporte e Lazer. 2010. In: SILVA, Jamerson de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba, PR. CRV, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a, p. 129-146.

MUÑOZ, C. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 51-66.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

OLIVEIRA, Anna Cynthia, HADDAD, Sérgio. *As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação*. Cadernos de Pesquisa, nº 112, mp. abril-março/ 2001.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogos entre saberes e sujeitos*. 2003, 152p. Tese (Pós-Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da S. Z. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 134f.

PINTO, Céli Rejina Jardim. *As ONGs e a Política no Brasil: Presença de novos atores*. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol.49, nº3, 2006, PP.651 a 613.

PL7168-2014. *Construindo uma sociedade civil autônoma e transparente*. Comitê facilitador Plataforma por um novo Marco Regulatório para as organizações da sociedade civil. 2014.

POIRIER, Marie-Pierre. *Elos Sociais III. Educação sem fronteiras: para além dos espaços formais*. In: *Elos Sociais em síntese: 2004 – 2005*. Fundação BankBoston, Elos Sociais, p. 48-61.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de. *Escola Plural proposta político-pedagógica da Rede municipal de Educação de Belo Horizonte*. 3 ed. Belo Horizonte, 2002.

PRIORI, A. *et al.* História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. *A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais*. pp. 199-213. ISBN 978-85- 7628-587-8. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

RAICHELIS, Raquel. *O trabalho do assistente social na esfera estatal*. In: CFESS/ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

RESENDE, Tomáz de Aquino. *Roteiro do terceiro setor*. Belo Horizonte, 1999. Produção editorial Publicare.

RESENDE, Tânia de Freitas. *Experiências brasileiras de ampliação do tempo do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos*. In: Encontro da Associação Portuguesa de Sociologia: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, 2009, Lisboa. Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 2009. v. 1. p. 113-122.

ROCHA, Enid. *A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios*. 20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social, Anfip, Brasília, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Daniel Monteiro da. *ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e “educadores(as) sociais”*. 2010a. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Daniel Monteiro da. ONGs e escolas públicas básicas: competição ou cooperação. In: *III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 3, 2010b, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 maio 2015.

SILVA, Roberto da.; MACHADO, Érico Ribas. *Uma mesma teoria geral para a educação popular e a educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas*. In: Streck, Danilo R. e Esteban, Maria Teresa (orgs). *Educação Popular: um lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Jamerson de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Curitiba, PR. CRV, 2012.

SIMSON, O. R. M. von et al. Introdução. In: SIMSON, O. R. M. von et al (orgs). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.

SINGER, André. *Os sentidos do Lulismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal*. *Educação e Realidade*, v.33, p.83-97, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

STRECK, Danilo. R. *A educação popular e a (re)construção do público*. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

TATAGIBA, Luciana. *Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil*. DAGNINO, Evelina (org.). In. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio e PACHECO, Suzana Moreira. *Educação Integral. A construção de novas relações no cotidiano*. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

TOMAZI, N. D. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Atual, 1997

TRILLA, J. La educación fuera de La escuela: âmbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1993.

UNESCO. Gender and education for all: the leap to equality. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano editora, 2003.

VIANA, Maria Luiza Dias; TEIXEIRA, Henrique Augusto Nunes. *Experiências, tensões e intercessões em artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG*. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; MAIA, Carla Linhares; MADURO SILVA, Denise Bianca (Orgs.). *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo. Editora Hucitec:Edições Mandacaru, 2006.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência – 3. Ed.* - Campinas: Autores Associados, 2006.

YIN, Robert K. *Case Study Research: design and methods*. 2. ed. London: Sage Publications Inc., 1994. 171p.

ANEXOS

ANEXO A: Pontos defendidos pela Plataforma pelo MROSC, em relação aos repasses de recursos públicos para as OSCs de acordo com a Cartilha PL7168-2014

1. Um instrumento próprio para reger repasses de recursos públicos para OSCs que atuam em prol do interesse público (convênios devem ser exclusivos para repasses entre entes federados).
2. Uma legislação que abranja todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal).
3. Reconhecimento de que o repasse de recursos pode visar tanto à colaboração das OSCs com políticas públicas quanto o fomento à atividade autônoma das organizações voltadas para o interesse público (projetos de inovação, desenvolvimento de tecnologias sociais, controle social, educação cidadã, participação social, etc).
4. Consideração das entidades voltadas à inclusão econômica de grupos vulneráveis (população em situação de pobreza, pessoas privadas de liberdade e seus familiares, pessoas com deficiência, etc.) como aptas a firmar o termo de parceria (cooperativas de economia solidária).
5. Chamamento público obrigatório (com regras visando ampla publicização).
6. Exigência de que as OSCs que recebem recursos tenham no mínimo três anos de experiência na área (exceto no caso de projetos visando fomento de grupos populares, pequenas OSCs, ver próximo ponto).
7. Previsão de repasses para OSCs especializadas na gestão de pequenos projetos de fomento a organizações populares e comunitárias, envolvendo financiamento e assessoria no planejamento e prestação de contas.
8. Previsão de projetos realizados em rede, por várias OSCs consorciadas.
9. Autorização de contratação de pessoal próprio da OSC envolvido nas atividades previstas no plano de trabalho, dentro de padrões de mercado, incluídas todas as obrigações trabalhistas, estabelecida a não subsidiariedade trabalhista do órgão público.
10. Proibição da exigência de contrapartida financeira (a contrapartida da OSC tem que ser sua existência e experiência).
11. Regras de prestação de contas compatíveis com o volume dos recursos envolvidos, com prazos para a apreciação das contas por parte da administração pública.
12. Privilegiar o controle e a prestação de contas com foco nos resultados.
13. Previsão da destinação dos bens adquiridos para a execução do projeto após sua conclusão.
14. Adoção de sistemas informatizados de controle adequado às OSCs e às características dos projetos desenvolvidos por meio dos termos de fomento e colaboração.
15. Criação de conselho de políticas públicas ou espaço público institucional equivalente, com representação do governo e das OSCs, voltado à articulação, proposição e apoio de ações de fortalecimento e garantia da independência das OSCs em geral, bem como de suas relações de fomento e colaboração com a Administração Pública.

Fonte: Cartilha PL7168-2014. *Construindo uma sociedade civil autônoma e transparente* – ABONG.

ANEXO B: Roteiros das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRIGENTES

Título da Pesquisa: *O encontro entre a educação formal e educação não-formal no Programa Escola Integrada: possibilidades e desafios*

Programa de Pós Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social/Mestrado

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Nome.
- 2 – Função.
- 3 – Formação.
- 4 – Tempo de inserção na ONG.

2. O DIA-A-DIA NA ONG

- 1 – Descrição da rotina da ONG.
- 2 – Fontes de recursos da ONG e relação das instituições financiadoras com os projetos e entidades financiadas por ela.
- 3 – Visão a respeito das escolas públicas e também sobre as demais instituições com as quais desenvolvem projetos.
- 4 – Relação entre a ONG e a rede municipal e estadual de ensino.

3. ARTICULAÇÕES ONG/ESCOLA/COMUNIDADE

- 1 – Processo de inserção da ONG no PEI: dificuldades da parceria e fatores facilitadores.
- 2 – Descrição da rotina da ONG posteriormente à inserção no PEI.
- 3 – A escolha das oficinas a serem desenvolvidas.
- 4 – Relação da ONG com a escola e com a comunidade.
 - Têm sido realizadas articulações com a escola e/ou com a comunidade de uma maneira geral? Como isso tem sido feito?
- 5 – Relação da ONG com os educandos.
- 6 – Quais são os espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades da ONG? São os mesmos utilizados quando em parceria com o PEI?
- 7 – Há um acompanhamento do aluno na escola/família? Como ele é feito?

4. CONSEQUÊNCIAS DA ADESÃO AO PEI

- 1 – A parceria com o PEI suscitou ações-políticas/novas parcerias/articulações com outros órgãos e instituições para a ONG? Caso sim, quais são estes órgãos e como estas parcerias estão ocorrendo?
- 2 – A inserção no PEI acarretou mudanças no que diz respeito à frequência dos educandos no projeto e no seu acompanhamento?
- 3 – Há diferenças na estrutura do trabalho desenvolvido antes e após a adesão ao PEI? Quais?

OBSERVAÇÃO: Do ponto de vista ético, ressalto que a linguagem a ser utilizada será adequada ao perfil do sujeito entrevistado na pesquisa em momento de interação com o pesquisador. Assim, esse roteiro é um documento de posse do pesquisador que será utilizado como guia a se investigar as questões propostas nesta pesquisa. O nome dos sujeitos será substituídos por pseudônimos no momento de redação e publicação dos dados recolhidos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES

Título da Pesquisa: *O encontro entre a educação formal e educação não-formal no Programa Escola Integrada: possibilidades e desafios*

Programa de Pós Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social/Mestrado

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Nome.
- 2 – Função.
- 3 – Formação.
- 4 – Tempo de inserção na ONG e tempo de inserção como educador(a) no Programa Escola Integrada.
- 5 – Objetivo da oficina.

2. O DIA A DIA NA ONG

- 1 – Descrição da rotina dos educandos, caracterização das oficinas antes da inserção no PEI.
- 2 – Processo de inserção da ONG no PEI: dificuldades da parceria e fatores facilitadores.
- 3 – Descrição da rotina dos educandos e caracterização das oficinas posteriormente à inserção no PEI.
- 4 – Escolha das oficinas que os educandos vão participar.

3. ARTICULAÇÕES ONG/ESCOLA/COMUNIDADE

- 1 – Têm sido realizadas articulações das atividades desenvolvidas com a escola e/ou com a comunidade de uma maneira geral? Como isso tem sido feito?
- 2 – Relação dos educadores com a escola.
- 3 – Relação dos educadores com a comunidade.
- 4 – Relação dos educadores com os educandos.
- 5 – Contribuição no processo formativo.
- 6 – Quais são os espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades da ONG? São os mesmos utilizados quando em parceria com o PEI?
- 7 – Há um acompanhamento do aluno na escola/família? Como ele é feito?

4. CONSEQUÊNCIAS DA ADESÃO AO PEI

- 1 – A parceria com o PEI suscitou novas parcerias para o desenvolvimento das atividades? Caso sim, como estas parcerias estão ocorrendo?
- 2 – A inserção no PEI acarretou mudanças no que diz respeito à participação dos educandos no projeto e no seu acompanhamento?
- 3 – Há diferenças na estrutura do trabalho desenvolvido antes e após a adesão ao PEI? Quais?

OBSERVAÇÃO: Do ponto de vista ético, ressalto que a linguagem a ser utilizada será adequada ao perfil do sujeito entrevistado na pesquisa em momento de interação com o pesquisador. Assim, esse roteiro é um documento de posse do pesquisador que será utilizado como guia a se investigar as questões propostas nesta pesquisa. O nome dos sujeitos será substituídos por pseudônimos no momento de redação e publicação dos dados recolhidos.

Anexo C: Roteiro de observação participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação/FaE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Caracterização da ONG:

- 1 – Nome.
- 2 – Localização.
- 3 – Fundação.
- 4 – Âmbito de atuação.
- 5 – Profissionais envolvidos.
- 6 – Público alvo.
- 7 – Número de alunos atendidos (total e inseridos no PEI).
- 8 – Número de educadores envolvidos.
- 9 – Presença ou ausência Proposta Educativa.
- 10 – Espaços Físicos (quantidade, uso, suficiência e qualidade).
- 11 – Perfil dos profissionais dos projetos.
- 12 – Objetivos dos projetos.
- 13 – Tipo de vínculo com a escola.
- 14 – Vínculos com órgãos governamentais.
- 15 – Atuação dentro e fora da escola nos projetos educacionais.

2. Caracterização da parceria da ONG com o PEI

- 1 – Início da parceria ONG/PEI.
- 2 – Responsável pela parceria.
- 3 – Atividades / oficinas ofertadas, respectivos responsáveis e formação.
- 4 – Formato de oferta das atividades / oficinas.
- 5 – Modo de inserção dos alunos (optativo ou obrigatório).
- 6 – Envolvimento dos profissionais da ONG com outras atividades do PEI.

3. Relação da ONG com os educandos, a escola e a comunidade

- 1 – Envolvimento dos profissionais envolvidos com os educandos, a escola e a comunidade.
- 2 – Presença ou ausência de diálogo entre as atividades propostas pela ONG e pela escola.
- 3 – Presença ou ausência de parcerias com órgãos, instituições, empresas.
- 4 – Mobilização de coletivos e pessoas da comunidade em parceria com a ONG.
- 5 – Presença ou ausência das atividades da ONG no interior da escola / na comunidade.

OBSERVAÇÃO: RESSALTO QUE O NOME DA ONG SERÁ SUBSTITUÍDO POR UM PSEUDÔNIMO NA REDAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

ANEXO D: Planejamento Estratégico – Projeto Brincadeira de Roda 2015

QUADRO 7 – Planejamento Estratégico – Projeto Brincadeira de Roda 2015

Objetivo Geral		
Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades, de crianças, adolescentes e jovens, por meio da experiência da arte e da cultura, valorizando o diálogo e o intercâmbio de saberes, deveres e sonhos.		
Objetivo Específico	Ação	Resultado esperado
1. Promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes através de atividades em arte-educação e capacitação de jovens.	A. Realizar oficinas de arte-educação nas modalidades de dança, música artes visuais e teatro.	1. Realização de 324 horas/mês de oficinas; 2. Atendimento a 450 crianças e jovens; 3. Participação de no mínimo 80% de frequência nos grupos de capacitação;
	B. Promover a integração com outras Unidades do projeto e Grupos Experimentais (GEX's).	4. Realizar intercâmbio com outras unidades ou com os GEX's 02 vezes ao ano;
	C. Desenvolver atividades complementares como visitas a museus, espetáculos de dança, música, cinema, exposições e espaços culturais.	5. Realização de 06 atividades complementares no ano por unidade e grupos de capacitação;
	D. Criar um espetáculo anual integrando todas as oficinas e apresentações dos trabalhos das crianças e jovens em escolas, espaços culturais e eventos.	6. Geração de material para divulgação dos trabalhos e patrocinadores; 7. Inserções espontâneas em mídias de massa; 8. Exposição de artes visuais; 9. Fazer 01 dia de lazer por mês
	E. Dia de Lazer	
2. Estimular o desenvolvimento escolar.	A. Conhecer o processo de seleção do educando, o ambiente escolar, a coordenação/direção, e os demais profissionais ligados diretamente aos educandos encaminhados ao Projeto Brincadeira de Roda.	Participação em 02 eventos junto à secretaria de educação; Realizar 04 reuniões entre profissionais da Brincadeira de Roda e equipe escolar;
	B. Promover a leitura e a escrita.	Produzir no mínimo 05 Atividades literárias Realizar 01 visita a universidades e escolas especializadas da área
	C. Promover atividades de interação com escolas e universidades.	Participar 02 em congressos, fóruns e eventos afins;

3. Brincadeira de Roda e Família/Comunidade.	A. Estimular a troca de experiências entre familiares e o Projeto.	Promover 05 atividades com pais e familiares no Projeto Brincadeira de Roda e outros.
	B. Promover ações lúdicas na comunidade: dia de lazer, cortejos, intervenções, etc. e no projeto;	Promover 05 atividades com pais e familiares no Projeto Brincadeira de Roda e outros.
4. Valorizar o intercâmbio de saberes e deveres.	A. Reuniões de equipe e reuniões por área.	<u>1.</u> Integração das ações artísticas e educativas. <u>2.</u> Melhor embasamento e fundamentação da metodologia do Corpo Cidadão <u>3.</u> 10 reuniões gerais de equipe; <u>4.</u> 10 reuniões da unidade; <u>5.</u> 10 reuniões por área;

Fonte: Planejamento Estratégico da ONG Brincadeira de Roda 2015.