

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

JESSICA SOARES LAPA ASSIS

**O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL**

Alfenas/MG

2019

JESSICA SOARES LAPA ASSIS

**O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG, como requisito para a obtenção de título de Mestra em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Orientadora: Profª Drª. Helena Maria dos Santos Felício.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfnas

Assis, Jessica Soares Lapa.
A848d O desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-
formal: a perspectiva de uma educação de tempo integral. / Jessica Soares
Lapa Assis. – Alfnas/MG, 2019.
122 f.: il. --

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfnas, 2019.
Bibliografia.

1. Educação não formal. 2. Educação integral. 3. Currículos. I. Felício,
Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD-370

JESSICA SOARES LAPA ASSIS

**“O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO
INTEGRAL”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 08/04/19

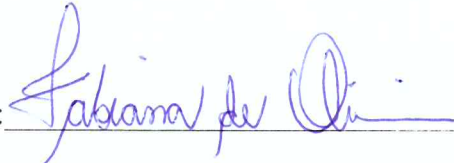
Profª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profª. Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará
Instituição: Associação dos Pesquisadores de
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o
Adolescente – NECA-SP

Assinatura: 

Profª. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Este trabalho é dedicado a todo educador e educadora que se propõe a fazer do mundo um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Adentrar o universo da pesquisa acadêmica me permitiu reconhecer a importância da construção coletiva e das relações humanas para a criação de novos caminhos. Por isso, divido a realização deste trabalho com muitas pessoas, que estiveram presentes de diversas formas, e faço uso deste espaço para agradecer especialmente a algumas delas.

À professora Dra. Helena Maria dos Santos Felício, pelo exemplo de mulher que se revela enquanto mãe, esposa, filha, amiga, profissional e cidadã com coragem, sensibilidade e competência. Pela orientação ao longo desta pesquisa em espaço de construção, sobretudo humana, pautada sempre pelo compromisso e incentivo.

Às professoras Dra. Isa Maria Guará e Dra. Fabiana Oliveira, membros da Banca Examinadora, pela análise cuidadosa e crítica que se fizeram em rica contribuição para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores e profissionais envolvidos com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas pelo compromisso com a pesquisa e com o processo de formação de pesquisadores.

À “família CDCA”, que atua no Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, por constituir o espaço que compreende o cerne desta pesquisa e por terem contribuído significativamente com os dados necessários. Por se propor a um trabalho de grande valor para a vida das crianças, adolescentes e famílias envolvidas em suas atividades e por todo o aprendizado ao longo do tempo em que integrei a equipe de colaboradores. Em especial à coordenadora geral Sra. Maria Alice de Barros Bemfica, pela contribuição amiga em meu ingresso na vida acadêmica; pelo incentivo e apoio, minha eterna gratidão!

Ao meu companheiro Thiago Marques Pizzo, por estar comigo, me incentivar e acreditar neste processo. Por sua cumplicidade nos momentos difíceis e por vibrar por cada conquista.

Aos meus pais, irmãos, amigos e familiares que estiveram presentes nesta caminhada e se mantêm como alicerce para a construção de novos rumos.

Ao Criador, pela vida e pela oportunidade de me (re)construir por meio dela.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal do município de Varginha-MG e como este trabalho pode contribuir para uma educação de tempo integral. Para tanto, torna-se necessário identificar e analisar os elementos que constituem o desenvolvimento curricular da instituição não-formal, bem como compreender a relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular e relacionar os elementos presentes no currículo desta instituição como possibilidade de contribuição para a educação de tempo integral. Esta perspectiva parte da ideia de que a educação não-formal exerce uma prática educativa e contribui para o processo educativo de um indivíduo na medida em que se relaciona com outros modos de se fazer educação em espaços de formação para a construção de aprendizagens e saberes significativos, sobretudo no contraturno escolar, o que viabiliza uma educação de tempo integral. Diante das distintas dimensões da pesquisa, os referências utilizados são: na educação não-formal, autores como Jaume Trilla e Maria da Glória Gohn; no desenvolvimento curricular, partimos dos estudos de Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão; e na educação de tempo integral, temos por análise as alterações históricas e legais do Brasil, bem como as contribuições de Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. Este trabalho está respaldado com base na pesquisa qualitativa com enfoque interpretativo construtivo, tendo como instrumentos de coleta de dados propostos a observação participante; análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da instituição. A partir da construção de núcleos de significação com as informações obtidas, foi possível realizar a interpretação e análise dos dados, no qual constatamos a importância de se pensar o currículo da educação não-formal, sobretudo considerando a atuação desse trabalho direcionado às classes menos favorecidas, com vistas à formação integral do indivíduo. Correlacionando alguns dos elementos do desenvolvimento curricular verificamos um currículo flexível, dinâmico, pautado pela atuação de uma gestão ativa e democrática e que pode trabalhar com habilidades e competências de grande valia para o desenvolvimento humano, o que evidencia a sua significativa contribuição para uma proposta de formação em tempo integral.

Palavras-chaves: Educação não formal. Educação integral. Currículos.

ABSTRACT

This work aims to analyze the curricular development of a non-formal education institution in the municipality of Varginha-MG and how it can contribute to a full-time education. To do so, it is necessary to identify and analyze the elements that constitute the curricular development of the non-formal institution, as well as to understand the relation between the professionals of this non-formal institution and the curricular development process, and also relate the items present in the curriculum of this institution as a possibility of contributing to a full-time education. This perspective originates from the idea that non-formal education exerts an educative practice and contributes to an individual's educational process as it relates to other ways of educating in instructive spaces for the construction of learning and significant knowledge, especially in the pre or post regular class period, which enables a full-time education. In view of the distinct dimensions of the research, the references used are: in non-formal education, authors such as Jaume Trilla and Maria da Glória Gohn; in curricular development, I base on the studies of Ivone Gaspar and Maria do Céu Roldão; and in full-time education, I analyze the historical and legal changes in Brazil, as well as the contributions of Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. This work is based on qualitative research with constructive interpretative focus, having as proposed instruments of data collection: active observation of the daily life of the institution for a period of six months, documentary analysis and semi-structured interviews conducted with professionals from the institution. From the construction of signification nuclei with the information obtained, it was possible to perform the data analysis and interpretation, in which we found the importance of thinking about the curriculum of non-formal education, especially considering the performance of such work is aimed at underprivileged classes, focusing on the integral formation of the individual. Correlating some elements of the curricular development we found a flexible, dynamic curriculum, guided by the performance of an active and democratic management that can work with skills and competencies of great importance for the human development, which evidences its significant contribution to a full-time education proposal.

Keywords: Non formal education. Integral education. Curriculum.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Esquema de estrutura da tripartição educacional	21
Imagem 2 -	Mapa Geográfico que localiza Varginha no Estado de Minas Gerais	62
Imagem 3 -	Distribuição das localidades de atendimento das unidades CRAS para o município de Varginha/MG	63
Imagem 4 -	Trabalhos e projetos da Unidade I do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	67
Imagem 5 -	Trabalhos e projetos da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	68
Imagem 6 -	Trabalhos e projetos da Unidade III do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	69
Imagem 7 -	Núcleos de significação	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese de diferentes concepções de desenvolvimento curricular analisadas por Gaspar e Roldão	44
Quadro 2 -	Resumo das características da aprendizagem/educação citadas na literatura analisada por Marques e Freitas	46
Quadro 3 -	Quadro explicativo dos procedimentos utilizados na pesquisa	54
Quadro 4 -	Quadro de núcleos de significação	59
Quadro 5 -	Quadro das Organizações da Sociedade Civil de Varginha	64
Quadro 6 -	Quadro da missão, visão e valores do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	65
Quadro 7 -	Quadro de funcionários da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	69
Quadro 8 -	Quadro do quantitativo de atendidos da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	70
Quadro 9 -	Quadro descritivo das oficinas realizadas na Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	71
Quadro 10 -	Estruturação de tempo e espaço do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDCA -	Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
CENPEC -	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEP's -	Centros Integrados de Educação Pública
CMAS -	Conselho Municipal de Assistência Social
CNAS -	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS -	Centros de Assistência Social
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGS -	Organizações não governamentais
PAEFI -	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos
PAIF -	Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias
PNE -	Plano Nacional de Educação
SCFV -	Serviço de Fortalecimento de Vínculos
SENAC -	Serviço Nacional do Comércio
SENAI -	Serviço Social da Indústria
SENAT -	Serviço Nacional dos Transportes
SESC -	Serviço Social do Comércio
UNESCO -	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNIFAL -	Universidade Federal de Alfenas
UNIS -	Centro Universitário do Sul de Minas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	APROFUNDANDO CONCEITOS	18
2.1	A TRIPARTIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	18
2.2	A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	25
2.3	A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	37
2.4	O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	42
3	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	52
3.1	FUNDAMENTOS DA PESQUISA	52
3.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	53
3.2.1	Observação participante	55
3.2.2	Análise documental	56
3.2.3	Entrevistas semiestruturadas	57
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	58
4	O CENÁRIO DA PESQUISA	62
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	73
5.1	O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	73
5.1.1	Núcleo – Gestão institucional	74
5.1.2	Núcleo – Educador não-formal	84
5.1.3	Núcleo – Relação interpessoal	88
5.1.4	Núcleo – Contexto social	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

A educação não-formal tem sido objeto de pesquisa, principalmente nas últimas décadas, como é possível verificar na produção acadêmica na área, em seus mais variados aspectos, abordando suas características, construção histórica, questões metodológicas e estruturais, que evidenciam suas particularidades no universo educacional, como revelam os trabalhos de Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2014, 2016), Trilla (2008), Garcia (2009) e Cerqueira (2015).

Contudo, percebemos que os seus estudos se mostram seminais e embora o campo tenha ganhado cada vez mais espaço, ainda é preciso avançar tanto na produção de conhecimento específico da área como no próprio conceito que se encontra em processo de construção. Tal como afirma Cerqueira (2015, p. 22) apontando que

os raros estudos, comparativamente a quantidade de pesquisas feitas sobre a educação formal, levaram, até poucas décadas atrás, ao reconhecimento legal das instituições não-escolares que promoviam ações educativas.

Dessa forma, abre-se espaço para a edificação de novos saberes que possam vir a contribuir para o crescimento do conhecimento na área. Portanto, investigar o contexto de trabalho de uma instituição de educação não-formal, bem como os elementos presentes na sua organização, faz parte das intenções desta pesquisa.

O intento deste estudo foi construído a partir de dúvidas e anseios em relação à especificidade da educação não-formal, sobretudo no seu modo de se desenvolver, partindo de um estudo da prática e do cotidiano, buscando encontrar elementos presentes em sua organização que possam contribuir para uma educação de tempo integral.

O interesse pelo desenvolvimento de uma educação que considera a necessidade de desenvolvimento do ser humano para além de suas funções cognitivas, capaz de proporcionar ao indivíduo condições de se desenvolver em suas diferentes dimensões e atuar no meio em que está inserido, surgiu ainda na graduação em Pedagogia realizada no Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG. Na oportunidade, o trabalho de conclusão de curso intitulado “Formação Integral: contribuindo para um sujeito pleno”¹ foi desenvolvido com base em investigações teóricas que fomentaram ainda mais os estudos em relação à formação do ser humano para além da formação escolar. Ao final

¹ Este trabalho de conclusão de curso encontra-se disponível na biblioteca do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG.

do curso de graduação iniciei o trabalho de instrutora no Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (CDCA) em Varginha – MG, (instituição social), sem, contudo, reconhecer a importância da atuação desse espaço como instituição de educação não-formal no contexto educacional, o que foi se consolidando ao longo do meu trabalho.

Como coordenadora de uma das unidades da instituição, o cotidiano foi sendo envolvido por uma série de apontamentos em relação ao trabalho que era realizado e qual seria, efetivamente, o papel da instituição, especialmente em relação às atividades desenvolvidas no dia-a-dia junto às crianças e adolescentes que frequentavam o projeto no contraturno da escola regular, o que evidenciava uma educação de tempo integral², considerando que o educando tinha toda a sua jornada diária ocupada com atividades educacionais, seja na escola ou no CDCA.

Estamos considerando a educação de tempo integral, tendo como objetos de ação os espaços institucionalizados de educação formal e não-formal e, consideramos também a importância da educação informal neste processo. Contudo, para esta pesquisa, nos concentramos no espaço de educação não-formal, buscando entender o seu processo de construção e organização com vistas a uma educação de tempo integral.

Neste sentido, no decorrer do trabalho na instituição, tornava-se possível verificar que a equipe assumia para si compromissos junto à formação dos sujeitos, mesmo que de forma implícita, na medida em que estabeleciam seus objetivos, planejavam e executavam suas atividades, tendo normalmente como base as necessidades e motivações que surgiam no contexto diário de trabalho. Todavia, também era notória a inexistência de matrizes ou “modelos” para que essas medidas fossem adotadas, o que deveria exigir ainda maior rigor, estudo e parceria entre os membros da equipe no planejamento das ações.

Assim, podemos dizer que a percepção de que uma instituição de educação não-formal se constitui como corresponsável pela formação de sujeitos fica evidente quando visualizado o exercício e a intenção deste espaço. Entretanto, cabe a necessidade de compreendermos como a organização e o desenvolvimento deste trabalho se estruturam, de modo que possam se estabelecer de forma consciente e positiva em um contexto de educação de tempo integral.

A instituição não-formal exerce uma prática educativa e contribui para a educação de tempo integral, que de acordo com o Plano Nacional de Educação Básica (2014), na

² Por educação de tempo integral entende-se a educação de jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, conforme o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Assunto que será abordado mais a fundo ao longo do trabalho.

perspectiva do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, “corresponde a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias” (BRASIL, 2014, p. 28), na medida em que ela proporciona ao indivíduo o aumento de horas destinadas a atividades educativas dentro do espaço escolar ou em parceria com outros locais e instituições.

Estudos realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – (CENPEC) no final do século passado, considerando o contexto educacional brasileiro, segundo Guará (2009), evidenciavam a concepção de educação integral a partir de diferentes perspectivas, tendo a ideia da ampliação da jornada escolar como uma das formas mais comuns de se entender e tratar o tema.

Outros enfoques, para a tratativa do que poderia ser entendido como uma educação integral seriam aqueles destinados a percepção de um ser humano em suas diferentes dimensões, ao entendimento de uma educação que pudesse considerar aspectos para além do cognitivo e/ou a educação como pertencente a todos os espaços. Desta forma esses estudos conduziram a reflexões sobre as condições educacionais voltadas à formação de crianças e adolescentes nestes espaços, defendendo ainda a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas de acordo com o contexto social, econômico, cultural e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação.

Segundo Evaristo (2010), é possível que se amplie o tempo educativo de crianças e adolescentes para além do espaço escolar, considerando a potencialidade de uma diversidade de atores e instituições. Portanto, entendemos que estes espaços poderão desenvolver projetos e realizar atividades a fim de contribuir significativamente na formação dos sujeitos, sendo ainda, eficazes para a concretização de uma educação de tempo integral, considerando as dificuldades das escolas regulares em realizá-la por diversos motivos que não serão aprofundados neste estudo.

Gohn (2006b), aponta que a educação não-formal apresenta em alguns dos seus objetivos certa proximidade com a educação formal, inclusive por visar a formação de um cidadão pleno; contudo, o seu desenvolvimento educacional se mostra muito mais flexível tendo em vista a intencionalidade no seu processo que encontra “caminhos, percursos, metas, objetivos e estratégias que podem se alterar constantemente” (GOHN, 2006b, p. 32).

Nesta concepção, as instituições que se prestam a realização da educação não-formal se incluem no cenário educacional e se relacionam de diversas maneiras com outros tipos de educação, formal e informal, que serão apresentados no decorrer deste

trabalho como detentoras de grande responsabilidade para a realização de uma educação de tempo integral com qualidade.

Convém, portanto, ponderarmos a questão referente ao modo de se organizar, planejar e executar o trabalho destas instituições, visto que não deverão ser espaços de meros preenchimento do tempo; mas, sim, de atuação direta na formação dos sujeitos que estejam nelas inseridos. Desse modo, assumimos como cerne desta pesquisa o entendimento de que o trabalho destas instituições demanda uma organização que lhe dê significado.

Reconhecemos essa organização como currículo. Embora o termo tenha sido estruturado e fundamentado para a educação formal, na medida em que o espaço não-formal institucionalizado se estrutura em suas definições, estamos considerando a necessidade de compreendermos o seu currículo e, conseqüentemente, o desenvolvimento curricular proposto pela mesma instituição.

Tratando do desenvolvimento curricular, estudos tem sido feitos considerando a integração curricular entre instituições de diferentes formas de ensino, como indica Fontana (2013) em suas pesquisas nas quais analisa a parceria entre uma instituição formal e uma não-formal no estado de São Paulo e aponta o processo de construção da educação de tempo integral no Brasil, tendo seus primórdios ainda no período da colonização portuguesa e que mais tarde com as contribuições de Anísio Teixeira (1959) ampliam a compreensão da educação não-formal colaborando para a definição e entendimento da temática nos moldes atuais.

Parcerias interinstitucionais também são foco do trabalho de Felício (2011), que discorre sobre a necessidade de articulação entre diferentes contextos educacionais – formal e não-formal – para o processo de formação de um indivíduo e, inclusive, para o processo de construção de uma educação de tempo integral com base em uma proposta de currículo integrado. Dessa forma, afirma:

Embora reconhecendo que a escola é o espaço do currículo formal, a instituição não-formal, enquanto instituição parceira, pode trabalhar com mais flexibilidade, ancorando suas atividades nas demandas emergenciais da comunidade e na possibilidade de desenvolver um programa baseado em atividades que possibilitem a expressão, a criação, a experimentação e a investigação, oportunizando, assim, a formação integral (FELÍCIO, 2011, p. 9).

Neste processo de articulação, os elementos de organização da educação não-formal têm sido explorados na medida em que se constituem parcerias interinstitucionais, tendo na construção de uma integração curricular possibilidades para a concretização de

uma educação de tempo integral.

Contudo, o processo de construção curricular e de desenvolvimento curricular específico de uma instituição que trabalha com a educação não-formal carece de pesquisas tendo em vista que compreende em sua estrutura uma organização para o seu funcionamento e intenções em relação aos trabalhos que realiza. Assim, ao identificarmos esta necessidade, buscamos responder a seguinte questão:

Como o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal pode contribuir com o processo de educação de tempo integral?

Isso posto, considerando e reconhecendo a importância do trabalho de uma instituição de educação não-formal, objetivamos analisar e compreender como o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal pode contribuir com o processo de educação de tempo integral.

Tal questão encontra-se em torno de outras que instigam a análise e tornam-se pertinentes e relevantes para o contexto a ser pesquisado. A saber: Como se dá o processo de desenvolvimento curricular em uma instituição não-formal? Como os profissionais desta instituição compreendem o desenvolvimento curricular? Como os profissionais desta instituição compreendem o papel da instituição não-formal para o processo de educação de tempo integral? Como os elementos curriculares da educação não-formal podem contribuir para a educação de tempo integral? Portanto, buscamos ainda:

- a) Compreender o papel da educação não-formal para a educação de tempo integral;
- b) Identificar e analisar os elementos que constituem o desenvolvimento curricular da instituição não-formal;
- c) Compreender a relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular;
- d) Relacionar os elementos presentes no currículo de uma instituição não-formal como possibilidade de contribuição para a educação de tempo integral.

Considerando os argumentos expostos, julgamos que o presente estudo poderá contribuir para a área, tanto na construção do entendimento de desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal quanto para o processo de educação de tempo integral, que encontra na educação não-formal um dos meios para se realizar.

Para atingirmos o propósito desta pesquisa, alguns conceitos precisam ser definidos. Desse modo, para a construção deste trabalho, torna-se primordial primeiramente aprofundarmos as questões referentes a educação não-formal, educação de tempo integral, educação integral, currículo e desenvolvimento curricular.

Assim sendo, este trabalho foi organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, partimos do entendimento do conceito e da representação da educação não-formal no cenário educacional. Posteriormente, aprofundamos os conceitos teóricos que sustentam a pesquisa, investigando suas construções históricas e suas definições, considerando três eixos principais: educação não-formal, educação de tempo integral e desenvolvimento curricular e, por fim, dialogamos com as relações entre esses conceitos.

Em linhas gerais, por educação não-formal e sua representação no cenário educacional, assumimos como principais referenciais teóricos as contribuições de Coombs (1986), Trilla (1993, 2008), e Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2014, 2016), buscando entender o conceito de educação não-formal que passa pela identificação dos diferentes tipos de educação: educação formal, não-formal e informal, e que, segundo Trilla (2008), pode ser percebida como toda atividade organizada de forma sistêmica que possua em seu planejamento a intenção do ato educativo.

O desenvolvimento curricular, está embasado dos estudos de Gaspar e Roldão (2007, 2013), Felício (2008, 2012), e Varela (2013), sendo considerado como correspondente ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação, de acordo com Gaspar e Roldão (2007).

A educação de tempo integral será abordada por meio de análise histórica e legal deste contexto no Brasil, considerando a legislação em Brasil (2014) e contribuições de Guará (2006, 2009).

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa que está estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, fazendo o uso de métodos diferenciados para a coleta de dados. São eles: observação participante e registro em um diário de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da instituição guiadas por um roteiro de questões.

No terceiro capítulo, já como produto das informações recolhidas, apresentamos uma contextualização histórica da instituição não-formal onde o estudo foi desenvolvido e o apontamento de elementos pertencentes a sua estrutura curricular, importantes para o entendimento do desenvolvimento curricular da instituição. Estes elementos, a partir da coleta e análise dos dados são expressos no quarto capítulo com base nos núcleos de

significação que compreendem a gestão da instituição de educação não-formal, o educador não-formal, as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social no qual a instituição está inserida. Tais núcleos compreendem elementos pertencentes ao desenvolvimento curricular da instituição de educação não-formal e compõem o cenário do espaço educacional que contribui para uma formação de tempo integral.

Finalmente, apresentamos, após conclusão da pesquisa, as considerações finais com os apontamentos e estimas em relação ao trabalho exercido por uma instituição de educação não-formal e os apontamentos relevantes do seu desenvolvimento curricular com vistas a realização de uma educação de tempo integral.

2 APROFUNDANDO CONCEITOS

Analisar e compreender como o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal pode contribuir para o processo de educação de tempo integral, presume a construção de um referencial que nos permita entender com maior clareza os conceitos com os quais pretendemos trabalhar.

Portanto, torna-se imprescindível definirmos e esclarecermos concepções de educação não-formal, desenvolvimento curricular e educação de tempo integral que estamos assumindo. Inicialmente, aprofundaremos o contexto educacional no qual a educação não-formal está inserida.

2.1 A TRIPARTIÇÃO DO UNIVERSO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Analisando a história da humanidade fica evidente que o ser humano, de alguma forma, sempre encontrou meios para aprimorar suas habilidades e evoluir em diferentes aspectos junto de outros seres e do meio em que vivem, se aperfeiçoando e ampliando suas áreas de conhecimento e saberes.

O modo pelo qual esse processo é organizado ao longo dos tempos estamos chamando de educação; um processo complexo e permanente, realizado ao longo da vida (DELORS, 1998), que pode ser verificado em diferentes espaços e situações considerando uma diversidade de sujeitos que se envolvem em diversas circunstâncias e vínculos educativos.

Assim “a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social” (DELORS, 1998, p. 51). Partimos, portanto, do pressuposto de uma educação capaz de criar novas proposições para a formação de um indivíduo apto a contribuir com os processos de construção da sociedade na qual ele está inserido.

Isso requer a reflexão sobre o contexto de sociedade globalizada³ em que vivemos hoje e conseqüentemente a necessidade de se pensar uma educação que está inserida neste cenário com necessidades e características diferentes das previstas nas décadas anteriores.

Como afirma Sacristán (2007, p. 31), “os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre as pessoas, os conteúdos dos currículos e as formas de aprender”, e isso

³ Assumimos globalização como “termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (SACRISTÁN, 2007, p. 17).

cria a possibilidade de novas formas de educação, quase que exigindo a reestruturação do modo em que ela se organiza.

Considerando uma sociedade que coloca as nações e os indivíduos como pertencentes a um contexto globalizado, mas não iguala o acesso a esses processos, a educação deve ser vista como meio de superar essas diferenças e criar condições de melhoria e transformação dos indivíduos. Compreendemos ainda que todos os agentes e espaços que, direta ou indiretamente, participam desta formação fazem parte do processo de educação e não apenas os espaços escolares de ensino.

Segundo Trilla (2008), a partir do século XIX intensificou-se uma maior atenção a processos de escolarização como meios de realização da educação, o que seguiu ganhando força no século seguinte e, por conseguinte, colocou em segundo plano processos educacionais que fossem realizados fora dos limites destas instituições de ensino. “Entendia-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola” (TRILLA, 2008, p.17); assim, o acesso de todos a essa instituição e o investimento em sua melhoria tornaram-se objetivos primordiais.

Contudo, paralelo a ampliação do ensino, segundo Coombs (1986), instaurava-se uma crescente crise educacional, dada essencialmente pela ausência de fatores que confirmassem uma efetiva atuação desta educação na transformação social, o que retratava um progressivo desajustamento entre educação e sociedade.

É possível apontar muitas causas para esse desajustamento, mas quatro dentre elas destacam-se de forma especial. A primeira é a *abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino*, que vem assediando as escolas e universidades. A segunda prende-se à *aguda escassez de recursos*, que restringe as possibilidades de os sistemas de ensino responderem de modo mais completo às novas demandas. A terceira vem a ser a *inércia inerente aos sistemas de ensino*, que os tem levado a funcionar apaticamente na adaptação de seus assuntos internos às novas necessidades externas, ainda mesmo quando a escassez de recursos não constitui o principal obstáculo à adaptação. A quarta é a *inércia da própria sociedade* – o pesado fardo das atitudes tradicionais, dos costumes religiosos, dos padrões de prestígio e incentivo e das estruturas institucionais – que a tem impedido de fazer um melhor uso da educação e dos recursos humanos com vistas ao desenvolvimento nacional (COOMBS, 1986, p. 21).

A análise feita por Coombs (1986) ao panorama mundial da época, de forma mais concreta aos finais dos anos 60 e início dos anos 70, denotava uma preocupação com a necessidade de reestruturação da educação – que encontra ainda nos dias de hoje em análogas condições – e isso deveria ser feito com o auxílio da própria sociedade e dos setores aos quais ela se estabelece.

Trilla (2008) também faz suas contribuições ressaltando aspectos que estimulava novas instâncias educacionais como o crescente aumento da demanda educacional de indivíduos excluídos dos sistemas educacionais convencionais como adultos, mulheres e idosos e a necessidade de se implementar ações educativas em setores da população em conflito que configuram as minorias sociais socioeconomicamente marginalizadas, as transformações no mundo do trabalho e nas instituições familiares, e o desenvolvimento de novas tecnologias.

Assim, podemos entender que ao considerar a necessidade de setores para além da escola como partes responsáveis pela transformação educacional e social, é preciso ponderar a necessidade de se considerar outros espaços e meios para sua realização. Neste ponto surge o reconhecimento de processos de educação e ensino que possam acontecer fora do sistema formal e que possam ser significativos no desenvolvimento de um indivíduo, enquanto “meios e ambientes que, claro, não devem ser opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela” (TRILLA, 2008, p. 18).

Esse contexto faz com que a escola, embora continue desempenhando papel mais centralizado na educação, conviva com novos espaços e atividades educacionais que, justamente nesta época, passaram a ser compreendidos como “educação não-formal”.

Juntamente com o reconhecimento de um sistema paralelo de ações educativas, surge a verificação de uma “multiplicidade de fatores de inegável valor educativo que tendem a passar despercebidos no cotidiano e que configuram aquilo que mais tarde se veio a designar ‘educação informal’” (PALHARES, 2009, p. 03), pertencente aos processos construídos nas relações existentes entre os indivíduos e em processos vividos ao longo de toda a vida.

Com isso surge a necessidade de, além de reconhecer essas conexões educacionais, conceituar e distinguir os tipos de educação, não para separá-los, mas para entender o modo pelo qual o indivíduo realiza o seu processo educacional ao longo da vida e de que modo cada modalidade educacional é capaz de contribuir para o seu desenvolvimento.

Diversas formas de se verificar a educação foram nomeadas como instâncias educadoras. Contudo, para este estudo consideramos a junção destas formas à partição da extensão educacional em: educação formal, educação não-formal e educação informal que compreendem a tripartição do universo educacional, que deveria compreender a globalidade do universo da educação, e que ficou mais popular sendo legitimadas a partir dos estudos de Coombs e Ahmed, sobretudo em seu trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, no qual, segundo Trilla (2008) definiam esses conceitos nos seguintes termos:

a “educação formal” compreenderia “o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a “educação não-formal”, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar diversos tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” e a “educação informal”, um processo, que dura a vida inteira, em que pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio (Coombs, 1975, p. 27, apud TRILLA, 2008, p.33).

Portanto, Trilla (2008) se apoia nestas concepções, reconhecendo as três modalidades de educação e avança na medida em que estabelece uma relação entre as fronteiras que separam esses tipos de educação dividindo-os em dois subgrupos a partir de duas fronteiras, sendo a primeira entre a educação informal e as outras duas e a segunda entre a educação formal e não-formal, como pode ser visto no esquema abaixo:

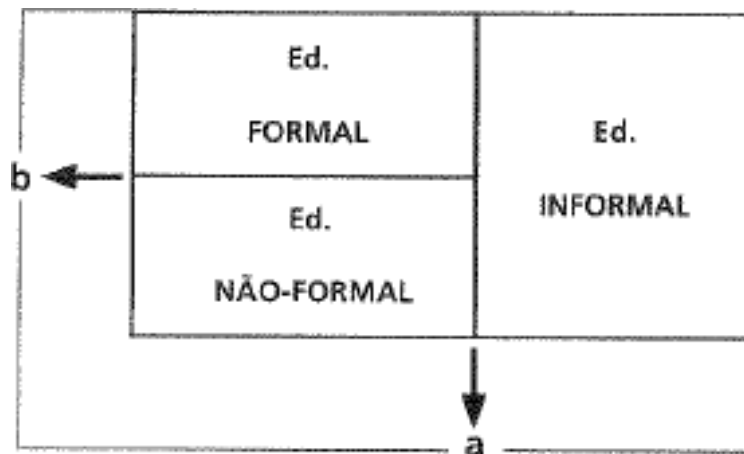


Imagem 1 – Esquema de estrutura da tripartição educacional

Fonte: Trilla (2008, p. 34)

Para essa esquematização, o autor se utiliza de critérios de diferenciação que consideramos importantes para o entendimento do contexto educacional nestas perspectivas, onde na primeira fronteira – a) entre a educação informal e as demais – o critério utilizado é o de “especificidade ou diferenciação da função educativa”, e na segunda – b) entre educação formal e não-formal – aparecem os critérios metodológico e estrutural.

A primeira fronteira considera como primeiro critério de diferenciação a intencionalidade do mediador, embora essa diferenciação seja complexa e por vezes divergente, e como segundo critério o seu caráter metódico ou sistemático do processo. Nesta lógica, fica evidente que “os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna do formal e não-formal e, por conseguinte, os não intencionais ficariam na do informal” (TRILLA, 2008, p. 36).

Libâneo (2010) apresenta outra forma de divisão entre essas modalidades. Para o autor

o critério de divisão se assemelha nesta distinção na medida em que considera a educação em duas modalidades: a educação informal como “educação não-intencional” e a educação formal e não-formal como “educação-intencional”. Assim o autor considera sua classificação também com base na intencionalidade que é entendida como um conjunto de “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdo e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2010, p. 92).

Contudo, a divergência quanto a utilização da intencionalidade como critério de distinção surge no fato de que, embora ela possa ser verificada de melhor maneira nos processos de educação formal e não-formal, não é possível afirmar que todo processo de educação informal esteja isento de uma intencionalidade.

Para Trilla (2008), “por vezes é difícil negar algum tipo de intencionalidade educativa a muitos meios que se costumam situar na coluna informal; por exemplo boa parte da literatura infantil, certas relações de amizade ou, claro, a família” (TRILLA, 2008, p.36). O que encontra consonância com os apontamentos de Gadotti (2005), que defende que toda educação é de algum modo formal quanto a sua intencionalidade.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal” (GADOTTI, 2005, p. 2).

Assim, o critério que considera o caráter sistêmico dos tipos de educação nos parece o mais apropriado para a verificação da distinção entre essas fronteiras, pois considera além da intencionalidade o modo pelo qual a educação se estrutura e se define.

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006b, p. 28).

Em suma, essa perspectiva assume a função da especificidade desses tipos de educação, considerando que a educação informal ocorre de forma indiferente a outros processos, como por exemplo a educação dos pais para com os filhos, enquanto a educação formal e não-formal ocorrem de modo sistemático, com meios organizados e estruturados com uma rotina específica.

Já a segunda fronteira, que busca a diferenciação entre os processos de educação formal e não-formal, considera que ambas possuam formas de organização e estruturação, que são, contudo, distintas dentro de suas especificidades.

Como aponta Trilla (2008), essas especificidades podem ser melhor entendidas se analisados os seus processos metodológicos e estruturais, onde a educação formal possui metodologias características condizentes com uma série de determinações como, por exemplo, quanto a sua definição de espaço e horários e quanto a pré-seleção de conteúdos e estruturação do currículo, enquanto a “educação não-formal seria aquela que rompe com algumas dessas determinações que caracterizam a escola” (TRILLA, 2008, p. 39).

Na utilização dos critérios que diferenciam ambos os tipos de educação, o autor considera como mais coerente o que se estabelece por meio do aspecto estrutural, por considerar que por se situar fora do marco oficial, não é possível estabelecer parâmetros com vistas as metodologias utilizadas pela educação não-formal.

A distinção estrutural reconheceria, afinal, uma questão resumidamente administrativa legal, pelo modo no qual a educação formal se estabelece como meio formalizado e definido como oficial e a educação não-formal aquilo que fica à margem do organograma educacional hierarquizado.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 02).

Por isso entendemos a necessidade de compreender o modo pelo qual a educação não-formal se organiza. Mesmo sendo dispensada a obrigatoriedade de um sistema sequencial de ensino, existem elementos que constituem seu processo e que são organizados de alguma forma, estando os indivíduos envolvidos conscientes ou não deste processo.

Assim, identificamos que a necessidade de separação e conceituação dos tipos de educação aparece correlacionada a necessidade de entendimento de como elas coexistem no universo educativo, como aponta Bendrath (2014), ao definir educação não-formal como sendo um “conjunto de atividades que constituem importante complemento para o ensino formal.” (BENDRATH, 2014, p. 49).

No entanto, consideramos que este complemento pode ser verificado com maior evidência em relação a formação de indivíduos pertencentes a classes menos favorecidas que

carecem de atividades e projetos construídos para além da escola como formas de auxílio em sua formação.

Assim esta relação, estabelecida entre a educação formal e a não-formal, na perspectiva da complementaridade da segunda em relação à primeira pode evidenciar a insuficiência da primeira em lidar com questões socioeconômicas, psicológicas, emocionais, dentre outras, e que necessita ser complementada e, por conseguinte, a capacidade da segunda no sentido de oferecer elementos que possam contribuir com a primeira.

Tratando-se por estas relações aparentes, Trilla (2008), busca evidenciar as relações existentes entre a educação formal, informal e não-formal, considerando as interações funcionais entre elas e seus efeitos que não se compõem como um aglomerado de experiências, mas sim uma interação destas experiências que relacionam entre si.

É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes), e também sincronicamente (o que acontece com uma criança em determinada ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa) (TRILLA, 2008, p. 45).

Consideramos, portanto, que os três tipos de educação se relacionam de diversas formas e se interagem ao longo do processo de desenvolvimento educacional. Segundo Trilla (2008), essas relações se estabelecem ora como relações de complementaridade, substituição, reforço e colaboração; e por vezes em relações de interferência ou contradição⁴.

Segundo Fuhrmann (2014), a formação composta pela educação formal, não-formal e social (aqui entendida como informal) intenciona uma formação integral que “se tece por meio de uma complexa articulação entre saberes e práticas educativas com objetivo de desenvolver nos indivíduos aptidões e competências emocionais, sociais e políticas, em diversificados espaços de aprendizagem” (FUHRMANN, 2014, p. 552).

Deveras, se não considerarmos as relações existentes entre estas formas de educação, que se realizam mesmo que de forma implícita, estaríamos estabelecendo que as experiências vividas nos diferentes contextos educacionais não influenciam na formação dos sujeitos. Isso seria pôr em xeque o valor e a importâncias destes espaços.

Segundo Delors (1998), a educação se dá ao longo da vida e esta “deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (DELORS, 1998, p.117). Portanto, as diferentes alternativas educacionais devem ser entendidas como formas de se realizarem em busca de se trabalhar pela diversidade manifestada por esta sociedade a fim de se recriar um modo de fazer

⁴ Para maior aprofundamento sobre as relações entre a educação formal, não-formal e informal ver Trilla (2008).

educação que atenda essa demanda.

É no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. Longe de se oporem, educação, formal e informal devem fecundar-se mutuamente. Por isso, é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos. Assim se escapará ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da promoção dos talentos individuais (DELORS, 1998, p.121).

Os dilemas contemporâneos evidenciam a necessidade de resgarmos um desenvolvimento do ser humano que ultrapasse a supervalorização de uma ou outra competência e supere o simples aperfeiçoamento de uma área do saber.

Dessa forma, convém valorizarmos os diferentes tipos de educação, entendendo a importância da atuação de cada uma no que tange ao alcance de uma educação para além de funções cognitivas ou que se estabelece meramente pelo acúmulo das horas.

Em suma, pensar educação deve ser, antes de mais nada, pensar no modo como ela pode se compor e se expor no cotidiano da vida, a fim de se recriar de modo coerente uma educação que exista, sob diferentes formas, com o mesmo objetivo: o desenvolvimento do ser humano.

2.2 A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

No contexto da produção acadêmica, percebemos que os estudos sobre educação não-formal se mostram em desenvolvimento, revelando que, embora o campo tenha ganhado cada vez mais espaço no contexto educacional, ainda é preciso avançar tanto na produção de conhecimento específico da área como no próprio conceito que se encontra em processo de construção.

Através de um levantamento bibliográfico realizado no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – (IBICT), banco de dados escolhido pela publicação de trabalhos acadêmicos do tipo teses e dissertações, foram encontrados pelo termo de procura “educação não-formal”, 523 trabalhos, onde após refinamento da pesquisa nos últimos cinco anos, foram selecionados cinco estudos que dialogam com a proposta desta pesquisa.

A pesquisa feita por Valéria Aroeira Garcia (2009) em sua tese de doutorado, intitulada “A educação não-formal como acontecimento”, intenciona a análise da criação do conceito de educação não-formal, partindo da filosofia deleuziana, considerando o contexto das políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens, e que, segundo a autora, assume diferentes

nuances, em função de que país e de que época histórica é abordada.

Seu trabalho dialoga com esta pesquisa na medida em que compreende a criação de um conceito partindo do olhar para as nuances de seu contexto, proporcionando a reflexão sobre a construção do conceito de educação não-formal com base na realização de um fazer cotidiano junto à interação com o meio e com os agentes pertencentes em seu espaço institucional, sobretudo ao considerarmos a conjuntura brasileira onde a educação não-formal assume um papel articulador em contextos sociais menos favorecidos.

Ampliando a reflexão sobre o cenário da educação não-formal e em suas formas de organização e atuação em diferentes meios e contextos, Bendrath (2014) em sua tese, intitulada “A educação não-formal a partir dos relatórios da UNESCO”, faz uma análise tendo como parâmetro documentos da UNESCO em 31 países, buscando verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social, bem como o direto interesse dos governos locais e organismos internacionais envolvidos. Em tal estudo, observou-se que as ações seguem padrões de convergência e distanciamento entre os países com base em temas específicos pré-identificados o que favorece ações vinculadas diretamente ao acúmulo de capital social e capital humano como forma de solução para problemas locais.

Assim, entendemos que a educação não-formal se organiza como forma de ação contextualizada e intencionada com base nas necessidades e na demanda de um determinado contexto, o que a nosso ver justifica o seu amplo leque de ações.

Outro estudo também realizado em 2014, pela mestrandia Ana Paula Martins, “A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não-formal: a percepção de dois profissionais”, trazendo a visão de sujeitos envolvidos na experiência da educação não-formal. Percebeu-se que tais profissionais creditam sua formação no fazer cotidiano, ressaltando a importância de investimento para formação e aperfeiçoamento dos profissionais da área.

Esse estudo pôde dialogar com a presente pesquisa na construção do referencial teórico, tendo como base o olhar ao profissional que media e pensa a prática do fazer não-formal; sendo retomado, sobretudo no período de análise dos dados, em que verificou-se a real construção de um campo profissional que se caracteriza pela diversidade de formações e pela necessidade de investimento, estudo e suporte pedagógico para que sua prática seja cada vez mais próxima de uma educação capaz de atuar significativamente no desenvolvimento de um ser humano.

Outra abordagem é feita no estudo “Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional”, por Dagmar Dias Cerqueira (2015), em que a autora aborda a necessidade de visão das ações não-formais como sendo interculturais e potencialmente

favoráveis ao diálogo com as diferenças. A pesquisa tem como contexto uma organização da sociedade civil, fundada por estudantes de diversos países através de um intercâmbio com o propósito de contribuir para a integração entre diferentes culturas, o que nos proporcionou pensar a educação não-formal como espaço legítimo de construção coletiva e de valorização dos aspectos culturais e sociais de determinado contexto.

Por fim, foi considerado o estudo feito por Emerson Zoppei (2015), intitulado “A educação não escolar no Brasil”, que dialoga com esta pesquisa na medida em que aborda o universo de práticas da educação não escolar, como pertencentes a um grupo a parte da educação formal e que se encontra em construção crescente no cenário brasileiro.

Partindo destes estudos e com as contribuições de conceituados pesquisadores da área mencionados anteriormente, o termo “educação não-formal”, aqui assumido como educação intencional e sistematizada que visa o desenvolvimento dos envolvidos em seu processo de ensino, tem sua origem histórica nas contribuições já citadas de Coombs (1986), que mais tarde veio a colaborar para a sua construção enquanto educação.

No modelo de Coombs haveria “outro sistema educacional oculto” responsável por diversas atividades que receberiam nomes variados como “educação de adultos”, “treinamento em serviço”, “serviço de extensão”, “treinamento acelerado”; para essas atividades denominou-se o eixo de “*ensino não-formal*” como sendo a sua área de alocação e planejamento de ações, diferenciando-se do modelo regular formal de escolarização já oferecido pelo Estado (BENDRATH, 2014, p. 49).

No Brasil, os estudos mais relevantes dos últimos anos mostram que a partir dos anos 1990 a produção acadêmica sobre a educação não-formal começa a aumentar, mas é somente a partir dos anos 2000 que se evidenciam as pesquisas na área, como mostra Zoppei (2015), principalmente pela terminologia “não-formal” como sendo a mais utilizada.

Corroborando com a pesquisa, Gohn (2014) aponta que o uso do termo educação não-formal se espalhou no Brasil principalmente através de Organizações não governamentais – (ONGS) e entidades do chamado Sistema S, que caracterizam um conjunto de instituições corporativas voltadas para o treinamento profissional sendo estas: Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SENAI) e Serviço Nacional dos Transportes (SENAT).

Desde então, a educação não-formal vem ganhando espaço, inclusive, segundo Simson, Park e Fernandes (2006), em função da política social e econômica adotada no país, voltada às camadas sociais mais desfavorecidas para que estes possam ter acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de se inserirem de forma ativa na sociedade.

Assim, o terceiro setor⁵ se configura como forte expoente da educação não- formal no Brasil, formado por instituições, associações e organizações da sociedade civil que se voltam a pensar suas ações de modo que possam melhorar o processo de formação educacional, sobretudo de grupos mais propensos à marginalidade.

Muitas das instituições que trabalham com a educação não-formal no Brasil são financiadas pela assistência social e encontram no Ministério de Desenvolvimento Social orientações para o Serviço de Fortalecimento de Vínculos (SCFV), um serviço da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

De acordo com as orientações para o Serviço de Fortalecimento de Vínculos (BRASÍLIA, 2016, p. 8),

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários.

Embora o serviço seja ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), o mesmo pode ser realizado em Centros de Assistência Social (CRAS) com execução direta ou em centros de convivência de entidades ou organizações de assistência social.

A relação dessas políticas mostra-se diretamente ligada ao processo de educação e formação de um indivíduo, como mostra a articulação entre o Serviço de Fortalecimento de Vínculos e a educação formal na qual

a parceria entre as duas áreas contribui para a superação da condição de vulnerabilidade do usuário e proporciona para a gestão local a aproximação das equipes e o (re) conhecimento dos equipamentos estaduais e municipais integrados no território (BRASÍLIA, 2016, p. 77).

Dessa forma, é preciso considerar a importância de se estabelecer um diálogo entre gestores da educação e assistência social como forma de fortalecer e formalizar a parceria no trabalho para formação destes sujeitos.

⁵ Segundo Ciconello (2004), o “Terceiro Setor”, pode ser mais fácil entendido como o universo das entidades sem fins lucrativos, mais especificamente das associações e fundações que desenvolvem atividades de interesse público e contam com benefícios e incentivos públicos como imunidade de impostos, incentivos fiscais, facilidade de acesso a fundos públicos, títulos e qualificações.

Essa questão ganha uma atenção especial de Gonh (2014), ressaltando que se reconheça estar entre estas comunidades o maior público alvo dos projetos sociais, “a educação não formal não é sinônimo de programação para pobre. Para nós é formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (as)” (GOHN, 2014, p. 40).

Assim, buscamos entender o (s) conceito (s) que vêm sendo trabalhado (s) em relação ao contexto da educação não-formal e percorrendo caminhos de compreensão histórica, consideramos os estudos de Garcia (2009), que realiza sua pesquisa sobre autores dedicados a área e elabora um comparativo entre alguns deles:

Cabe considerar que o enfoque de cada um desses autores é diferente, sendo que Coombs, pela primeira vez, valoriza esses outros modos de fazer educação tendo a preocupação de denominá-los. Brembeck traz estudos sobre como a educação não-formal poderia melhorar a educação nos países em vias de desenvolvimento; Afonso encara a educação não-formal prioritariamente em relação aos movimentos sociais; Trilla possui uma preocupação maior com a historicidade e a conceituação da educação não-formal, analisando-a amplamente e Pastor Homs se preocupou em realizar uma intensa pesquisa, analisando a trajetória do conceito da educação não-formal (GARCIA, 2009, p. 44).

As diferentes abordagens propostas nestas cinco perspectivas, evidenciam que vários pontos em torno da educação não-formal podem e precisam ser discutidos como sua concepção quanto campo da educação e sua contribuição na formação e emancipação de um indivíduo, sobretudo àqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, o que endossa ainda mais a necessidade de serem pesquisados numa tentativa de se compreender essa prática e avançar em seus estudos.

Simson, Park e Fernandes (2006), também realizam uma revisão bibliográfica entre autores que trabalham conceitos relacionados aos processos educacionais não- formais. Nesta revisão estacam-se ideias de Afonso (1989), que entende por educação não-formal uma educação que embora tenha uma estrutura e uma organização como a educação formal, possui uma flexibilidade quanto ao tempo, local e conteúdos; de Trilla (1996), indicando a educação não-formal como toda aquela que é mediada por uma relação entre o ensino e a aprendizagem, sem contudo coincidir em uma legislação que a regule; de Garcia (2005), que define a educação não-formal sem relação direta com a educação formal já que esta não prioriza uma série de questões e experiências que a educação não-formal pode trabalhar; e de Brennan (1997), procurando reconceituar o termo verificando suas relações com a educação formal que podem se dar como um complemento, como alternativa e por vezes como suplemento.

Podemos perceber, portanto, que um dos aspectos mais presentes no entendimento do que venha a pertencer ao universo da educação não-formal está relacionado, de alguma forma, à sua compreensão enquanto educação contrabalanceada com moldes formais aceitos como

oficiais em uma comunidade.

Dessa maneira, é comum correlacionar a educação não-formal com a formal ao tentar localizá-la, o que acaba por, erroneamente, contrapor ambos os tipos de educação que, como vimos no primeiro item, se relacionam de diversas formas. Por conseguinte, isso acaba por dificultar a sua conceituação. Conforme afirma Gohn (2014), “um dos grandes desafios da educação não-formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade - pelo que ela não é.” (GOHN, 2014, p. 39).

Portanto, consideramos a importância de se legitimar o trabalho feito por essa área da educação, que embora se estabeleça e se relacione com outras formas de se desenvolver os processos educacionais, possui um espaço próprio e precisa ser reconhecido como tal.

O contexto da educação não-formal se mostra de modo muito amplo, vistas suas diversas formas de se realizar, sobretudo em suas atividades que abarcam questões muito específicas de cada grupo, indo desde a educação de jovens e adultos, trabalhos relacionados a cultura, moral e política, oficinas direcionadas a crianças e adolescentes, tarefas complementares à escola formal e atividades organizadas por instituições da sociedade civil.

Gohn (2014), em decorrência de seu empenho no campo da educação não-formal, contribui em seus estudos mais recentes com a seguinte definição para educação não-formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (GOHN, 2014, p. 40).

Esse cenário heterogêneo dificulta a possibilidade de estabelecê-la de modo definitivo e o que tem sido feito neste sentido é analisar as características pertencentes ao seu contexto de atuação em uma tentativa de entender sua estrutura.

Dessa forma, analisando as características da educação não-formal, Marques e Freitas (2017), reuniram os seus atributos diferenciando os diferentes tipos de educação (formal, não-formal e informal) de modo que fosse possível

observar de maneira abrangente as tendências nas definições por meio da diversidade de fontes consolidadas e credíveis na área da educação não-formal e de diferentes vertentes, no âmbito internacional e nacional e ao longo das últimas décadas (MARQUES; FREITAS 2017, p. 06).

O estudo foi feito por meio da análise de 21 fatores referentes aos processos educativos

considerando quatro dimensões: processo, conteúdo, estrutura e propósito⁶. Analisando suas contribuições, verificamos que as características apresentadas pela educação não-formal se relacionam com os outros modos de se fazer educação com similaridades e diferenças em sua realização e permitem o diálogo com a forma pela qual a educação não-formal se identifica no universo educacional. Em relação aos fatores analisados pelos autores, percebemos que a educação não-formal traz características específicas que direcionam uma ideia de organização diferenciada da educação formal, o que para esta pesquisa é de grande valia, visto que estes processos caracterizam a construção do desenvolvimento curricular das instituições que trabalham com a educação não-formal.

Em uma tentativa de analisar as características da educação não-formal, Trilla (1993, 2008) contribui ao explorá-la enquanto suas finalidades, objetivos e funções, a relação dos educandos/educadores, conteúdos, métodos, localização, tempo, gestão e programas; e Gohn (2006a, 2009, 2014, 2016) também faz sua análise perpassando pelos pontos voltados à sua finalidade, ao espaço, educadores, atributos organizacionais e função.

Considerando esses aspectos, partiremos de três eixos principais que possam versar sobre as suas contribuições, que assumimos aqui como importantes para os objetivos específicos propostos nesta pesquisa: a finalidade, os educadores/educandos e a organização da educação não-formal.

Entendemos por finalidade toda a intenção projetada para um objetivo que vise, no caso da educação, o desenvolvimento do indivíduo que participa deste processo, tendo em vista a formação do ser humano como um todo, que não supervalorize determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros.

A educação não-formal, como discutimos, tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, principalmente pela sua intencionalidade, mas tem também a possibilidade de se desenvolver em alguns objetivos que lhes são específicos, conforme a forma e os espaços onde se desenvolvem suas práticas.

Na educação não-formal, os objetivos são delineados conforme as necessidades de cada grupo, considerando as suas particularidades e como afirma Gohn (2006b), “em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade localizada no território entorno da escola” (GOHN, 2006b, p. 32).

Assim, educação formal e não-formal não competem em campos de atuação, mas se

⁶ As quatro dimensões serão melhor trabalhadas no item 1.4.

organizam para contribuir em suas especificidades com a formação dos seus envolvidos, por meio de atividades e ações características de cada uma.

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GOHN, 2006b, p. 28).

Espera-se, portanto, que ela se desenvolva de forma efetiva, considerando que sua intencionalidade busca atingir fins específicos. Resumidamente, Gohn (2006a), enumera os objetivos da educação não-formal como sendo: Educação para cidadania; Educação para justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); Educação para liberdade; Educação para igualdade; Educação para democracia; Educação para discriminação; Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais; aos quais acrescentamos o trabalho voltado à uma educação para o aprendizado de um ofício e para o mercado de trabalho.

Afonso (1989, apud SINSOM; PARK; FERNANDES, 2006) ao elencar características da educação não-formal propõe alguns itens que podem ser entendidos aqui como questões intencionais desta educação como o seu caráter voluntário; por promover sobretudo a socialização e a solidariedade; por visar o desenvolvimento e preocupar-se essencialmente com a mudança social além de proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento.

Já Trilla (1993), em sua análise quanto a finalidade da educação não-formal, dialoga com os objetivos e funções que se expressam de forma ampla por se referirem justamente a um conjunto de particularidades específicas. Assim, podem atender desde questões de cunho cognitivo e efetivo, com fundamentação de conhecimentos e habilidades intelectuais a formação de atitudes e moral.

Neste sentido, a educação não formal seria particularmente idónea para cometidos relacionados com a satisfação de necessidades muito imediatas e próximas. Por isso, os meios não formais estão geralmente orientados a produzir efeitos a curto prazo (TRILLA, 1993, p. 11, tradução própria).⁷

Assim, podemos entender que a educação não-formal mais frequentemente acontece

⁷ Texto original: “En este sentido, la educación no formal seria particularmente idóneo para cometidos relacionados con la satisfacción de necesidades muy inmediatas y próximas. Es por esto que los medios no formals están generalmente orientados a producir efectos a corto plazo”.

com o objetivo de atender as necessidades de determinado grupo, com a aprendizagem de conhecimentos e saberes que venham a contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos que, de forma planejada, podem assumir processos e metas condizentes com seus processos de formação.

No nosso entendimento, para a construção deste trabalho defendemos que as finalidades da educação não-formal estão para além de conteúdos e pontos pré-estabelecidos por se inserirem nas singularidades dos contextos em que são construídos, na medida em que podem se flexibilizar a fim de atender objetivos característicos emergentes no cotidiano das instituições e espaços de educação não-formal.

Nestes espaços, educadores e educandos se configuram como participantes envolvidos no processo de educação como propõe Gohn (2006b), ao afirmar que “na educação não-formal o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006b, p. 29).

O caráter não compulsório da educação não-formal se traduz em um envolvimento mais próximo dos indivíduos com o que se espera do processo, no qual a participação dos estudantes se origina a partir de preferências, interesses e necessidades assumidas, retratando uma relação centrada no aprendiz.

Para Gohn (2006b, p. 30), esse tipo de educação quando voltado a um grupo de minorias

dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc).

Contudo, segundo Marques e Freitas (2017, p. 17), Belle (1982) lembra que,

a educação não formal, talvez em maior medida do que a educação formal, está fortemente associada a diferenças socioeconômicas, de gênero e identidade étnico-religiosa. Entre as crianças e os jovens, são os recursos dos pais que permitem uma escolha entre alternativas de programas que são frequentemente delimitadas por características de gênero e étnico-religiosos. Entre os adultos, alguns tipos de programas, como o planejamento familiar ou de alfabetização, diferenciam claramente as populações em termos de nível socioeconômico. Outros programas, como o treinamento no trabalho são frequentados por diferentes gêneros e classes sociais, dependendo da natureza do treinamento.

A educação não-formal não está voltada a um determinado tipo de educando, podendo ser desenvolvida com todos os grupos sem distinção de idade, sexo ou classe social. Dito isso, podemos verificar que os educadores serão recrutados com base no que se espera para cada grupo.

No âmbito da formação e da formação continuada, o perfil docente está muitas vezes

constituído por profissionais de várias áreas e especialidades correspondentes. Questão implícita em tudo o que vimos dizendo sobre o processo de formação de professores na educação não formal onde a exigência de títulos acadêmicos para a realização de programas educativos é mais reduzida que na formação formal (TRILLA, 1993, p. 12, tradução própria).⁸

Nessa perspectiva, o posicionamento dos profissionais envolvidos com a educação não-formal constitui-se de menor rigor em sua formação e, conseqüentemente, à sua função – o que não necessariamente caracteriza menor rigor na atuação deste profissional, já que estamos tratando de processo de formação educacional. Gohn (2006a) ressalta que um dos grandes pontos a serem trabalhados é a necessidade de formação específica para os educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar, aspectos que influenciam fortemente na definição de funções e objetivos da educação não-formal.

Portanto, há uma grande polêmica entorno da formação destes profissionais, onde podem ou não ter uma formação superior para atuação dependendo de que local estarão atendendo. Em se tratando do campo de atuação relacionada especificamente às classes menos favorecidas, essa questão se amplia ainda mais, visto que entram em debate propostas para formar esse profissional, comumente considerado educador social, com vistas a pedagogia social⁹.

Esse é um modelo que vem da Alemanha e da Espanha e que encontra forte resistência aqui, porque criar Pedagogia Social significa dividir faculdades de Pedagogia que formam o pedagogo para atuar na escola (educação formal) e o para atuar em projetos. Isso é, pode-se criar uma barreira de dois tipos, quando a ideia é que uma não substitua a outra, mas que ambas se articulem. E nesse modelo que forma o Pedagogo Social, o Educador Social acaba sendo reduzido ao mero técnico, porque não precisa quase de formação, não necessita de uma carreira universitária. A questão da formação, neste momento, está em debate. Há propostas tanto nas universidades quanto no campo da tramitação de leis. Em minha opinião, deveria ser formado tanto quem vai trabalhar com educação formal quanto com a não formal nas faculdades de educação, tratando as interações e possibilidades que uma poderia complementar a outra (GOHN, 2016, p. 69).

O profissional da educação não-formal, portanto, não deve ser visto mais como um mero assistente da educação, visto que ele deve interagir de forma profissional, dinamizar e construir o processo educacional participativo com qualidade.

⁸ Texto original: “En el ámbito de la formación y el reciclaje laboral, el personal docente está muchas veces conituído por profesionales de las ramas y especialidades correspondientes. Queda implício en todo lo que venimos diciendo que en la educación no formal la exigencia de títulos académicos para desempeñar labores educativas es más reducida que en la formación formal”.

⁹ Segundo Pinel, Colodete, Paiva (2012), “convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis. Entretanto, uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma práxis (Educação Social).” (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 02).

Para isso são precisos o reconhecimento da importância do seu papel neste processo de educação e o entendimento do modo como esse processo pode e deve ser organizado considerando o seu aspecto dialético, no qual ele aprende e ensina.

Há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas- atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho (GOHN, 2006b).

Assim, as atividades desenvolvidas pelo profissional da educação não-formal devem buscar uma atuação próxima às propostas socioeducativas que traduzam os anseios do grupo, como meio “de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora” (GOHN, 2006b).

O campo de trabalho da educação não-formal, desse modo, reflete as possibilidades das relações entre educadores e educandos em uma comunidade à configuração de promoção da mesma no conjunto de redes que ela estabelece com os demais setores de um determinado contexto.

Nesse sentido, entendemos que a relação entre os sujeitos envolvidos na educação não-formal se dá de forma dinâmica através de sua interação com o meio e isso requer por parte dos profissionais, condições concretas de direcionamento na condução do trabalho, tendo em vista que é ele quem norteia e percebe no grupo as necessidades de atuação.

É, portanto, de grande importância pensar a formação destes futuros profissionais das instituições de educação não-formal, que além de construir seus próprios referenciais, terão de lidar com questões típicas de uma educação “não obrigatória”, sobretudo considerando o trabalho com crianças e adolescentes que se encontram em processo de educação formal, o que faz deste um trabalho desafiador no processo de formação de um indivíduo.

A educação não-formal, como dito, se dá de forma organizada, institucionalizada e intencional, se estruturando em planejamento, local, tempo, métodos e conteúdos específicos e flexíveis para cada público atendido.

À vista disso, estamos entendendo por essa organização a sua forma de se estruturar dentro do universo educacional, abordando processos organizativos realizados em diversos espaços, inclusive da sociedade civil como o terceiro setor.

Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (GOHN, 2006b, p. 29).

A instituição de educação não-formal encontra, então, uma flexibilidade maior em sua estrutura e organização de grupo de trabalho, podendo através de profissionais de diversas áreas do conhecimento elaborar e acionar proposições e projetos específicos para determinado grupo.

Em complementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reconhece a existência de contextos educativos fora do âmbito escolar e segundo Gohn (2010) o termo Educação Não Formal foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003 (CERQUEIRA, 2016 p. 05).

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, contudo, entendemos também que, ao considerar uma organização que quebre barreiras com os moldes formais, a educação não-formal pode se estruturar inclusive dentro das escolas, expressa em atividades e projetos que se realizem para além do explicitado em seu currículo prescrito de modo que “desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil” (GOHN, 2009, p. 21).

O campo de atuação da educação não-formal se mostra diverso e cria possibilidades de parcerias e estruturação coletiva para o alcance de objetivos propostos comuns a um determinado grupo.

A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2006, p. 15).

Logo, os temas de trabalho que estão no centro das atividades de uma educação não-formal dependem e emergem de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, que considerem a cultural local e que tenham alguma ligação com a vida cotidiana construída. Assim, o que dá forma a este trabalho é o modo como ele se configura em seus planejamentos e metodologias.

Segundo Trilla (2008), o campo de atuação da educação não-formal é muito amplo e variado, existindo uma espécie de “repertório de âmbitos”, em que ele considera o da formação ligada ao trabalho, ao lazer e cultura, ao âmbito social e ao da própria escola que seriam as atividades extracurriculares.

Em se tratando da sua realização, Gohn (2010) aponta que na educação não-formal há metodologias que precisam ser desenvolvidas e que marcam a sua especificidade, o que

encontra apoio nas ideias de Trilla (1993),

Quando falamos de metodologias não formais, o que queremos entender é que esses são processos que, com maior ou menor radicalidade, separam as formas canônicas ou convencionais da escola. Assim, com um sentido muito semelhante a esse significado da educação não formal, alguns autores utilizaram expressões como "ensino não convencional" ou "educação aberta" (TRILLA, 1993, p. 09, tradução própria)¹⁰.

A flexibilidade dos métodos e conteúdos se descreve na prática diária da educação não-formal e se encontra em uma grande lacuna, segundo Gohn (2006b), que carecem de meios para que se criem uma sistematização das metodologias utilizadas no cotidiano e que possibilitem um acompanhamento do trabalho, bem como a criação de instrumentos capazes de avaliar e analisar esse trabalho, além de acompanhar os egressos que participaram das ações e mapeamento das formas de educação não-formal.

Segundo a autora, essas questões se expressam pelo fato de que

o método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas (GOHN, 2006b, p. 32).

Dessa forma, configura-se uma diversidade de questões que ainda carecem de pesquisas e contribuições a fim de fortalecer o campo de atuação da educação não-formal enquanto pertencente à educação de indivíduos em formação.

No que tange à organização da educação não-formal, a presença da flexibilidade de meios, métodos e fins parece coincidir com uma eminente necessidade de ordenação e direcionamento de atuação; desse modo, consideramos a necessidade de pensar o currículo e o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal.

2.3 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Os conceitos de uma educação integral, consideram a educação cujo alvo é o alcance de questões que compreendem o sujeito como um todo, diferenciando-se da educação de tempo integral que é compreendida enquanto a possibilidade de ampliação da jornada destinada a atividades educativas durante o processo de formação de um indivíduo e se verifica como uma

¹⁰ Texto original: "cuando se habla de metodologias no formales lo que se quiere dar a entender es que se trata de procedimientos que, con mayor o menor radicalidad, se apartan las formas canónicas o convencionales de la escuela. Así, con un sentido muy parecido al de esta acepción de educación no formal, algunos autores han utilizado expresiones como 'enseñanza no convencional' o 'educación abierta'".

das perspectivas em torno de uma dimensão maior que visa e analisa os conceitos de uma educação integral.

Segundo Guar4 (2009), com base em uma pesquisa bibliogr4fica realizada pelo Cenpec (1999), o contexto em torno da educaç4o integral encontra bases de entendimento em relaçaõ a quatro diferentes enfoques sendo eles: 1) em relaçaõ às horas dedicadas aos estudos, considerando o Plano Nacional de Educaç4o indicador da expans4o do hor4rio escolar para o per4odo integral; 2) considerando a integralidade do ser humano que precisa se desenvolver como um todo em um processo que evidencie tanto os aspectos cognitivos, quanto afetivos, psicomotores e sociais; 3) que verifica as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, inclusive com conteúdos transversais, que busquem a integraç4o dos conhecimentos e experiências; e 4) uma intenç4o de expans4o da aprendizagem por meio das experiências e do tempo dedicado aos estudos pela articulaç4o da escola com potencialidades da comunidade, que podem compor uma educaç4o de qualidade pela parceria no contraturno escolar.

Esta última concepç4o amplia a possibilidade de concretizaç4o de uma educaç4o de tempo integral se comparada com a primeira, vinculando à escola a responsabilidade por sua realizaç4o, já que esta encontra adversidades no seu cumprimento, em dificuldades que v4o desde quest4es financeiras e gest4o do tempo, profissionais e espaço.

Segundo Goulart (2008), essa quest4o “permaneceu fora do debate nacional pelo entendimento de que seria necess4rio dobrar a estrutura das escolas para que as mesmas pudessem oferecer atividades complementares para seus alunos no contraturno escolar” (GOULART, 2008, p. 16).

No entanto, esse movimento ganha força na medida em que entende n4o ser esta a única possibilidade para a implantaç4o de programas de educaç4o de tempo integral, pois a escola n4o desempenha sozinha esse papel, mas se articula com outros setores, inclusive de organizaç4es da sociedade civil que compreendem o mesmo territ4rio, na ampliaç4o de tempos, espaços e oportunidades de formaç4o.

Como afirma Goulart (2008),

N4o bastasse o desafio de integrar as pol4ticas p4blicas setoriais em um plano de Educaç4o Integral, a territorializaç4o prop4e, ainda, que cada pol4tica p4blica seja articulada aos atores sociais locais que atuam em dado territ4rio. É a partir desses conhecimentos, saberes, potenciais e dificuldades locais que dever4o ser implementadas as pol4ticas p4blicas. Ou seja, respondendo em cada territ4rio às demandas concretas ali apresentadas e se articulando aos demais atores sociais locais (GOULART, 2008, p. 18).

No Brasil, a educaç4o de tempo integral p4blica tem seus prim4rdios nas contribuiç4es

de Anísio Teixeira, com a criação da Escola Parque, em 1950 em Salvador, na Bahia, que propunha uma educação completa “baseada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes; cultivo de aspirações” (LIBÂNEO, 2014, p. 09).

Pensando na implementação de um sistema público de ensino para o país, Anísio propunha com essa ideia uma escola de tempo integral com ações educativas voltadas às diferentes dimensões do ser humano.

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído (BRASIL, 2009, p.16).

A partir desta experiência, a ideia também foi vivenciada nas décadas de 1980 e 1990 com a concepção dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, com a construção de prédios escolares de atendimento integrado e em horário integral, onde “vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades” (Brasília, 2009, p.16).

Tais práticas nos levam a pensar a educação integral considerando, além de sua intenção de olhar para o sujeito como detentor da educação, mas as questões referentes à sua organização, sobretudo de tempo e espaço.

Desde então são muitas as iniciativas para a implantação da escola de tempo integral, algo proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 – que considera no artigo 34 a jornada do ensino fundamental com quatro horas visando a ampliação progressiva para tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Essa proposta é endossada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que define como uma das metas para a educação brasileira oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica.

Corroborando, em 2010, o Decreto nº 7.083 dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, determina ainda que a ampliação da jornada escolar se dará por meio do desenvolvimento de diversas atividades podendo estas, ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, mediante o uso dos

equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2014).

Desta forma, podemos reconhecer que os empreendimentos em torno da efetivação de uma educação de tempo integral, em termos legais, são consideráveis em nosso país, competindo a verificação e o trabalho por meio das instituições para a efetuação de tal intento.

De acordo com Guará (2006), um dos grandes impasses encontrados, para que a educação de tempo integral possa ser assumida na íntegra pelo sistema de ensino, diz respeito à questão orçamentária, o que acabaria gerando também a dificuldade de universalização da proposta.

A questão dos custos esbarra ainda na demanda de universalização. Sendo direito de todos, a educação integral poderá ser requerida igualmente por todos, mas, como sabemos, os limites orçamentários para a cobertura universal são reais. Em geral, as experiências começam com escolas-piloto e não conseguem ser expandidas a todo o sistema educativo. Esta dificuldade inicial de universalização do atendimento integral não pode prescindir, portanto, de algum nível de negociação com as comunidades sobre os critérios de escolha dos beneficiados mais imediatos e do asseguramento da incorporação gradual dos interessados em novas unidades, que atuem na proposta de educação integral (GUARÁ, 2006, p. 22).

Neste sentido, considerando os desafios da implementação da educação de tempo integral pelas escolas, é imprescindível relevar a importância de outros espaços de aprendizagem como instituições não-escolares e de demais espaços da comunidade que fazem parte da construção de saberes e valores de um indivíduo.

Segundo Libâneo (2014), a escola de tempo integral e a ampliação e permanência dos alunos nas atividades educativas, argumenta-se devido ao fato de que a escola no modelo tradicional valoriza aprendizagens referentes aos aspectos cognitivos em detrimento de outras dimensões do saber.

Com isso, foi se consolidando a ideia de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, em que é possível acrescentar diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, claro, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos (LIBÂNEO, 2014, p. 05).

Libâneo (2014) critica, contudo, que a educação deve priorizar esta formação, sem que haja a necessidade intrínseca de ampliação da sua jornada, justificando que o que deve importar é a qualidade do tempo aplicado e não sua realização por mera ampliação do tempo escolar.

Como propõe o próprio Plano Nacional de Educação (2014), em suas diretrizes,

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV -

melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar devem assegurar práticas e processos com qualidade e não apenas com o preenchimento do tempo com o mais do mesmo.

De acordo com Cavaliere (2009), a educação de tempo integral pode ser sintetizada em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares para o atendimento em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Assim sendo, assumimos a ideia de que para que haja uma efetivação eficaz de uma educação em tempo integral, é preciso considerar o compromisso dos envolvidos com uma educação de qualidade, entendida como uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, caracterizada pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano. Dessa forma,

embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASÍLIA, 2009, p.16).

Por essas atividades, consideramos aquelas condizentes com as necessidades eminentes dos indivíduos de um grupo, que por sua vez serão capazes de auxiliá-los na construção de suas próprias ideias e condições de se manifestarem como indivíduos críticos e sujeitos da própria história.

Por meio da educação de tempo integral, compreende-se que a educação pode se desenvolver com um conjunto de práticas educativas e realizadas em parcerias, que visam o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Portanto, é preciso o envolvimento de instituições de ensino para além da educação

formal, sobretudo a educação não-formal, que interajam e estejam empenhadas sincronicamente à ideia de formação integral.

2.4 O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Compreender a educação não-formal como um processo intencional, com uma estrutura, organização e metodologia próprios, pensados dentro de um processo de formação, incide na consideração da construção curricular desta educação e conseqüentemente de seu desenvolvimento curricular, trazendo questões referentes ao processo de se pensar o currículo desta educação, a sua forma de seleção e, sobretudo, a forma como ele é acionado.

Tendo isso, partiremos inicialmente do conceito de currículo que, segundo Gaspar e Roldão (2007), deve estar presente, ainda que implícito, em qualquer sistema que projete a aprendizagem.

Segundo as autoras, “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 29).

Desta forma, o seu entendimento perpassa pela ideia de instrumento norteador que está presente nas interações educacionais de forma a estruturar o trabalho e a atuação da educação com vistas a perpassar os objetivos e necessidades políticas, sociais, culturais e econômicas de uma sociedade.

Embora, segundo Varela (2013), o currículo venha sendo utilizado com diferentes acepções, os mesmos são frutos de contextos políticos educativos, a que são relacionados “valores, crenças e atitudes diferenciados, contraditórios ou mesmo antagônicos, que se propugnam para a construção e o desenvolvimento das sociedades” (PACHECO, 2005; APPLE, 1999, apud VARELA, 2013, p. 18).

Corroborando, Alonso (2000) destaca que o currículo se apresenta como um campo de ideias e práticas em interação como instrumento a pensar a educação dos pontos de vistas do “*porquê, para quê, o quê, como e quando*” ensinar a aprender.

Nessa perspectiva, Felício (2008), faz menção às teorias críticas que se preocupam não somente em “como” desenvolver esse currículo, mas em desenvolver conceitos que ajudem na compreensão deste currículo enquanto atuante e com resultantes intencionais diretas na formação dos indivíduos.

Assim, o currículo passa a ser entendido com vistas à ideia de construção de uma

sociedade que de certa forma sofre a influência do currículo que é empregado nas diversas formas de educação e são refletidas nas constituições diárias dos diferentes setores da comunidade na qual sua prática está inserida.

Nesse sentido, é preciso considerar o currículo, não como uma simples definição teórica, como sugere Felício (2012), e ir para além da relação de conteúdos a serem “cumpridos” em um determinado período de tempo.

Queremos entendê-lo, segundo afirma Oliveira (2004), como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados por educandos e educadores, como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional. Tal compreensão significa afirmar que a concepção processual de currículo nos leva a considerá-lo como resultado de diversas operações materiais desenvolvidas na instituição educacional; de diferentes ideias, princípios e concepções que lhe dão forma; bem como das peculiaridades das condições reais do contexto de seu desenvolvimento (FELÍCIO, 2012, p. 06).

Abordando esse amplo contexto no qual a construção do currículo se apresenta, consideramos a importância do seu programa e planejamento conjunto às experiências educativas vividas, observando a importância dos atores envolvidos num processo mais abrangente em que estamos considerando como desenvolvimento curricular.

Como contribui Varela (2013),

Não se restringindo ao domínio da intencionalidade, ou seja, do planejamento ou construção do currículo, mas integrando, necessariamente, o domínio da sua realização, o desenvolvimento curricular é, segundo Pacheco (2005, p. 49), “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (VARELA, 2013, p. 19).

Assim, o desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo prescrito em um currículo em ação, que se concretiza no fazer diário das instituições de ensino, considerando em seu processo, dinâmico e interativo, diversas dimensões de sua atuação, desde sua idealização até sua realização e processo de avaliação.

Na busca pelo entendimento do que venha a ser de fato o desenvolvimento curricular, Gaspar e Roldão (2007) apresentam algumas contribuições significativas de diferentes autores, chegando à caracterização de três pontos comuns presentes nas concepções abordadas: a ideia de processo, sequência e continuidade, além de uma quarta característica presente na concepção de um dos autores: o dinamismo.

Essas contribuições podem ser melhor visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese de diferentes concepções de desenvolvimento curricular analisadas por Gaspar e Roldão

(Continua)

Fonte	Definição
<p>FEYEREISEN, Kathryn, FIORINO, Angelo John e NOWAK, Arlena T. <i>Supervision and Curriculum Renewal; a systems approach</i>. New York: Apleton-Century-Crofts, 1970. (p. 204)</p>	<p>“Desenvolvimento curricular é basicamente um plano de estruturação do meio para coordenar de maneira ordenada os elementos tempo, espaço, materiais e equipamento pessoal”.</p>
<p>TANNER, Daniel e TANNER, Laurel. <i>Curriculum Development: theory into practice</i>. New York: Macillan Publish Co., Inc., 1980. (p. 682) CARRILHO RIBEIRO, António. <i>Desenvolvimento curricular</i>. Lisboa: Texto Editora, 1990. (p. 6)</p>	<p>“Desenvolvimento curricular é um processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento [do currículo]”.</p> <p>“Desenvolvimento curricular é um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção, elaboração e de implementação”</p>
<p>OLIVA, Peter F. <i>Developing the Curriculum</i>. New York: Harper Collis Published, 1992. (p. 160)</p>	<p>“Desenvolvimento curricular é o processo para tomar decisões programáticas e para rever os produtos dessas decisões na base contínua e subsequente avaliação”.</p>
<p>PACHECO, José Augusto. <i>Currículo: teoria e práxis</i>. Porto: Porto Editora, 1996. (p. 25)</p>	<p>“Desenvolvimento curricular é uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação”.</p>
<p>WILES, Jon e BONDI, Joseph. <i>Curriculum Developmente – a guide to prectice</i>. New Jersey: Prentice – Hall, Inc., 1998.(p. 03) ORNSTEIN, Allan C. e HUNKINS, Francis P. <i>Curriculum - foundations, principles and issues</i>. Boston: Pearson Education, Inc., 2004. (p. 195)</p>	<p>“Desenvolvimento curricular é um processo lógico que começa com objetivos claros e procedimentos traduzidos num modo de ‘se’ ‘então’ até terminar”.</p> <p>“Desenvolvimento curricular consiste em processos vários (técnico, humanístico e artístico) que permitem às escolas e à população escolar realizar certos objetivos educacionais”.</p>

Fonte: Gaspar; Roldão (2007, p. 32).

A análise das características presentes nestas concepções indica que o desenvolvimento curricular perpassa a ideia de projeto em ação e construção coletiva de trabalho, assumidos aqui como importantes processos na realização dos objetivos de uma instituição de educação não-formal.

Gaspar e Roldão (2007) admitem dois conceitos de desenvolvimento curricular que incluem as perspectivas de *rationale* explicativo, onde o conceito é de natureza dedutiva, em

que resulta em ações que acompanham a intenção inicial do currículo; e *rationale* interpretativo, oriundo da perspectiva de explicação do desenvolvimento curricular para se tornar um conjunto complexo de circunstâncias a serem interpretadas.

Dessa forma, consideram como possíveis definições de desenvolvimento curricular:

(1) O desenvolvimento curricular é um processo abrangente e explicativo de ação contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases: concepção, implementação e avaliação (*rationale explicativo*)

(2) O desenvolvimento curricular é um processo eclético e interpretativo em ação circunstanciada do próprio currículo que distingue três fases: concepção, operacionalização e avaliação (*rationale interpretativo*) (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 41).

Portanto, considerando os processos que envolvem o desenvolvimento curricular, assumimos que esses vão muito além da prescrição de um currículo a ser seguido, devendo considerar todo o processo decorrente de sua implementação.

Segundo Varela (2013), esse processo não evolue apenas a dimensão institucionalizada com a prescrição do currículo oficial, mas as inovações e criações a partir da sua realização enquanto prática interativa.

Isso nos remete a um entendimento de desenvolvimento curricular enquanto uma prática dialética que, por ser interativa, considera uma diversidade de agentes envolvidos nos mais diversos níveis do processo formativo.

Como definido por Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular apresenta em sua realização três fases: a concepção do currículo; a implementação/operacionalização do currículo; e a avaliação do currículo.

Na sua fase de *concepção*, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles. Na fase de *implementação/operacionalização*, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e preve-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos. Por fim, a fase de *avaliação* do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase (ROLDÃO, 2013, p.135).

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento curricular compreende a estruturação de um projeto a ser concretizado por muitas mãos, que perpassa inicialmente a construção dos objetivos, a seleção dos conteúdos, materiais e métodos, o reconhecimento do espaço/tempo, as relações entre o ensino e aprendizagem e os agentes envolvidos e a avaliação deste processo.

Como afirmam Gaspar e Roldão (2007),

o currículo como projecto, servido por um plano ajustável, tem que ser gerido pelos actores de forma a garantir a sua adequação a diferentes situações e a sua eficácia final – nos resultados da aprendizagem de todos os alunos (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 136).

Nos valemos desta definição para entender que isso implica em uma interpretação da atividade curricular como algo integrado; logo, o desenvolvimento curricular atenta-se às particularidades existentes, sobretudo, em processos de educação não-formal.

Assim sendo, podemos pensar o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal organizado dentro de matrizes que são construídas pelos envolvidos no processo e norteados pelos profissionais que estão à frente do trabalho. Isso implica na dificuldade em se tratar sobre o assunto na educação não-formal, por serem inúmeras suas formas e objetivos de atuação.

Retomando a análise realizada por Marques e Freitas (2017), podemos perceber na educação não-formal, características de um currículo mais flexível e dinâmico na medida em que se estruturam as relações e se constroem o cotidiano das atividades, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Resumo das características da aprendizagem/educação citadas na literatura analisada por Marques e Freitas

(Continua)

DIMENSÃO	FATOR	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO		
		FORMAL	NÃO-FORMAL	INFORMAL
PROCESSO	1. Relação professor/aluno	- hierárquica		
		- fixa		- não há professor envolvido
		- centrada no educador	- menos hierárquica - mais informal	
		- pode ser repressiva	- papéis não fixos	- autonomia do aprendiz
		- assimétrica	- relação de apoio - centrada no aprendiz	
		- autoridade do educador		- centrado no aprendiz
		- aprendizagem avaliada		
		- sistema competitivo		
		- avaliação somativa	- normalmente não é avaliada	
		- avaliação medindo a proficiência		- não é avaliada

(Continua)

DIMENSÃO	FATOR	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO		
		FORMAL	- NÃO-FORMAL	INFORMAL
CONTEÚDO	3. Aprendizagem coletiva ou individual	- predominantemente individual - pouca valorização dos aspectos sociais	- coletiva - colaboradora - centralidade dos aspectos sociais - também pode ser individualizada	- comunitária
	4. Abordagem pedagógica	- transmissão e controle	- referenciais behavioristas ou cognitivistas - referenciais construtivistas - construção social do conhecimento - observacional e participatória	- negociada e centrada no aprendiz
	5. Mediação da aprendizagem	- por profissionais especializados - pelo professor - através da autoridade dos agentes	- é mediada pelo outro pelo aprendiz	- as pessoas próximas - a mídia - o próprio - não tem mediador
	6. Aprendizagem tácita ou explícita	- explícita	- explícita	- implícita, pode não ser reconhecida pelos próprios
	8. Papel das emoções	- normalmente não são consideradas - não aplicável de mediato	- tem uma componente emocional - prático	- forte componente emocional - prático
	9. Natureza e tipo do conhecimento	- padronizado - simbólico - proposicional - mental - não derivado dos sentidos	- sensorial - tradicional - motor - mental - lúdico	- processual - tradicional - sensorial/experiências - mental/memória
	10. Estatuto do conhecimento	- estatuto elevado - valorizado	- subvalorizado - com pouco valor o mercado de trabalho	- baixo estatuto - pouco valorizado

(Continua)

DIMENSÃO	FATOR	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO			
		FORMAL	NÃO-FORMAL	INFORMAL	
ESTRUTURA	11. Localização		- estruturado - organizado - sistemático - planejado - flexível	- não estruturado - não organizado - não sistêmico	
	12. Grau de planejamento e estrutura	- muito estruturado - currículo prescrito - planejado - fechado	- sem currículo ou com currículo de escolhas - não organizado em series, idades...	- não planejado - flexível, orgânico - sem currículo - aberto - espontâneo, fortuito	
	13. Determinação dos objetivos e resultados	- controle externo - determinação externa - regulamentado por lei - burocrática	- controle tipicamente mais interno - menos burocrática	- sem controle externo - controle interno e democrático - não legislado	
	14. Duração/tempo da aprendizagem	- sequencial - contínuo - duração longa - tempos fixos: horários, etc	- duração variável - aberto, flexível - focado no presente - tempo parcial, curto	- constante, permanente, ao longo da vida	
	15. Tipos de grupos	- grupos homogêneos	- grupos heterogêneos	- grupos heterogêneos	
	PROPÓSITO	6. Intencionalidade do professor/aluno	- intencionalidade do aluno e do professor - obrigatório - motivação por vezes extrínseca	- intencional - voluntária - motivação tipicamente intrínseca	- pode não ser intencional, incidental - sendo intencional a motivação é intrínseca
		17. Certificação	- certificadora - acesso a titulação	- em geral não é certificadora - sem qualificações ou com qualificações não reconhecidas - endereçada e adaptada a subgrupos específicos da população - dá condições de desenv. do grupo	- não há certificação ou qualificação
		18. Interesses endereçados	- cultura dominante - padronizado	- fortemente associada a diferenças socio, gênero e ident. étnico-religiosa	- interesse de grupos oprimidos - preserva a diferença

(Conclusão)

DIMENSÃO	FATOR	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO		
		FORMAL	NÃO-FORMAL	INFORMAL
	19. Objetivos da aprendizagem	- tem objetivos claros e específicos - formar o indivíduo como cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, criatividade, percepção, motricidade	- conteúdos e objetivos adaptados ao grupo específico em questão	- sem objetivos definidos - aprender para a resistência e empoderamento
	20. Estatuto educativo	- educação - aprendizagem é o propósito principal - resultados mensuráveis	- educação - educação é o propósito principal	- pode não ser considerada educação - aprendizagem é secundária, não é o propósito principal
	21. Medição dos resultados	- poucos resultados não previstos - os resultados não previstos não são considerados	- muitos resultados imprevistos - difícil de medir os resultados	- muitos resultados imprevistos - difícil ou impossível de medir os resultados

Fonte: Marques; Freitas (2017, p. 8).

Analisando as contribuições dos autores, percebemos a construção de um desenvolvimento curricular de educação não-formal dinamizado pelas especificidades e singularidades do contexto que surge da vida cotidiana o que demonstra a complexidade e o desafio desta construção.

Nos parece uma necessidade premente o olhar para a construção deste espaço, na medida em que consideramos sua importância no contexto educacional e em relação ao desenvolvimento curricular, como sugere Gaspar e Roldão (2007, p. 177):

Na educação não-formal nenhuma das fases é descurada; contudo a fase da concepção deverá ter bem presente o modelo de organização do currículo, no pressuposto que está perante um programa de formação e não uma sequência longa e muito estruturada. Apresentará um pendor para o desempenho de funções ou para o desenvolvimento de competências. A fase de implementação/operacionalização é particularmente significativa, enquanto a fase de avaliação se torna na peça fundamental da pertinência e atualidade do próprio currículo.

Sobremaneira, partindo desse princípio é inevitável enxergar este espaço como capaz de estar no processo de educação de tempo integral, na medida em que se estrutura de forma intencional e organizada. Estrutura esta que se molda com base no cotidiano e passa a ser organizada em um processo de construção por parte daqueles que estão diretamente ligados ao trabalho.

E, nesse sentido, pensar o desenvolvimento curricular na instituição de educação não-formal implica no entendimento de sua conjuntura no cenário educacional, sobretudo nas condições de atuação em contextos de grupos menos favorecidos e nas condições dessa organização enquanto processo de educação.

Como dito, a educação não-formal encontra-se hoje como grande movimento na atuação de um trabalho capaz de coexistir nas instituições escolares e extraescolares como é o caso das instituições não-formais de ensino.

Consideramos a importância destas instituições no que tange a construção do trabalho realizado em prol de ações voltadas ao desenvolvimento e formação de sujeitos, sendo que estas podem partir de questões que surgem do próprio meio em que estão inseridas e se estruturam no decorrer do trabalho com vistas à educação integral.

Segundo Guará (2006, p. 17),

Muitas organizações sociais dão ênfase à educação integral a partir de uma área ou tema do conhecimento, como eixo para o desenvolvimento de outras competências, em projetos apoiados em arte, esporte, lazer, meio ambiente, saúde, entre outros. Se, no currículo escolar, eles comparecem como temas transversais, aqui, constituem-se em temas centrais, a partir dos quais, são estabelecidas as conexões com outras demandas de conhecimento.

As demandas educacionais nos dias atuais estão pautadas em uma série de necessidades voltadas às questões econômicas, políticas e sociais que carecem de uma reorganização do fazer educacional.

Neste sentido, Sacristán (2007, p. 21) contribui ao afirmar que,

De tudo isso, deduzem-se mudanças importantes para o sentido e a orientação da política em geral, assim como para a educação em particular a concepção da democracia e suas implicações na educação, a organização do sistema educacional, a concepção e a valorização da pessoa e a visão da aprendizagem; sua finalidade, seu contexto, seu conteúdo e suas motivações.

Espera-se, assim, que a educação se ajuste a essas necessidades, sobretudo em uma sociedade onde o acesso a informação é cada vez mais complexo e acelerado. Parece-nos, que recai sobre a educação o papel norteador dessas novas aquisições tecnológicas, ao mesmo tempo em que ela se encarrega de reestruturar e resgatar valores e princípios de uma sociedade

mais justa e sadia. E isso só pode ser feito através do trabalho para o desenvolvimento do ser humano que participa desse processo.

Nessa perspectiva analisamos a educação como forma de ultrapassar as barreiras e limitações impostas por ideologias dominantes no sentido de se estruturar como movimentos de resistência e transformação.

Como defende Giroux e Simon (2011, p. 109),

as escolas são formas sociais, que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Considerando isso, enxergamos a importância do espaço da educação formal e da educação não-formal como potencialmente capazes de auxiliarem nesse processo, por encontrar no cotidiano do seu trabalho as questões que urgem no seio de uma comunidade, podendo através delas atuar de forma transformadora.

Partindo da ideia de Giroux e Simon (2011), entendemos que os espaços de educação não-formal podem e devem se estruturar de modo que não acabem por reforçar o que já é feito nas escolas formais em termos de mantimento da ideologia dominante presente e acionem o seu papel transformador.

O olhar para o desenvolvimento da educação não-formal torna-se, assim, de suma importância, pois é possível que neste as subjetividades do intento educacional se manifestem e isso precisa ser visto como um projeto a ser construído e realizado.

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Os elementos metodológicos da presente pesquisa são apresentados neste capítulo que compreendem os procedimentos da pesquisa, a saber: observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental; e os procedimentos de análise das informações recolhidas tendo em vista o avanço nas reflexões acerca do tema proposto.

A metodologia proposta, apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UNIFAL-MG conforme anexo I, garantindo aos sujeitos o sigilo de suas informações, instituições às quais pertencem e também o direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo e por qualquer motivo.

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, parte do estudo do cotidiano de uma instituição de educação não-formal, bem como do contexto no qual ela está inserida, considerando a sua contribuição para a construção de conhecimento no campo de objetivo deste trabalho.

No interior desta abordagem qualitativa, entendida como pesquisa que considera a realidade como “socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação” (Taylor e Bogdan, 1984, apud FILHO, 2002, p. 39), a mesma se aproxima das premissas de uma pesquisa que concebe o indivíduo como sujeito e ator e enfatiza a subjetividade no processo de análise.

Em consonância com esta ideia, nosso objetivo ao adentrar e permanecer no contexto desta instituição com o olhar investigativo foi perceber e buscar a subjetividade presente no cotidiano e nas ações dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento curricular.

Entendendo a importância desta subjetividade, cabe ainda ressaltar uma característica importante da pesquisa qualitativa para esta proposta que é a preocupação com a interpretação e compreensão das informações com base no contexto aos quais estão inseridos e dos significados para os sujeitos envolvidos no processo de construção deste contexto.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Assim, consideramos a importância de se observar o cotidiano da instituição, na medida em que é nele que as individualidades e significados dos sujeitos se apresentam na prática de cada um e na constituição da construção coletiva do grupo, sendo este “definido como o espaço-tempo em que os sujeitos desenvolvem suas práticas, conferem significados às suas experiências, relacionam-se com a sociedade, com a cultura e com os acontecimentos, e interpretam os fatos à luz de suas próprias construções anteriores.” (FELÍLIO, 2008, p. 49).

Entendemos por cotidiano o contexto inerente ao homem que já nasce inserido em sua cotidianidade e “adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 2000, p. 18), e se insere como contribuinte e parte desta composição no próprio processo de socialização.

A organização do cotidiano se compõe dos contextos presentes no dia-a-dia e “é dada desde os gestos mais simples até os mais representativos. Mas, também, pode ser permeada pela inclusão de gestos e ações que extrapolem o viver cotidiano do indivíduo e do grupo” (SILVA, 2014, p. 03), onde seja possível olhar para este cotidiano buscando a compreensão da totalidade.

Para compreender todo o dinamismo do processo de construção do cotidiano da instituição, consideraremos três dimensões estabelecidas por André (2009), que embora tenham sido analisadas para a vida escolar, contribuem para o entendimento do contexto proposto, sendo estas: a dimensão institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural.

Consideramos, ainda segundo o autor, por dimensão institucional ou organizacional os aspectos referentes ao cenário prático da organização do trabalho, por dimensão instrucional ou pedagógica as situações de ensino e por último, como dimensão sociopolítica/cultural o contexto histórico, político e social pertencente a instituição.

Assim, perceber as questões entorno do desenvolvimento curricular da instituição pela percepção dos atuantes diretos da sua realização – os profissionais mediante imersão e permanência no contexto do cotidiano a ser pesquisado compreendem o processo de pesquisa aqui realizado.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa pressupõe a identificação de um contexto a ser estudado com dedicação às suas singularidades, assim analisar como o processo de desenvolvimento curricular da instituição não-formal contribui para o processo de educação de tempo integral, fixou-se como objetivo central ao longo da pesquisa, partindo de três procedimentos para a coleta de informações: observação participante, entrevista semiestruturada com os profissionais e análise de documentos.

Considerado as etapas de coleta de informações, nos propomos os seguintes objetivos:

Quadro 3 – Quadro explicativo dos procedimentos utilizados na pesquisa

OBJETIVO GERAL: Analisar e compreender como o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal pode contribuir com o processo de educação de tempo integral.

Objetivos específicos	Intenções e proposições	Instrumento a ser utilizado:
Compreender o papel da educação não-formal para a educação de tempo integral.	Pretende-se definir e distinguir os tipos de educação, a fim de encontrar elementos que levem o entendimento de qual é o seu papel, sobretudo no contexto do cenário brasileiro. Aqui caberá também refletir acerca do papel da instituição que se propõe ao trabalho da educação não-formal numa perspectiva de realização da educação de tempo integral, presente nas atuais discussões educacionais, que também buscará ser definida e apreendida.	- Revisão bibliográfica - Estudo de referencial teórico em relação às informações coletadas durante o processo de pesquisa
Identificar e analisar os elementos que constituem o desenvolvimento curricular da instituição não-formal.	Para a identificação e análise dos elementos do desenvolvimento curricular serão objetivados aspectos relacionados às dimensões institucional/organizacional, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural da instituição, considerando as propostas pedagógicas das atividades e projetos, os materiais e métodos utilizados bem como a definição de tempos e espaços usados nas práticas pedagógicas e seu contexto social.	- Observação - Registro em um diário de campo - Análise documental
Compreender a relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular.	Objetiva o entendimento da relação dos profissionais com o processo de desenvolvimento curricular da instituição na medida em que busca identificar seus conceitos e percepções sobre o trabalho realizado. Busca aqui a compreensão de como esse profissional se percebe em relação ao trabalho da instituição de forma individual e como entende seu papel no trabalho como um todo.	- Entrevista semiestruturada
Relacionar os elementos presentes no currículo de uma instituição não-formal como possibilidade de contribuir para a educação de tempo integral.	Relacionando os elementos presentes no currículo da instituição, verificados através da coleta de dados, procuramos estabelecer uma relação do desenvolvimento curricular desta instituição com o que se espera de uma educação de tempo integral voltada a formação integral do ser humano.	- Análise dos dados

Fonte: Da autora.

3.2.1 Observação participante

Para compreendermos como o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal pode contribuir para o processo de educação de tempo integral, fez-se necessária a imersão no cotidiano da instituição por meio de observação que se deu ao longo de seis meses, considerando um período de três horas diárias, totalizando 360h.

A observação caracterizou-se como elemento fundamental para a pesquisa na medida em que possibilitou a identificação e registro de comportamentos, impressões, interações e elementos que estão presentes no contexto pesquisado.

Para esta pesquisa assumimos a observação participante entendida como processo no qual “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003, p. 50), partindo do princípio que ao pesquisar e imergir no cotidiano de uma instituição, passamos a interagir com o contexto pesquisado.

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999, p. 103).

Desde modo, a observação se deu por meio da interação constante com o contexto, partindo do cuidado em estabelecer os pontos a serem observados e identificar no cotidiano as informações relevantes do processo de desenvolvimento curricular da instituição que evidenciassem os elementos de seu currículo com possibilidades a estabelecer relações com uma educação de tempo integral significativa.

Para registro das observações consideramos a construção de um diário de campo, conforme protocolo modelo em anexo desta pesquisa (ANEXO II), como recurso processual, numa perspectiva que segundo Sérgio Borba, relatado por Barbosa (2010) “permite entender o contexto social e psíquico da pesquisa’ [...] ‘como parte integrante do seu ser existencial e profissional” (BARBOSA, 2010, p.32), buscando identificar e descrever episódios do cotidiano, de modo que as leituras pudessem auxiliar no estudo do desenvolvimento curricular da instituição.

Para a delimitação do espaço e do objeto de observação, bem como a aproximação para com os indivíduos, a observação foi realizada em um período de seis meses, sendo considerados os espaços referentes às práticas realizadas pelos profissionais do projeto, nos diferentes espaços da instituição e as reuniões pedagógicas.

Desta forma o registro foi feito em blocos, sendo eles: oficinas; atividades externas; entrada e saída de estudantes; situações rotineiras e reuniões pedagógicas.

A observação, junto as práticas dos profissionais nos diferentes espaços, foi realizada diariamente, de forma que puderam ser verificados e descritos os objetivos de suas propostas pedagógicas, as atividades, os materiais e métodos utilizados bem como a definição de tempos e espaços determinados pelos profissionais da instituição.

As reuniões pedagógicas foram observadas e analisadas considerando-as como espaço de construção coletiva junto a orientadora pedagógica no intuito de verificar essa interação e o planejamento das ações que se desejam colocar em prática em contraponto ao que era observado no cotidiano da instituição.

Os registros foram organizados de forma que pudéssemos ordená-los em grupos de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, a saber: gestão institucional; formação e exercício profissional; relação interpessoal; e contexto social. A esses núcleos foram acrescentadas as informações das entrevistas e será melhor detalhado na análise dos dados.

Buscou-se assim verificar elementos do desenvolvimento curricular com base na atuação dos profissionais, de modo que pudessem fornecer dados para análise deste processo no desenvolvimento de uma educação de tempo integral.

3.2.2 Análise documental

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, sendo a única diferença entre ambas a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999, p. 51).

Para a análise documental da instituição servimo-nos do estatuto social, atas da instituição, planos de ação e planejamentos pedagógicos disponibilizados pela coordenação pedagógica, sendo que por meio do estatuto e atas foi possível verificar a forma como a instituição se estabelece administrativa e legalmente, bem como pontos de seu percurso histórico. Os planos de ação e planejamentos pedagógicos nos deram condições de verificar especificidades do modo de se organizar e planejar as atividades e projetos da instituição.

Portanto esse procedimento foi usado para revalidação das proposições que se buscam nesta pesquisa, principalmente no entendimento do contexto no qual a instituição está inserida.

3.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Como parte dos procedimentos para a coleta de dados considerados necessários para este estudo, além da observação participante e escrita do diário de pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro de questões – ANEXO III, onde, segundo Belei (2008), “permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado” (FUJISAWA, 2000, apud BELEI, 2008, p. 189).

O roteiro de entrevista (anexo III) foi estruturado com base nos indicadores da observação, na tentativa de estabelecer uma relação com diferentes dimensões e relações dos sujeitos no cotidiano da instituição considerando os núcleos de significação.

Analisando a entrevista como uma técnica de coleta de informações, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2006 p. 17).

As entrevistas assim, tiveram por finalidade aprofundar as questões observadas no cotidiano da instituição para que pudessemos identificar elementos que em análise pudessem levar a compreensão da relação dos profissionais no processo de desenvolvimento curricular e posteriormente a relação deste processo na perspectiva de uma educação de tempo integral.

No decorrer das entrevistas, para que fosse feito o registro de elementos importantes que pudessem não ser captados na escrita e ainda assim serem de extrema importância na análise das informações, foi feito o uso de gravador que, segundo Belei (2008), é indicado por registrar além da fala, elementos que só poderão ser analisados por este recurso como alteração no tom de voz, oscilações e silêncios. Entretanto, cabe ressaltar que o uso deste equipamento foi condicionado à permissão dos entrevistados.

Para participar desta etapa da pesquisa foram convidados onze educadores e uma coordenadora pedagógica, tendo sido entrevistados sete educadores e a coordenadora. Em encontros pré-agendados, na própria instituição, de forma individualizada, em

horários combinados com os sujeitos, foi explicitado para cada um os objetivos da proposta, ressaltando a importância de sua participação e sua condição livre de participar ou não da pesquisa, o que foi formalizado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - (anexo IV).

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas para verificação e seus principais excertos usados para compor a análise desta pesquisa. Os sujeitos entrevistados estão assim descritos: educadores (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7) e coordenação pedagógica (C1), a fim de que a identidade dos mesmos seja preservada.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise das informações recolhidas por meio dos procedimentos mencionados tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

Assumimos como procedimento de análise para essa pesquisa o rigor metodológico, de modo que o conhecimento produzido possa vir a contribuir para o campo, partindo de uma visão interpretativa das informações coletadas, entendendo que “o pesquisador não deve se considerar um sujeito isolado que se norteia apenas pela sua intuição: há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 62), questões características de uma perspectiva qualitativa.

Assim, as etapas metodológicas buscam considerar a subjetividade dos sujeitos por meio da construção de um olhar interpretativo, assumindo o indivíduo enquanto ser social e singular, constituído segundo Aguiar e Ozella (2013), numa relação dialética entre social e história.

É, portanto, o “trabalho de análise”, como primeiro passo, e, depois, o de “interpretação”, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levam à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2015, p. 61).

Metodologicamente, a análise e interpretação dos dados será realizada em um processo de organização do material através de um esforço empreendido na direção de,

“num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo” (AGUIAR; OZELLA 2013, p. 308), com a construção de núcleos de sentido, seguindo a construção destes três grupos: pré-indicadores, indicadores e, por último, núcleos de significação. Trabalho este que pôde ser iniciado com os dados obtidos por meio da realização da observação e registro de diário de campo.

Entendemos por estas etapas, segundo Aguiar e Ozella (2013), um processo onde os pré-indicadores se identificam como “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), devendo ser filtrados com base na verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da investigação; os indicadores se constituem como uma concentração dos pré-indicadores de modo a levar a uma menor diversidade; e por núcleos de significação o resultado de um processo de articulação entre os indicadores, que “devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Com base no conjunto de materiais e informações recolhidas ao longo da pesquisa, nos foi possível definir núcleos que nos ajudara a identificar a dimensão curricular da instituição de educação não-formal, expressas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Quadro de Núcleos de Significação.

(Continua)

COLETA DE DADOS		
NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
Gestão Institucional	Planejamento e estrutura da instituição não-formal	Características análogas à estruturação da escola formal Repertório de oficinas estruturado nas condições da instituição e não nas necessidades dos estudantes Flexibilidade na estruturação curricular Restrição de relação entre planejamento e execução Utilização e organização da estrutura física da instituição

COLETA DE DADOS		
NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
		Relação com a escola formal
		Utilização de espaços da comunidade
		Gestão democrática
		Posicionamento colaborativo em relação aos instrutores – auxílio à mediação de conflitos
	Atuação da coordenação pedagógica	Desafios quanto a organização estrutural
		Mediação e atendimento às famílias dos estudantes
		Realização de parcerias com setores da administração pública e privada
		Caracterização por áreas e níveis heterogêneos
		Formação continuada
		Concepção de educação não-formal
Educador não-formal	Formação e atuação profissional	Experiência profissional como relevante para realização de um trabalho mais direcionado
		Autonomia no planejamento e execução das atividades propostas
		Planejamento do trabalho ligado a criação de projetos
		Avaliação qualitativa
	Relação entre os profissionais	Construção de parcerias
Relação interpessoal		Estabelecimento de relação de valor entre os pares
	Relação entre profissionais e estudantes	Criação de vínculos
		Mediação de conflitos
Contexto Social dos inseridos na instituição não-formal	Perfil dos educandos	Sujeito em estado de risco e/ou vulnerabilidade social
		Reconhecimento social como importante no processo de auto reconhecimento
	Contexto social dos educandos	Atendimento, encaminhamento à rede e orientação social às famílias

(Conclusão)

COLETA DE DADOS

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
		Família e instituição vistos como parceiros na formação dos educandos
		Diversidade na constituição familiar dos educandos

Fonte: Da autora.

4 O CENÁRIO DA PESQUISA

As informações obtidas ao longo desta pesquisa, evidenciam a importância do contexto no qual a instituição está inserida, uma vez que seu trabalho é planejado e realizado com base na construção cotidiana em conjunto com os envolvidos no processo de desenvolvimento curricular da instituição.

O município de Varginha – Minas Gerais, de acordo com o Diagnóstico Social do Município de Varginha – 2016/2017, está situado na região sul do estado de Minas Gerais, região fundamentada por um passado agrícola, que colabora para o desenvolvimento das relações econômicas e sociais desta localidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade apresentava, no ano de 2016, população estimada de 133.384 habitantes, sendo, assim, considerada uma cidade de porte médio. A cidade atualmente está distribuída em 395,396 km² de área territorial, implicando em uma densidade demográfica de aproximadamente 311 habitantes por km² (IBGE, 2016).



Imagem 2 - Mapa Geográfico que localiza Varginha no Estado de Minas Gerais.

Fonte: Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%B3n_de_Varginha. Acessado em: 21 de jun. 2018.

Considerando o contexto da assistência social, o município realiza seus atendimentos por meio da rede de articuladores da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social, onde atualmente, por meio do Plano Municipal Quadrienal de Assistência Social do Município de Varginha – 2017/2020, norteia suas ações e parcerias.

Segundo o plano, o município conta com a atuação de cinco Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), distribuídos da seguinte forma:

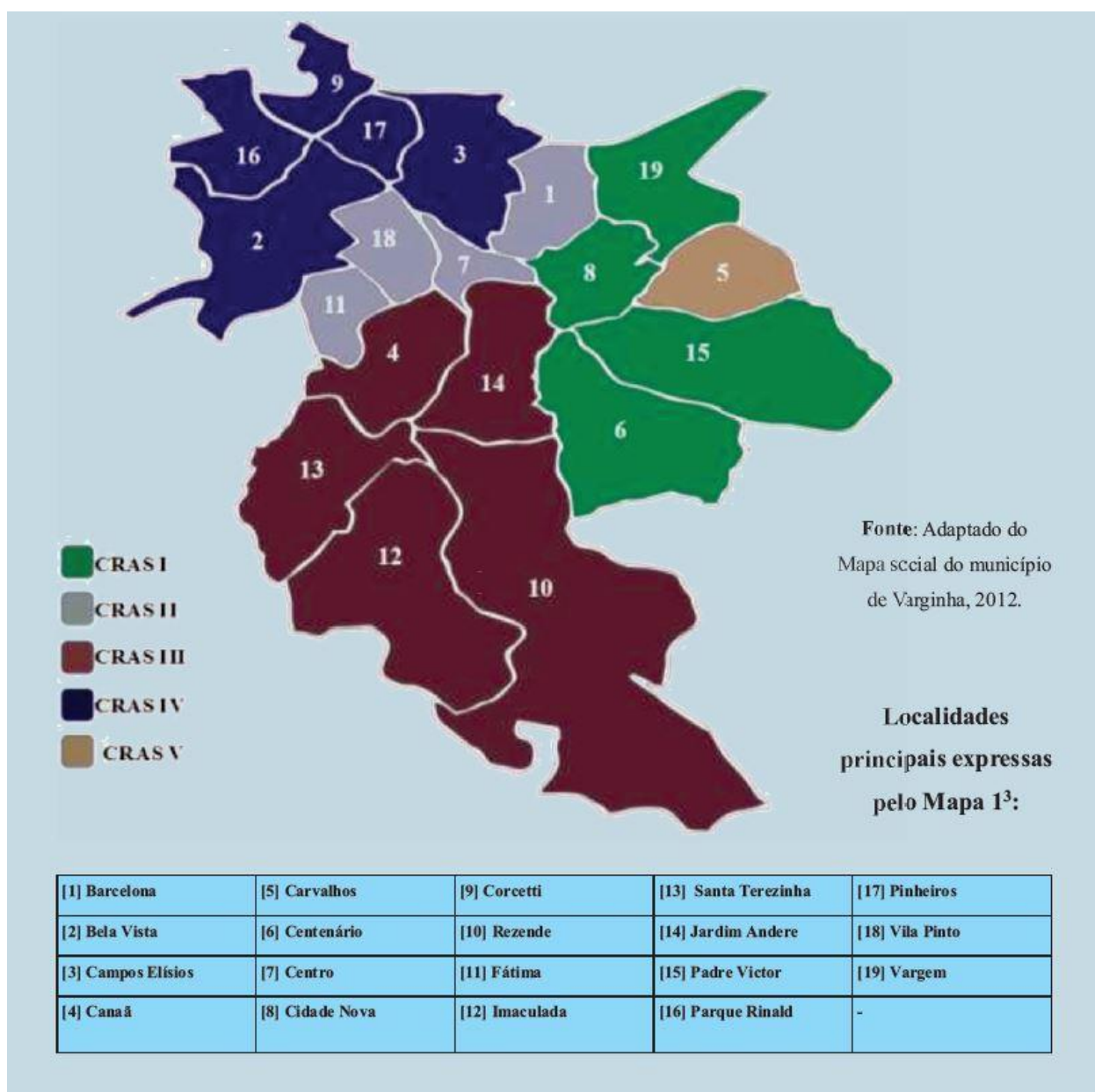


Imagem 3 – Distribuição das localidades de atendimento das unidades CRAS para o município de Varginha/MG.

Fonte: Plano Municipal Quadrienal de Assistência Social do Município de Varginha – 2017/2020 (2017)

Como podemos observar no mapa acima, o atendimento das famílias do bairro Barcelona, com população residente de 7.635 pessoas, no qual está inserida a instituição a qual nos referimos nesta pesquisa, pertence ao CRAS II situado no centro do município, assim como os bairros Centro, Fátima e Vila Pinto.

Em 2018 o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) possuía um quantitativo de 24 instituições cadastradas sendo elas:

Quadro 5 – Quadro das Organizações da Sociedade Civil de Varginha

Organizações da Sociedade Civil – Varginha-MG	
1.	Centro de Equitação e Equoterapia do Sul de Minas - Equosaúde
2.	Associação de Ensino ESPRO
3.	Associação Brasileira Comunitária para a Prevenção do Abuso de Drogas – ABRAÇO
4.	Associação Beneficente Levanta-te e Anda
5.	FUVAE - Fundação Varginhense de Assistência aos Excepcionais
6.	OÁSIS - Organização de Assistência e Serviços Integrados aos Sujeitos com Necessidades Especiais
7.	CDCA - Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
8.	Associação Beneficente Kerygma
9.	Associação Nossa Senhora do Rosário
10.	Fundação Aprender
11.	Associação do Voluntariado de Varginha Vida Viva
12.	Espaço Cultural DOM
13.	APROSEP - Associação dos Profissionais de Segurança Pública do Sul de Minas
14.	NUCAP - Núcleo de Capacitação para a Paz
15.	Associação Pé de Vento Correndo para Vencer
16.	Escola Marista Champagnat de Varginha
17.	CONVIVER - Centro de Referência em Pesquisa, Projetos de Intervenção e Tratamento para Crianças e Adolescentes em Situação de Sofrimento Psíquico Severo e Persistente
18.	Associação Oficina do Ser
19.	Associação Fraternidade e Equilíbrio
20.	Centro de Equoterapia de Varginha – Mundo Equo
21.	Associação Refazer Santa Rita de Cássia
22.	Fundação Alegria
23.	APROVAR - Associação Educacional e Profissional de Varginha
24.	Associação Cultural Casa da Capoeira

Fonte: Da autora

Das vinte e quatro instituições cadastradas, apenas duas instituições não realizam

trabalho diretamente voltados à crianças e adolescente. Esse cenário demonstra o investimento e direcionamento do trabalho da educação não-formal para a formação e o atendimento a esse público.

O Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (CDCA), que está entre uma dessas instituições, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 02 de maio de 1984 com o intuito de atuar em parceria com as secretarias do município nas áreas social e educacional, em prol de crianças e adolescentes tendo como princípios:

Quadro 6 – Quadro da missão, visão e valores do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
MISSÃO	Promover a transformação social por meio de intervenção inovadora, com crianças e adolescentes contribuindo para o desenvolvimento humano e comprometendo-se com a autonomia, com a democracia e com a cidadania.
VISÃO	Ser reconhecida como entidade que concretiza o trabalho social e transformador com qualidade, ética e comprometimento. Ser referência de entidade sem fins lucrativos na cidade de Varginha. Tradição: História, trabalho e empreendimento na construção da cidade e do CDCA.
VALORES	Ser humano: Deve ser inserido em processos de crescimento contínuo com autonomia, criticidade, criatividade e solidariedade. Ética: Valor essencial para a formação cidadã e a educação democrática pretendida. Empreendedorismo: Realizar e inovar com motivação e criatividade. Responsabilidade Social: Adotar posturas éticas e compromissos sociais com a comunidade.

Fonte: Da autora.

Ao longo dos anos a instituição reorganizou seu trabalho e atualmente suas atividades propõem uma ação continuada, priorizando o atendimento de crianças e adolescentes provindos de classes sociais que se encontram em estado de risco e/ou

vulnerabilidade social¹¹, no contraturno escolar, atuando, conforme documento da instituição, com seleção de ficha socioeconômica e por meio de encaminhamentos realizados pela rede municipal de assistência social, dentro dos parâmetros da resolução N° 16/2010 de 05 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Assistência Social, que versa em seu artigo 2° que,

as entidades e organizações de assistência social podem ser isolada ou cumulativamente: I - de atendimento: aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços, executam programas ou projetos e concedem benefícios de proteção social básica ou especial, dirigidos às famílias e indivíduos em situações de vulnerabilidades ou risco social e pessoal, nos termos das normas vigentes; II - de assessoramento: aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuários, formação e capacitação de lideranças, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos das normas vigentes; III - de defesa e garantia de direitos: aquelas que, de forma continuada, permanente e planejada, prestam serviços e executam programas ou projetos voltados prioritariamente para a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos da Lei n° 8.742, de 1993, e respeitadas as deliberações do CNAS (BRASÍLIA, 2010, p. 02).

Assim, a instituição se caracteriza dentro da tipificação nacional de serviços socioassistenciais como instituição de atendimento enquanto organização da sociedade civil, cumprindo com os requisitos necessários para a estrutura da forma como é orientada.

Para custeio de suas ações, a instituição conta com o apoio de cofinanciamentos e parceria com os governos federal e municipal para a realização de seus projetos e programas, considerando o novo marco regulatório das organizações da sociedade civil, fundamentado através da Lei 13.019/2014, que propõe mudanças para a formalização de parcerias entre as organizações da sociedade civil e a administração pública

¹¹ De acordo com Janczura (2012), devido às diversas áreas de conhecimento que fazem uso da definição de risco e vulnerabilidade social, encontra-se várias maneiras de conceituá-los. A autora conclui que embora se possa estabelecer uma relação estreita entre eles, o risco se refere às condições fragilizadas da sociedade e a vulnerabilidade identifica a condição dos indivíduos nessa sociedade. Em uma outra abordagem, a Política Nacional de Assistência Social, edificada a partir de uma visão social de proteção, cita como situações de vulnerabilidade e riscos “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL, 2004, p. 18).

(MEDEIROS; MACHADO, 2017).

O CDCA até o ano de 2018, conforme seu Plano de ação, possuía uma parceria de ação direta com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para realização do Serviço de Fortalecimento de Vínculos por meio de oficinas e convivência nas unidades da instituição ligados ao público infantil, perpassando pelas questões de vulnerabilidade social, estatuto da criança e do adolescente, temas sociais da juventude e do cotidiano conforme plano de ação, trabalho este que passou a ser intencionado pelo assistente social da instituição junto a equipe pedagógica.

Atualmente o trabalho de assistência social é realizado pela própria instituição tendo como principais atividades a escuta, a orientação e encaminhamento das crianças, adolescentes e suas famílias para a rede de assistência do município, principalmente CRAS e CREAS e acompanhamento destes ao longo do trabalho.

A instituição atende através de três unidades, sendo estas CDCA Unidade I, CDCA Unidade II e CDCA Unidade III, desenvolvendo programas distintos, a saber:

- ✓ Unidade I - situada no bairro Vila Bueno, com o Programa de Profissionalização Adolescente Consciente – PROPAC, atende jovens entre 15 e 17 anos com curso de Assistente Administrativo que permite o desenvolvimento da educação profissional integrada ao trabalho, ofertando a 150 alunos uma capacitação teórica para o estágio e a 250 estagiários aprovados no curso que atuam em órgãos públicos da cidade uma bolsa auxílio de meio salário mínimo. A sede disponibiliza também oficinas de marcenaria e artesanato, desenvolvendo programas distintos, cada qual com sua metodologia, objetivos e ações específicas;



Imagem 4 – Trabalhos e projetos da Unidade I do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

Fonte: Redes sociais da instituição¹².

¹² As fotos apresentadas nesta pesquisa estão disponíveis no site oficial da instituição e nas suas redes

- ✓ Unidade II - situada no bairro Vila Barcelona, com capacidade de atendimento para 250 crianças e adolescentes, entre 06 e 15 anos de idade, oferece oficinas de convivência, teatro, canto e coral, dança, esportes, informática, reforço escolar, música e artesanato. A unidade também trabalha com atividades de marcenaria com bolsa auxílio de meio salário mínimo para adolescentes de 14 a 18 anos e oficina de manicure. Na unidade são realizadas ainda as atividades teóricas do Programa Jovem Aprendiz, em parceria com o Ministério do Trabalho com a oferta do Curso de Assistente Administrativo, atendendo assim a 84 jovens entre 14 e 24 anos para a profissionalização em parceria com as empresas privadas do município.



Imagem 5 – Trabalhos e projetos da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
Fonte: Redes sociais da instituição.

- ✓ Unidade III, situada no bairro Padre Vítor, com capacidade de atendimento para 140 crianças e adolescentes, entre 06 e 15 anos de idade, oferece oficinas de cidadania e ética,

sociais: <http://cdcaoficial.blogspot.com/>; <https://www.facebook.com/cdca.unidadeii>. A instituição se resguarda da publicação de fotos das atividades desenvolvidas por meio de termo de autorização de uso de imagem assinado pelos pais.

dança, informática, canto e coral, musicalização, socialização e esportes.



Imagem 6 – Trabalhos e projetos da Unidade III do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

Fonte: Redes sociais da instituição.

Considerando todo o contexto da instituição, o *locus* desta pesquisa se deu na Unidade II, ponderando ser esta a unidade em que a atuei como colaboradora até o término do processo de observação desta pesquisa, o que permitiu maior aproximação e imersão no contexto pesquisado.

A unidade em questão conta em seu quadro colaborativo vinte funcionários, sendo que alguns deles atuam também nas demais unidades da instituição conforme quadro:

Quadro 7 – Quadro de funcionários da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

(Continua)

FUNÇÃO	NÚMERO DE COLABORADORES
Coordenação Administrativa	01
Coordenação Pedagógica	01
Assistente Social	01
Secretária	01
Auxiliares de serviços gerais	02
Auxiliares de cozinha	02
Cozinheira	01
Instrutor(a) de artesanato	01
Instrutor(a) de canto e coral	01
Instrutor(a) de dança	01

(Conclusão)

FUNÇÃO	NÚMERO DE COLABORADORES
Instrutor(a) de informática	01
Instrutor(a) de convivência	01
Instrutor(a) de esportes	02
Instrutor(a) de música	02
Instrutor(a) de reforço escolar	01
Instrutor(a) de teatro	01

Fonte: Da autora

A Unidade II possui projetos e atividades para diferentes faixas etárias, como visto anteriormente, tendo em linhas gerais o público atendido assim distribuído:

Quadro 8 – Quadro do quantitativo de atendidos da Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

AÇÃO	Oficinas	Oficina de Marcenaria	Curso de Manicure	Jovem Aprendiz	Total
NÚMERO DE ATENDIDOS	223	06	24	84	337

Fonte: Da autora

Considerando a diversidade de idades atendidas pela unidade, bem como a diversidade de atividades desenvolvidas, delimitamos para esta pesquisa o segmento que compreende os estudantes que frequentam as oficinas do projeto, e, porque permanecem a maior parte de seu tempo diário em instituições que trabalham para auxiliar em suas formações – a escola e o Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, nomeadamente, a instituição formal e a instituição não-formal.

As atividades oferecidas na Unidade II são realizadas de segunda às sextas-feiras, das 7h às 11h no período matutino e das 13h às 17h no período vespertino, com o fornecimento de lanche, almoço e uniforme aos educandos.

As oficinas oferecidas na Unidade II, de acordo com o plano de ação da instituição, são discriminadas da seguinte forma:

Quadro 9 – Quadro descritivo das oficinas realizadas na Unidade II do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

(Continua)

OFICINA	DESCRIÇÃO
ARTESANATO	<p>A Oficina de Artesanato visa possibilitar aos estudantes a descoberta do potencial criador que existe dentro de cada um por meio da construção de brinquedos e objetos de utilidade para elas e suas famílias com o uso de materiais recicláveis, costura, bordados entre outras técnicas.</p>
CANTO E CORAL	<p>A Oficina de Canto e Coral visa oportunizar aos estudantes a verbalização do caráter expressivo através da música, desenvolvendo suas aptidões musicais e da integração com os colegas, estimulando a sensibilidade, o gosto pela música, espírito de cooperação e respeito mútuo, bem como o estímulo as expressões vocais e corporais.</p>
DANÇA	<p>A Oficina de Dança visa ministrar as seguintes modalidades: danças rítmicas e contemporâneas, com o objetivo de promover a arte da dança como fortalecimento cultural e social. Esta oficina também tem o intuito de proporcionar aos estudantes o contato direto com o universo da beleza, da harmonia e da expressividade da arte clássica e contemporânea. Desta forma contribui com a formação da identidade pessoal e coletiva do grupo, trabalhando valores pessoais e comunitários com as crianças, através das apresentações e da realização da arte e da cultura.</p>
INFORMÁTICA	<p>A Oficina de Informática visa proporcionar aos estudantes o contato com o mundo da informática, por meio de atividades lúdicas, exercitando desde a coordenação motora, estímulo à criação, à escrita e ao raciocínio, até o conhecimento dos programas e utilização correta dos mesmos, sendo um recurso complementar nas atividades escolares e cotidianas.</p>
CONVIVÊNCIA	<p>A Oficina de Convivência é realizada em parceria com o CRAS onde são desenvolvidas atividades de relacionamento, sentimento de pertencimento e fortalecimento com o grupo.</p>
ESPORTES	<p>A Oficina de Esportes visa proporcionar aos estudantes a prática regular de atividade física, desenvolvendo aptidões e habilidades adquiridas ao longo da prática.</p>
MÚSICA	<p>A Oficina de Música é realizada buscando o desenvolvimento de habilidades musicais, bem como suas aptidões através da integração com o outro, estimulando a sensibilidade, o gosto pela música, espírito de cooperação e respeito mútuo. Desta oficina derivam os projetos “Orquestra de cordas e tambores” e “Banda Marcial Mirim Geração CDCA”</p>

(Conclusão)

OFICINA	DESCRIÇÃO
REFORÇO ESCOLAR	A Oficina de Reforço Escolar visa trabalhar de forma lúdica a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, bem como o desenvolvimento do raciocínio matemático das crianças por intermédio de jogos, brincadeiras e resolução de situações problema.
TEATRO	A Oficina de Teatro visa oportunizar a construção de um “Laboratório dramático”, que, dentro da realidade de cada um, trabalha os “entraves” do dia-a-dia e as formas de interpretação destas questões, bem como a socialização e o trabalho de pertencimento do grupo.

Fonte: Da autora.

Durante a pesquisa, foi possível perceber, tanto no processo de observação quanto nas entrevistas, a preocupação dos profissionais, educadores e coordenação, com o trabalho no que tange a formação dos educandos de modo que as relações estabelecidas se firmam como alicerce para a proposta da instituição e para o desenvolvimento curricular.

Essas relações se estendem extramuros por meio de parcerias com outros órgãos e instituições, como com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer - SEMEL, permitindo a utilização do Estádio Nego Horácio e também de uma quadra de esportes, ambos situados no Bairro Vila Barcelona, próximos à unidade da instituição.

Partindo destas informações percebemos uma construção multidimensional do trabalho curricular da instituição que compreende desde a atuação dos profissionais ao contexto no qual ela está inserida.

Compreender a construção do desenvolvimento curricular desta instituição, portanto, requer a análise dos dados com base nos núcleos de significação estabelecidos através das informações colhidas, sendo estes: gestão institucional, formação e exercício profissional, relação interpessoal e contexto social.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo realizamos a análise e interpretação das informações obtidas durante todo o processo de coleta de dados e com base nos pressupostos teóricos, com o objetivo de construir o cenário de desenvolvimento curricular da educação não-formal como possibilidade de contribuição para a educação de tempo integral.

5.1 O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A partir do quadro de pré-indicadores, criados com base nos documentos analisados, na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas, partiremos dos núcleos de significação e indicadores, apontados anteriormente, em um processo de aproximação das zonas de sentido que são constituídas pelos sujeitos da pesquisa em relação ao desenvolvimento curricular da instituição não-formal:

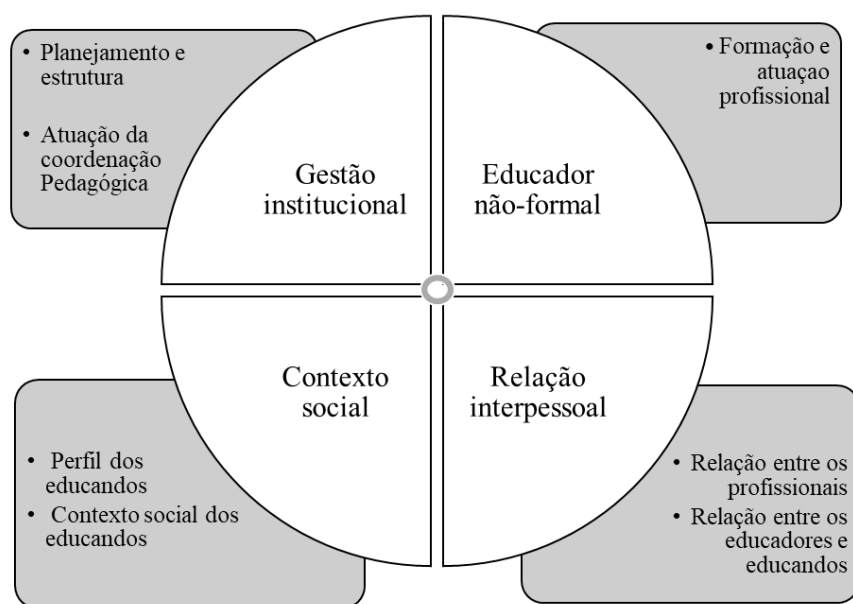


Imagem 7 – Núcleos de significação

Fonte: Da autora

5.1.1 Núcleo – Gestão institucional

O desenvolvimento curricular de uma instituição de educação pressupõe uma estrutura que estabeleça alguns parâmetros e objetivos a serem seguidos pelos profissionais envolvidos no trabalho. A partir da análise documental da instituição é possível reconhecer uma intencionalidade voltada para a construção de tal estrutura por meio do plano de ação e dos planejamentos realizados pelos instrutores.

Para além do planejamento escrito, a pesquisa mostra a importância do cotidiano da instituição para verificação da forma como este processo se realiza no fazer diário. Entendemos aqui essa realização como sendo a transformação do currículo planejado e enunciado em um currículo em ação. Portanto, no interior deste núcleo, abordaremos o “planejamento e a estrutura da instituição não-formal” e a “atuação da gestão pedagógica na instituição de educação não-formal”.

(a) Planejamento e estrutura da instituição não-formal:

O indicador do planejamento e estrutura da instituição de educação não-formal evidencia elementos de um modelo de currículo organizado inicialmente em documentos planejados pela coordenação para orientação do trabalho descritos em um plano de ação anual e pelos planejamentos individuais realizados pelos instrutores para cada oficina.

Reconhecendo o meio da educação não-formal tendo como características a flexibilidade e a diversidade de ação pautados por uma intencionalidade, fica evidente a necessidade da construção de métricas que possam nortear o trabalho da instituição ao longo do ano, bem como prever e planejar o uso dos recursos da instituição.

Como afirma Gohn (2006b),

há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal (GOHN, 2006b, p. 32).

Esta perspectiva se apresenta no contexto da instituição que se organiza e reorganiza sua rotina na medida em que o desenvolvimento do trabalho acontece, o que pode ser evidenciado na fala da coordenação pedagógica ao relatar sobre sua experiência com a estruturação do currículo na educação não-formal,

A diferença eu sinto que num projeto social é que você tem uma flexibilidade

por não estar ligado a um currículo assim formal, a questão de horas por exemplo, mas eu sinto que tem que ter uma estrutura. (C1)

Desta forma, flexibilidade e organização se mostram como possíveis em um cenário de construção do desenvolvimento curricular da educação não-formal com vias a contribuir para uma educação de tempo integral, na medida em que a instituição busca organizar a sua rotina considerando os horários da vida escolar dos educandos que permanecem na instituição no contraturno escolar.

Esse cuidado expressa o entendimento de uma educação parceira de outros meios de formação e que busca se organizar de modo que possa contribuir de forma significativa para o processo de formação do indivíduo. Tal preocupação pode ser verificada na seguinte fala,

Tem aqueles que as vezes estão com um ritmo cansativo, principalmente se frequentam todos os dias e começam a ficar cansados. Então esse feedback é importante para que façamos as adaptações, e quando eu falo da diferença da educação formal, é essa flexibilidade, e poder organizar a quantidade de dias que ela vem e se estiver atrapalhando a escola ela pode se dedicar mais lá e não perde a oportunidade de estar aqui. (C1)

Partindo da estruturação do trabalho, a instituição busca, portanto, em seu plano de ação, *a priori*, determinar as diretrizes estruturais de organização de tempo e espaço com a organização dos horários e as distribuições das oficinas e seus respectivos públicos de modo que possam atender as singularidades e as necessidades de cada educando.

A rotina da instituição, conforme documentos analisados, é caracterizada sobremaneira por um objetivo geral que norteia os objetivos específicos de cada oficina, a organização e divisão das oficinas, horários de entrada e saída de estudantes e horário das refeições que acompanham o contraturno da escola regular, como expresso no quadro abaixo:

Quadro 10 – Estruturação de tempo e espaço do Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

(Continua)

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Objetivo Geral	Desenvolver atividades socioeducativas que possibilitem desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, de acordo com os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, tal qual está versado no Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, do referido Estatuto.

(Conclusão)

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Oficinas	Artesanato, canto e coral, dança, informática, convivência, esportes, música, reforço escolar e teatro.
Público alvo	Crianças e adolescentes de 06 a 15 anos de idade.
Distribuição nas oficinas	<ul style="list-style-type: none"> • Educandos de 06 a 10 anos – diariamente • Educandos de 11 a 15 anos – três vezes na semana
Horário de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda às sextas-feiras, das 7h às 12h no período matutino e das 13h às 17h no período vespertino • Almoço de 11h30 às 13h.

Fonte: Da autora.

Entendemos esses documentos como pertencentes ao currículo prescrito, pensado e planejado e que deverá ser verificado no seu modo de se desenvolver, considerando as condições e demandas do cotidiano o que expressa o currículo real da instituição, que como sugere Sacristán (2000), perpassa por todas as questões que surgem no dia-a-dia e envolve o trabalho realizado por cada envolvido.

Pensando na construção deste currículo prescrito, a instituição oferece, em geral, atividades relacionadas às áreas artística, com oficinas de dança, música e teatro, de esporte e de área ligadas à profissionalização. Essas atividades proporcionam o trabalho de habilidades e competências que estão para além de um produto final como uma apresentação artística ou o resultado de um trabalho artesanal.

Entendemos que a seleção dos conteúdos trabalhados na educação não-formal, que pode valer-se de sua estrutura para criar meios de construção de um conhecimento válido e capaz de contribuir para uma formação mais autônoma de ser humano, precisa ser verificada enquanto sua intencionalidade, de modo que não se vincule sua realização ao mero preenchimento de tempo.

Como propõe Zabala (2007), os conteúdos se dividem entre conteúdos factuais, conteúdos dos conceitos e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Sem pretendermos uma explicação ampla desses conteúdos, os conteúdos factuais podem ser entendidos como aqueles relacionados a fatos, códigos e acontecimentos; os conteúdos dos conceitos e princípios fazem referência àquilo que tem características comuns como as espécies e as funções matemáticas às mudanças que se produzem num fato como as leis e as regras; os conteúdos procedimentais são aqueles que se caracterizam por um conjunto de ações ordenadas e com um fim como ler, desenhar e classificar; e os

conteúdos atitudinais que engloba uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, onde os valores expressam as ideias éticas que permitem que as pessoas estabeleçam um juízo sobre suas condutas, as atitudes demonstram as predisposições para determinada atuação, e as normas explanam o conjunto de regras e padrões de determinada sociedade e determinado grupo.

Verificamos que na educação não-formal os conteúdos trabalhados nas oficinas aparecem de forma mais clara quanto aos processos de formação dos conteúdos procedimentais e atitudinais, que embora também sejam verificados na educação formal, ganham espaço alargado na instituição não-formal e tratam de questões tão necessárias à vida em sociedade e para a formação de um indivíduo de forma integral, que muitas vezes, a educação formal, por ter seu currículo tão adensado com os conteúdos dos conceitos, não consegue desenvolvê-los de forma adequada.

De mesmo modo, ainda que de forma não tão característica, os conteúdos de conceitos e princípios também são verificados como no caso das oficinas de música e canto, os o aprendizado das notas e partituras são realizados juntamente com o aprendizado do exercício prático.

Como expressa Zabala (2007),

Não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência, etc (ZABALA, 2007, p. 37).

Assim, o conjunto de conteúdos trabalhados nos diferentes espaços de educação podem evidenciar a expressão de uma educação em tempo integral na medida em que os educadores se conscientizem desse processo. A escolha deste currículo pode se direcionar a uma proposta que vise a garantia de condições de emancipação, haja vista que seu trabalho se orienta em grande parte para classes sociais em situações menos favorecidas, como será abordado posteriormente quando tratarmos do contexto social dos educandos. Acreditamos no direcionamento deste trabalho à equidade e à oferta de oportunidades que levem às crianças e adolescentes estarem em pé de igualdade com a as demais classes sociais.

Segundo Felício (2008),

podemos considerar o currículo em dois sentidos: como uma ação humana, aquilo que fazemos enquanto construtores do currículo no cotidiano educacional (ações, discursos, opções metodológicas, seleção de materiais, planejamento, organização de atividades, avaliações, intercâmbio com os

educandos, entre outros), e, os seus efeitos, ou seja, o que ele produz em nós (visão de mundo, concepção de sociedade, de conhecimento, referencial para autonomia, cidadania, emancipação, relações interpessoais, entre outros) (FELÍCIO, 2008, p. 51).

Esta intencionalidade presente no planejamento do trabalho da instituição não-formal se realiza no fazer diário, onde as necessidades de aprendizagem são percebidas e alocadas dentro das propostas de trabalho. Desta forma, o desenvolvimento curricular se apresenta como a expressão do “como” esse currículo acontece no cotidiano, e segundo Roldão (2013), se processa em três fases sendo estas a concepção do currículo, implementação/operacionalização do currículo e a avaliação do currículo.

No espaço da educação não-formal, em sua fase de concepção, o currículo ganha modelos que tendem a uma estrutura de projetos que buscam a indicação de habilidades e competências a serem trabalhadas em cada oficina, como meio de assegurar a seriedade do trabalho a ser desenvolvido, porém com mais flexibilidade no que tange a organização de horários, seleção dos “conteúdos” e atividades.

Como sugere Gohn (2016), na educação não-formal

O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas (GOHN, 2016, p. 64).

Desta forma, a seleção das oficinas a serem trabalhadas na educação não-formal precisa considerar o olhar para a problemática do cotidiano do educando, sem desconsiderar que o processo educacional se destina a uma sociedade como um todo, haja vista que suas ações podem gerar impacto sobre as famílias e os meios com os quais esse educando interage.

O currículo da educação não-formal passa assim, pela demanda do sujeito para uma proposta de formação integral. Contudo, embora seja pensado e planejado em termos ideais, assim como na educação formal, na prática essa questão ganha outras dimensões, onde considerando os seus recursos e condições de trabalho, nem sempre é possível que as propostas se realizem em sua totalidade, fazendo-se necessária a adequação das atividades e a busca para elencar dentro das possibilidades existentes novas formas de inovação no trabalho.

Assim é possível delinear as questões que envolvem a segunda fase do desenvolvimento curricular que trata do processo de implementação/operacionalização

do currículo e que encontra no cotidiano as possibilidades e desafios de se realizar.

Esses desafios são enfrentados pela instituição como pode ser verificado nos excertos abaixo:

As oficinas, quando chegamos, já estavam funcionando, já haviam essas oficinas. Algumas eles gostam mais, outras na medida em que os alunos vão crescendo vão perdendo o interesse, então nós buscamos uma revitalização das oficinas, o que eu achei que foi válido, como por exemplo incluir a ginástica artística na oficina de dança e esporte que é uma coisa que as meninas gostam. (C1)

A instrutora conversa com a coordenação sobre a dificuldade de trabalhar com uma quantidade grande de educandos em um mesmo horário. (DIÁRIO DE CAMPO)

A aula de esportes está sendo realizada na área aberta da instituição que não é muito grande e possui uma grande árvore no centro o que dificulta a transição dos estudantes. (DIÁRIO DE CAMPO)

Tais desafios encontram na capacidade de flexibilidade curricular meios para que sua organização se reestruture, principalmente no que tange a formação de parcerias, sejam elas entre os próprios profissionais ou com agentes externos à instituição, o que permite que a instituição ganhe uma aproximação com o seu entorno e caracterize todo o espaço da comunidade como potencial educador.

Partindo desta estruturação, a avaliação do processo de desenvolvimento curricular é algo que se constrói na coletividade, assim como todo o processo metodológico de trabalho e deve visar o olhar para o indivíduo que dele participa.

De acordo com Gohn (2009),

Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas (GOHN, 2009, p. 32).

Desta forma consideramos a importância do caráter qualitativo da avaliação junto ao trabalho na educação não-formal de modo que esta possa verificar a validade do seu trabalho. Atualmente, na instituição pesquisada, a avaliação é feita por uma ficha de acompanhamento individual apresentado pela coordenação em entrevista,

Fizemos uma ficha de acompanhamento individual do aluno porque, mesmo que cada instrutor acompanhe o aluno na oficina percebíamos a necessidade de algo mais palpável até mesmo para mostrar para os pais. E essa ficha eles colocam assim desde a frequência à questão da percepção, de acordo com a oficina, quanto a percepção visual, auditiva, a responsabilidade, a relação interpessoal... eles avaliam mais assim. (C1)

Aos demais profissionais é presente a percepção de que o processo de avaliação deva ser feito a partir da observação do educando ao longo do trabalho, considerando os avanços e características de cada um, contudo, nenhum deles mencionou o instrumento de avaliação apresentado pela coordenação, tendo um deles relatado apresentar atividades como verificação da aprendizagem e um não soube dizer sobre o processo de avaliação,

Eu percebo a aprendizagem com o tempo, porque tem meninos que estão comigo desde pequenininho, outros que começam eu já percebo que vão ter dificuldade. (E1)

Na realidade a gente vê com a postura, a gente vê na fala um desenvolvimento, no trato com o colega. Eu consigo acompanhar. Após as atividades a gente senta e comenta e analisa, tem que trabalhar o respeito, coisas que precisam ser trabalhadas em algum lugar. (E2)

Faço tipo uma marcação pra ver como cada um tá fazendo. As vezes eu também faço umas avaliações pra eles, tipo uma provinha, a diferença é que não tem nota. (E3)

Eu acompanho durante as aulas e pelo interesse deles. Trabalhamos muito a questão dos valores, do trabalho em equipe, da formação humana mesmo e isso é percebido durante as aulas. (E4)

Dá pra perceber pelo interesse delas, tem gente que pega e outros que tem mais dificuldade. Eu quero perceber que elas estão aprendendo e que há incentivo ao lado delas. (E5)

É, depois de um tempo a gente que vai percebendo como aprendem, como se desenvolvem. Precisa acompanhar. (E6)

As meninas que acompanho por exemplo, quando eram mais novas chegavam e achavam que estávamos brincando, hoje que elas estão mais mocinhas, dá pra perceber a evolução, elas se preocupam com a coreografia, com a postura, até criam. (E7)

Desta forma, notamos que a avaliação é percebida como processo qualitativo, porém realizado de formas distintas pelos profissionais, não parecendo claro o que deve ser avaliado, o “porquê” e “como” esse processo é feito, o que revela a fragilidade desta etapa no processo de desenvolvimento curricular da instituição.

A avaliação na educação não-formal deve estabelecer-se com base no entendimento de que o que se passa nas oficinas e atividades desenvolvidas são processos de aprendizagem e de formação, que possuem uma função social, mesmo que seus conteúdos não estejam diretamente ligados à dimensão cognitiva e à apreensão de novos conceitos.

Apontamos também a ausência de elementos que verifiquem o desempenho e desenvolvimento dos estudantes na escola formal, haja vista que esta seria uma forma de

verificação da contribuição do trabalho da instituição para a formação integral do sujeito. Entendemos como de grande importância a formalização da parcerias entre instituição de educação formal e não-formal.

Partindo das contribuições de Zabala (2007), entendemos, portanto, que todo conteúdo construído sempre está associado a outro e por isso, é preciso considerar todos os espaços de formação do educando como potenciais para a construção destes conhecimentos que serão usados ao longo de toda a vida.

Assim, o planejamento e a estrutura da instituição não-formal demonstram aspectos voltados a necessidade de organização desta educação e aqui tentamos encontrar elementos que os caracterizassem nas diferentes etapas de sua realização.

Consideramos a importância deste processo que é construído no cotidiano da instituição e reconhecemos que o centro de seu desenvolvimento curricular compreende as singularidades das relações estabelecidas no dia-a-dia e são eles que se expressam nos pontos a seguir.

(b) Atuação da coordenação pedagógica na instituição de educação não-formal:

Ao abordarmos esse indicador, verificamos como se configura a atuação da coordenação pedagógica no desenvolvimento curricular da instituição e sua relação com a construção do currículo da educação não-formal.

Considerando o desenvolvimento curricular da instituição para uma educação de tempo integral, identificamos que a coordenação pedagógica tem papel fundamental na medida em que organiza o trabalho macro, dá suporte para que os educadores possam realizar suas oficinas e pode buscar a integração com outros espaços de formação, sobretudo da educação formal.

Nesta perspectiva, ela realiza suas propostas como meio de incentivo à construção de parceria entre as oficinas de modo que o trabalho possa ir de encontro a realização de um currículo mais coerente e coletivo como pôde ser observado,

No horário de café coordenação pontuou a importância da cooperação e parceria entre os instrutores para realização de projetos e atividades em conjunto. (DIÁRIO DE CAMPO)

É importante ter um horário para que os instrutores tenham um planejamento, ao final do ano acho importante uma reunião de avaliação de como foi o ano, o que pode ser mudado, outra coisa, trabalhar em parcerias, reuniões, eles precisam conversar, nem que seja a cada bimestre ou mensal, acho importante. (C1)

Esse fazer coletivo nos impulsiona a olhar o currículo da educação não-formal por meio da construção de projetos, onde o pensar a educação e o trabalho pedagógico “implica o desejo de intervir numa situação e de concretizar esse desejo por forma a transformar e melhorar a realidade” (LEITE, 2000, p. 22).

A metodologia de projetos pode ser uma proposta de auxílio no trabalho da instituição, onde as atividades são em sua grande maioria realizadas tendo por base situações que surgem no dia-a-dia das oficinas e podem ser percebidos pelos educadores que buscam trabalhar esses temas geradores.

Trabalho realizado em parceria entre as oficinas. As adolescentes realizaram a apresentação dos seus trabalhos no auditório utilizando recursos multimídia. Foram apresentadas paródias com coreografias criadas na oficina de dança e filmadas e editadas na oficina de informática com o tema bullying. (DIÁRIO DE CAMPO)

Partindo de temas gerados pelos envolvidos nas oficinas, o planejamento e o fazer são coletivos, onde é possível criar e recriar o processo de ensino e aprendizagem considerando as características dos educandos. Haja vista a importância dos atores envolvidos no processo de construção curricular da instituição, esta relação precisa ser trabalhada de modo consciente por parte dos educadores.

Como salienta Leite (2000),

Configurar e desenvolver o currículo na lógica de projeto, implica estabelecer relações entre os diversos atores e interesses e entre os diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz e desenvolver processos que tornam as aprendizagens significativas. Implica pensar a educação numa dimensão social e a escola com um mandato que não se esgota na instrução, mas que se amplia à formação gestora de uma real educação (LEITE, 2000, p. 22).

Esse currículo, olhado na perspectiva da educação não-formal é realizado na medida em que surgem os processos de construção das atividades dos educadores como pôde ser observado.

A E2 fala sobre a importância do espaço com os outros para a elaboração das atividades em conjunto com temas que possam ser trabalhados em mais de uma oficina. (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA)

Cada um faz o seu planejamento da sua oficina e em uma reunião eles tem a oportunidade de colocar para ver se algum momento como uma oficina pode trabalhar junto com a outra, o que é legal, em eventos, apresentações que eles procuram trabalhar juntos. (C1)

Essa possibilidade de estruturação do currículo nos leva a perceber e pensar a importância do papel e da ação gestora frente ao trabalho dos educadores. Entendendo a

importância das relações para a estruturação do currículo por projetos, esses temas surgem do cotidiano da instituição e daqueles que trazem suas demandas, logo, cabe a coordenação a organização e direcionamento para o trabalho coletivo.

Se pensarmos a formação destes educandos, pertencentes a outros espaços de educação, sobretudo a escola formal, podemos expandir essa ação para que se crie projetos que possam ser realizados para além da parceria entre as oficinas de modo possam acontecer também entre as próprias instituições de ensino.

A importância desse diálogo é presente na fala da coordenação e é uma preocupação dos educadores da instituição como pôde ser verificado no período de observação,

Percebo que eles têm dificuldade na escola e precisamos ter mais contato. Em várias reuniões conversamos sobre isso até porque eles passam muito tempo lá. Lá tem uma estrutura que ajuda a entender mais as dificuldades (cognitivas) dos alunos, eles têm psicopedagogo aqui é algo mais geral. (E4)

A necessidade de parceria entre o trabalho da instituição verifica-se na demanda dos próprios educandos. Aqueles que participam de reforço escolar oferecido pela instituição de ensino formal, por exemplo, saem da instituição não-formal para participar desta atividade na escola, o que abre caminho para a interlocução entre as instituições. Todavia esta interlocução ainda se mostra como algo não formalizado, o que pode ser proposto pela coordenação de modo que possa estabelecer meios de criar possibilidades de atuação cada vez mais eficazes em relação às necessidades dos educandos.

Buscando o atendimento dessas necessidades, durante o período de observação foi possível perceber o incentivo da gestão diante à resolução de determinados problemas cujo pensar para resolução era proposto de forma coletiva, fosse em momentos de reuniões ou informalmente durante os cafés e intervalos.

Esta prática reflete diretamente no modo com o qual os profissionais encaram suas atividades e responsabilidades, pois se estruturam com base no estímulo da coordenação que oportuniza a construção do espaço coletivo.

Em reunião pedagógica a coordenação diz sobre os atendimentos individuais aos pais de alunos que apresentam a necessidade de auxílio da família quanto ao comportamento, mas ressalta que a indisciplina por parte da maioria carece de estratégias da instituição para intervir na situação. (DIÁRIO DE CAMPO)

Essa gestão compartilhada evidencia uma dimensão democrática do desenvolvimento curricular, uma vez que participa a equipe da responsabilidade de se

pensar ações e soluções para as questões que surgem no cotidiano, valorizando e respeitando a tomada de decisão dos educadores.

Como sugere Schiabel (2017), “a gestão democrática é a que possibilita a efetivação da autonomia docente, uma vez que é por meio dos princípios desta gestão que o professor adquire voz e vez nas decisões da instituição escolar” (SCHIABEL, 2017, p. 31).

Nos valemos desta contribuição para pensar a prática pedagógica dentro da instituição de educação não-formal. Este posicionamento revela o caráter integrado e descentralizado de autoridade o que proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia e fazer dos profissionais da instituição, por meio da valorização do coletivo para o trabalho. Desta forma, a gestão possui papel importante pois atua diretamente no gerenciamento dos conflitos e norteia o trabalho dos educadores.

5.1.2 Núcleo – Educador não-formal

Consideramos que a atuação dos profissionais na educação não-formal encontra-se em processo de transformação haja vista que, na medida em que a educação não-formal se estrutura, necessita de incentivos e formações específicas para sua realização.

No Brasil, atualmente encontra-se em tramitação uma lei de regulamentação da profissão do educador social, que em uma de suas atribuições, busca definir o campo de atuação dos mesmos.

Na análise desta pesquisa, no lugar de instrutores, adotaremos o termo educador para a função relacionada ao trabalho realizado pelos profissionais responsáveis pela mediação das oficinas, pois consideramos este um termo mais próximo ao papel que os mesmos realizam.

Considerando esses pontos, partiremos da análise do indicador formação e atuação profissional.

(a) Formação e atuação profissional:

A análise do exercício profissional dos educadores nos permite relacionar o processo de construção do profissional frente à formação e atuação do trabalho na educação não-formal e conseqüentemente ao desenvolvimento curricular da instituição.

O exercício profissional do educador na educação não-formal ainda é algo em

construção como aponta Ferreira (2016), ao afirmar que no campo da educação e na área social existe uma grande variedade de formações e profissionais de diferentes áreas do saber, o que tem sido meio de estudo na busca de elementos que possam caracterizar essa profissão.

Segundo o autor, a luta pela legitimação dos profissionais não-formais que atuam com a camada popular mais carente tem sido enfrentada desde a regulamentação da Lei 7644, de 18 de dezembro de 1987 que tratava da construção das casas lares e da profissionalização das “mães sociais”, “responsáveis como expresso no art. 1 da lei, em “propiciar ao menor condições familiares ideais ao seu desenvolvimento e reintegração social” (FERREIRA, 2016, p. 64).

Desde então, essa profissionalização tem tido avanços e após a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o aporte reafirma

a importância de uma educação integrada que abarque as estruturas formais e sociais do ser humano e que deve ser oferecida pelo Estado e pela sociedade civil. Para este trabalho, serão necessários profissionais que defendam os direitos das camadas vulneráveis e que atendam suas necessidades (FERREIRA, 2016, p. 74).

O entendimento da necessidade de profissionalização dos educadores sociais, se encontra no contexto de outras profissões consideradas como educadores em geral e que não necessariamente demandam uma formação profissional de caráter estritamente educacional, estando o educador social em contexto de equiparação a profissionais que atuam como “arte-educador (educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador sócio educativo); o agente de ação social (Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social); o de monitor de dependente químico (Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química) e o Conselheiro tutelar” (FERREIRA, 2016, p. 75).

Segundo Gohn (2006a), falta à educação não-formal a formação específica a educadores e a definição de seu papel e as atividades a realizar. Desta forma, o entendimento de como a relação da formação do educador se estabelece está intimamente ligada à sua experiência profissional que é construída no cotidiano da instituição.

Durante as entrevistas os educadores puderam falar sobre a sua formação onde, dos sete entrevistados, quatro apresentam formação superior na área de atuação sendo estas a graduação em música e licenciatura em educação física; um apresenta formação técnica em contabilidade, um está em formação superior em psicologia e um não

apresenta formação.

Esse cenário nos remete a verificação de uma formação pautada por uma diversidade de áreas e níveis, o que implica na construção de uma equipe heterogênea capaz de contribuir com diferentes visões para a realização do trabalho o que pode ser um aspecto positivo, uma vez que permite aos próprios profissionais uma variedade de percepções e experiências que podem contribuir para a construção de um currículo diversificado.

Contudo, considerando que o trabalho do educador se direciona à prática educativa, e conforme Gohn (2009), “seu trabalho deve ter princípios, métodos e metodologias de trabalho” (GOHN, 2009, p. 33), o educador precisa estar em constante diálogo com a gestão e demais colegas de profissão para uma construção conjunta de currículo.

Como propõe os Parâmetros das ações socioeducativas – Caderno 02 formulado pelo governo de São Paulo (2007), “a competência profissional, a rigorosidade metódica, a pesquisa e, especialmente, a consciência do inacabado são outras exigências para o educador que estão diretamente ligadas ao permanente processo de formação profissional” (SÃO PAULO, 2007, p. 49).

Durante o processo de pesquisa verificamos o reconhecimento dos educadores em relação à formação e à valorização das experiências vividas durante a atuação profissional com a forma em que atuam,

Sou formado e além da formação tem a questão do dom e da facilidade de estar desenvolvendo e ensinando, através das oficinas pude aprender e ensinar muita coisa. Hoje eu me considero um pesquisador, né. Descobrindo valores e pesquisa cultural, no entanto que trabalho muito a história da música e o folclore regional. (E1)

O que reflete em sua atuação,

Eu planejo, como aqui a gente trabalha com oportunidades, eu procuro ver a aptidão de cada um. Então, eu faço nas brincadeiras e matérias lúdicas, vou percebendo o talento deles, aqui nós temos o teclado, violão, parte de sopro e percussão. Tudo de forma lúdica. (E1)

Podemos perceber que o trabalho docente desenvolvido pelos educadores é feito a partir de uma aprendizagem tácita, não formalmente expressa. Embora os profissionais que atuam na instituição tenham grandes habilidades no fazer de suas áreas como artesãos, músicos e técnicos, estando estes em uma instituição não-formal, suas funções está para além da confecção de resultados. Se tratando de estarem como educadores, é

necessário que seja dada atenção e cuidado à sua função pedagógica e cabe à coordenação o incentivo e investimento à sua formação continuada.

Os estudos na área educacional podem contribuir para o processo e estruturação de formação deste profissional por possuir elementos que ajudam a pensar os processos educacionais e suas possibilidades de ação. Desta forma sua atuação pode avançar no que diz respeito a estruturação e organização de seu trabalho.

Durante o processo de observação foi possível verificar que, embora os educadores realizassem o planejamento anual de trabalho, o mesmo não era revisitado, sendo a prática pautada pelas percepções do dia-a-dia, onde mesmo com horários destinados ao planejamento de atividades dentro da instituição, não foram observados momentos para o pensar da prática em sala de aula, sendo estes horários usados para pesquisas aleatórias ou de preparo para projetos e ações coletivas.

Observamos que o exercício profissional dos educadores está cerceado por um currículo norteador baseado nos documentos da instituição, contudo sua legitimidade se encontra nas ações diárias vivenciadas em suas oficinas e que se expressam nos projetos construídos junto aos educandos.

Em função da prioridade “pelo fazer” construído na prática foram verificados elementos que indicam a autonomia no planejamento e execução das atividades na medida em que as propostas eram realizadas por cada educador, o que é possível ser ilustrado em um dos momentos de observação que segue,

O E1 ressalta poder adaptar as necessidades dos alunos com as suas habilidades dentro das oficinas, de modo que cada um pudesse trabalhar de forma individual na sala, cada um no seu ritmo. (DIÁRIO DE CAMPO)

Acreditamos que o incentivo ao preparo e ao pensar das atividades realizadas nas oficinas deva ser feito em parte pela equipe gestora, numa tentativa de se praticar o olhar crítico da prática, o que a nosso ver caracteriza meios de dar valia a educação não-formal como espaço legítimo de formação e de construção de conhecimento.

A prática de projetos, presente na instituição, ainda que de forma rudimentar, viabilizam a construção de relação de cooperação e construção coletiva entre os educadores. Como afirma Prado (2003),

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem (PRADO, 2003, p. 08).

Esse aspecto está presente no exercício profissional dos educadores também no que diz respeito a tomada de decisão conjunta e na elaboração de planejamentos e ações como pode ser verificado,

Foram levantados também combinados que haviam sido firmados entre os instrutores e que não estariam sendo cumpridos por todos:

- No início de cada turno os instrutores devem se reunir no pátio e ir para as salas com as crianças em fila. Isso não estaria sendo cumprido por todos. (A proposta foi adotada depois de problemas na entrada como atrasos, agitação, brincadeiras indevidas e brigas, onde as crianças por ficarem mais à vontade e ir para as salas sozinhas)
- Almoçar com os alunos e acompanhá-los durante este período. Onde muitos estariam almoçando e se esquecendo de auxiliar no cuidado com a turma;
- Buscar as crianças no refeitório após o lanche da tarde. Sendo que alguns instrutores estariam indo direto para a sala de aula ou esperando no corredor. (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO PEDAGÓGICA)

Essa característica construção conjunta reafirma a importância da coletividade no currículo da educação não-formal. Considerando o público a que esta educação se destina, para além das questões organizacionais e das atividades realizadas, percebemos também o cuidado para com as questões sociais e emocionais dos educandos que reflete na relação estabelecida entre eles, o que será visto no próximo item.

5.1.3 Núcleo – Relação interpessoal

As relações construídas dentro do espaço de educação não-formal se constituem como alicerce do seu desenvolvimento curricular, como pôde ser verificado principalmente durante o processo de observação, considerando que é por meio delas que o trabalho se estabelece e se realiza no cotidiano.

Para verificação de como essas relações permeiam o desenvolvimento curricular da instituição consideramos as relações entre os profissionais e as relações destes com os educandos.

(a) Relações entre os profissionais:

A relação entre os profissionais de uma instituição representa o cerne da visão de educação destes educadores, sobretudo nos processos de educação não-formal que se constrói no fazer cotidiano. Na medida em que essas relações se estreitam, estabelecem o ritmo e a dinâmica de trabalho no que diz respeito ao seu objetivo como um todo e admite

que ele se dê de forma orgânica e estruturada.

Na instituição pesquisada, essa relação se apresenta de forma colaborativa de modo que permite resguardar a autonomia e singularidade do educador ao mesmo tempo em que proporciona a troca e a construção coletiva.

As tensões geradas no dia a dia da instituição apresentam a oportunidade de resolução dos problemas de modo coletivo o que proporciona uma educação mais integral tanto por parte dos educandos, quanto dos próprios educadores que precisam se colocar também como aprendizes do processo.

O desenvolvimento curricular com elementos que podem indicar uma estrutura de projetos, cria um ambiente favorável à construção de vínculo, mesmo que os educadores não tenham total consciência disso e as relações ganham peso na realização do trabalho onde verificamos uma adequação das necessidades à diversidade de contextos. Assim, esse intento pode ser verificado no fazer coletivo na medida em que os educadores se constroem e dão espaço para o olhar do outro.

Como afirma Prado (2003),

é necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar a sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber o quê, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. e para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica (PRADO, 2003, p. 11).

Um exemplo desta construção pôde ser observado em uma das reuniões pedagógicas onde uma das pautas era a construção conjunta de ações voltadas ao trabalho de questões problemas, levantadas pelos educadores em relação a indisciplina e agitação demasiada dos educandos durante as aulas e na instituição em geral, onde foram propostas as seguintes ações,

- Confecção de um protocolo de regras junto com as crianças e adolescentes, onde seriam colocadas todas as regras e combinados a serem cumpridos por todos;
- Cada instrutor deverá buscar as crianças conforme combinado e nos horários estabelecidos;
- Ser um compromisso de todos a atenção às crianças e adolescentes, estando estes ou não sob responsabilidade de determinado profissional, respeitando os limites e autoridade daqueles que estiverem com eles;
- Antes do término de cada aula usar de estratégias que possam deixar as crianças mais calmas, prontas para a troca de aula e aguardar na porta até que a próxima turma chegue;
- Acompanhamento e apoio da coordenação quanto a troca de aulas, filas, horário de refeições e demais atividades;
- Reuniões e conversas mais frequentes da coordenação com equipe de limpeza e cozinha a fim de ajustes quanto aos horários e atividades

feitas na instituição. (DIÁRIO DE CAMPO)

Esse processo evidencia um intento de construção compartilhada e cria um ambiente favorável à coletividade e parceria entre os educadores na medida em que responsabiliza as partes pelo processo a ser realizado.

Por meio do trabalho colaborativo, os educadores identificam e ampliam as práticas pedagógicas que funcionam, trocam as suas experiências e constroem o currículo da instituição.

Como afirma Leite e Pinto (2016, p. 74),

Para efeito da análise sobre as relações profissionais existentes no cotidiano de escolas colaborativas, Lima (2002) especifica cinco tipos de complexidade e de natureza distinta, a saber: conversas com colegas sobre a vida dos alunos; conversas sobre a prática docente; trocas de materiais de ensino; produção conjunta de materiais; planificação conjunta. As três primeiras, no entendimento deste autor, por se centrarem predominantemente na partilha de informações, de conhecimentos e de saberes, trazem menor contributo para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, enquanto a produção conjunta e a planificação conjunta, por implicarem uma produção em interlocução, impõem maior apropriação conceitual e uma mobilização dos saberes específicos da profissão docente, o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos.

Verificamos que essas relações se estabelecem em diferentes dimensões, tanto na troca de informações nos horários de refeição, troca de oficinas e reuniões, quanto na produção e realização das atividades principalmente no que tange as apresentações artísticas, musicais e teatrais.

A relação de parceria estabelecida, pode ser verificada no trabalho de algumas oficinas onde a proximidade do trabalho permite a criação e construção de projetos como pode ser verificado,

A banda é composta por músicos e dançarinas, portanto o trabalho é feito em conjunto e nas apresentações tanto E1 quanto E2 acompanham e orientam os integrantes. (DIÁRIO DE CAMPO)

Acreditamos que esta relação de troca e construção conjunta edifica um currículo enriquecido por valores e princípios que podem contribuir significativamente para um processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva integral, pois consideramos que parte das ações desenvolvidas em uma instituição se iniciam nos processos de pensar e planejar tais ações.

Defendemos, portanto, que as relações entre os educadores, na medida em que se estreitam e se fortalecem para o trabalho podem ser alicerces estruturadores para a expressão real do que vem a ser o objetivo central da instituição.

(b) Relação entre educadores e educandos

Do mesmo modo que a relação de parceria é estabelecida e verificada entre os profissionais da instituição, na relação destes com os educandos perpassa o viés da afetividade, com o estabelecimento de vínculos e troca mútua entre os envolvidos.

Como indicam os Parâmetros das ações socioeducativas de São Paulo (2007),

é preciso dizer que todo processo de aprendizagem que descrevemos é compartilhado pelo educador, ou seja, ele aprende enquanto ensina. É preciso ter clareza dos caminhos, das prioridades, do alcance e dos resultados desejados, mas o processo tem que ser construído junto com a criança, o adolescente e o jovem, de acordo com suas possibilidades e necessidades. Um processo educativo com ênfase na convivência é construído coletivamente (SÃO PAULO, 2007, p. 48).

Essa construção coletiva, que parte do trabalho dos educadores, dá espaço para o estabelecimento da afetividade e conseqüentemente à confiança que permite que o vínculo entre educador e educando seja cada vez maior e compromissado.

Segundo Ribeiro (2010), as diretrizes voltadas à formação de professores assinalam que uma educação de qualidade deve desenvolver nos estudantes, capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal, o que aponta o caráter integral ao olhar várias dimensões do indivíduo.

Na educação não-formal, percebemos que esse aspecto ganha um peso ainda maior pois, se considerarmos que os processos educacionais não-formais não dispõem da formalidade e da obrigatoriedade dos processos educativos mais formalizados, o significado e a permanência nesse sistema perpassam o campo das relações e do valor dado a elas.

A importância dessa aproximação foi percebida durante a entrevista, como podemos verificar na fala da educadora,

A gente vai sentindo e eu preciso conhecer esse aluno. Eu tenho necessidade de conhecer a realidade deles. Por exemplo quando a C1 fala do Ed1, das questões que ele traz de casa, eu consigo entender alguns comportamentos deles dentro da minha oficina. Ver o contexto me ajuda a entender porque ele se expressa desta forma. (E2)

Esse olhar para o educando, além de suas questões educacionais, releva o cuidado com uma formação integral, com a individualidade e subjetividade de cada educando, de modo que tal aproximação afetiva viabiliza o melhor desenvolvimento do trabalho educativo.

Como aponta Ribeiro (2010),

a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas (RIBEIRO, 2010, p. 404).

Avaliamos, portanto, que a criação de vínculos pode e deve estar associada ao processo de formação, devendo ser pensada e desenvolvida levando-se em consideração a afetividade como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem para além das questões cognitivas.

Consideramos ainda o valor contributivo destas relações na medida em que possibilitam que se estabeleçam aspectos de confiança, respeito e a consideração pelo outro. Esses valores se expressam em todo o processo educativo bem como na tomada de decisão, principalmente na resolução de conflitos.

Durante o processo de observação foi possível perceber que, muitas vezes, a relação com as crianças e adolescentes se mostra desafiadora, exigindo a intervenção do educador para além da oficina realizada. Essas questões são trazidas pelos educadores em diversos momentos e podem ser verificados no período de observação,

E2 diz que é preciso educar, não pode deixar que eles fiquem soltos. (DIÁRIO DE CAMPO)

A mãe do aluno Marcos Vinícius procurou a coord ped para solicitar apoio quanto a uma situação que teria acontecido na aula de esportes no campo de futebol. (DIÁRIO DE CAMPO)

Esta mediação considera de antemão a singularidade do educando, onde o entendimento do seu contexto precisa ser observado de modo que possa ser usado em prol do desenvolvimento das atividades nas oficinas. Contudo, a mediação de conflitos não é percebida de modo organizado na atuação dos educadores, o que poderia auxiliar no processo de construção do trabalho.

Como aponta Farias (2007),

Os conflitos interpessoais podem ser resolvidos basicamente de três formas: pela coação que usa o autoritarismo e agressividade, fazendo valer o direito e a opinião de quem os emite, mas sem consideração pelos direitos e opiniões dos outros. Pelo comportamento submisso, o contrário do agressivo, leva em consideração os direitos e sentimentos do outro, sem, porém, considerar os próprios, levando quem o emite a não reagir e fugir da situação. E, finalmente, a mediação e a gestão de conflitos, esse exige tomar decisões em consideração aos próprios direitos, sentimentos e ideias, e os explicita, sem com isso ferir os alheios (FARIAS, 2007, p. 28).

Considerando o processo de educação não-formal, os vínculos construídos por meio das relações se estreitam na medida em que se intensificam a convivência e o fortalecimento da equipe como um todo. Essas relações se estabelecem no cotidiano entre os educandos, entre os educandos e os profissionais e entre os próprios profissionais tornando esse um eixo importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e são expressas no dia-a-dia como nos excertos abaixo,

A gente consegue trabalhar com o ‘querer’. O Ed2 por exemplo chegou super indisciplinado. Com o tempo foi melhorando. (DIÁRIO DE CAMPO)

A E6 solicita contato com a SEMEL – Secretaria Municipal de Esportes, para um possível teste no time de futebol para um dos adolescentes. (DIÁRIO DE CAMPO)

Ed7 e Ed8 procuram a coordenação alegando não querer mais participar da aula do E5 por brincadeiras constrangedoras. (DIÁRIO DE CAMPO)

Cada indivíduo possui sua singularidade e apresenta uma série de questões pessoais, familiares e escolares trazidas de seus contextos sociais. O trabalho a instituição permite a atenção mais específica a essas questões de forma a viabilizar processos que permitam que os educandos possam olhar para as próprias realidades e se motivarem de modo que possam enriquecer suas vidas de forma autônoma e transformadora.

Consideramos a importância do olhar do educador para essa aproximação, partindo do pressuposto que

É indispensável ao educador se despir da armadura do saber e ouvir o que estes têm a dizer, incentivá-lo a argumentar (defender suas ideias) e acolher suas sugestões, ainda que elas não possam ser colocadas em prática no momento (SÃO PAULO, 2007, p. 50).

Se tratando de um processo educativo cabe ao educador a consciência da importância do estabelecimento das relações com os educandos e principalmente, para que se possa pensar em mecanismos que orientam essas relações de forma saudável e que possam contribuir para o processo de formação do indivíduo.

5.1.4 Núcleo – Contexto social

O contexto social dos indivíduos pertencentes a uma instituição educacional retrata o cenário ao qual essa instituição está inserida, sendo de extrema relevância para a verificação das necessidades e da demanda desse público para o planejamento e execução do trabalho.

No intento de verificação dos elementos do contexto social da instituição para o desenvolvimento curricular e a formação em tempo integral consideramos o perfil dos educandos e o seu contexto social e familiar.

(a) Perfil dos educandos:

No Brasil, o trabalho da educação não-formal se configurou sobremaneira na atuação junto às classes menos favorecidas, como lembra Marques e Freitas (2017), estando fortemente ligada às diferenças socioeconômicas, de gênero e identidade étnico-religiosa.

Como explanado no capítulo de apresentação da instituição, o processo de seleção para ingresso às atividades é feito por meio de uma avaliação socioeconômica, com a verificação e avaliação dos pré-requisitos de escolaridade, renda familiar e questões sociais que possam caracterizar vulnerabilidade e risco social.

No período de observação, a instituição contava com duzentos e vinte e três atendidos, estando estes distribuídos nas oficinas no horário contraturno da escola regular sendo que setenta por cento do quantitativo estava regularmente matriculado na escola vizinha à instituição.

Esse dado demonstra o quanto o meio se constitui como importante e significativo para o educando que passa praticamente o dia todo no entorno das duas instituições. Considerando que este espaço faz parte do processo de formação destes sujeitos, é de suma importância que a instituição de educação valorize e crie oportunidades de conscientização e do sentimento de pertencimento a este lugar.

Essa proposta está diretamente ligada ao processo de formação para a cidadania onde, como sugere Gohn (2009), “nestes territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo onde novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver tais como os “tradutores sociais e culturais” (GOHN, 2009, p. 34).

Assim, a instituição busca perceber o contexto em que os educandos estão inseridos e isso é levado em consideração, sobretudo nas questões rotineiras em que esses cenários aparecem nos espaços de criação e expressão incentivados pelos educadores.

Outro dia o E8 me disse que quando crescer quer ser bandido. Eu perguntei a ele porquê e ele me disse que todos os amigos dele que são bandidos são ricos. Nessas falas dá para percebermos algumas coisas que fazem parte da vida deles. (E4)

A E4 relatou que é muito comum o enredo das cenas criadas por eles se passar em cenários de brigas familiares, confusões na rua, crianças não querendo ir para a escola ou situações de risco como venda de algo roubado. (DIÁRIO DE CAMPO)

Consideramos que quando os educandos trazem para as oficinas esses relatos, de alguma forma estão explicitando um cotidiano genuinamente característicos e nesse explicitar percebemos a necessidade que os mesmos sentem de expor aquela situação para que esta possa ser superada. O que nos cabe problematizar é como nós, educadores, olhamos para essas questões.

Como contribuição a esse pensamento consideramos trazer o relato da entrevistada E2 sobre sua percepção quanto a contribuição do seu trabalho para a formação dos educandos,

Eu não faço arte por arte dentro de uma instituição de educação. Se for pelo fazer e aprender a arte eu vou em uma escola de arte aprender... eu vou aprender a tocar para tocar para os meus amigos, eu vou para o ballet por aprender o ballet, para dançar ou para me apresentar... já em uma instituição, as oficinas de arte precisam ser para transformar, se não, não faz sentido. Uma coisa que me deixa triste é que eles fazem teatro na escola formal e eles trazem pra cá tudo o que eles aprenderam lá e você vê que é tudo errado. Eles muitas vezes tolem a criatividade deles, eles vêm pra cá e eles reproduzem algo mecânico igual eles fazem na escola, é mecânico, é muito engraçado! A dificuldade de acreditar... O sistema não acredita que o teatro é transformador, ele acredita que o teatro é para aparecer e de repente incluem a gente em atividades que não tem sentido. O teatro nas oficinas sociais tem que ser transformador. De transformar o menino, desde o saber falar, sentar, dizer obrigada, de nada, e para que ele veja que mesmo que ele enfrente situações ruins em casa ou em outros lugares, de alguma forma a vida pode ser boa. Porque eles fazem nas oficinas muito do que eles vêm em casa, a forma de falar, a mão na cintura, o batom que eles passam, tudo que é aprendido de alguém. (E2)

Esse relato nos mostra a oportunidade de atuação da educação não-formal para o entendimento do contexto do educando em relação às questões presentes em seu dia-a-dia com vistas à transformação desta realidade e de todo o seu meio.

Sabemos que estes fragmentos retratam uma parcela do que pode ser visto no trabalho de instituições sociais com classes vulneráveis, todavia, aproveitamos este espaço para enfatizar a necessidade de que este não é e não deve ser um discurso generalizado, cabendo-nos a superação destes estigmas com a valorização das potencialidades de cada espaço, para a viabilização de cenários transformadores e de construção integral de ser humano.

Como aponta Guará (2009),

Infelizmente, muitas vezes, a ideia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola. A vinculação institucional das organizações que oferecem programas de educação não-formal à área da assistência social sinaliza para a situação de desproteção básica do estrato da população que deve acessar esses programas na condição de cidadania e não de favor e, por isso mesmo, com direito a um serviço de qualidade. A prática de várias organizações sociais mostra que é possível associar educação e proteção. Os dados colhidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2006, a respeito das associações candidatas ao Prêmio Itaú-Unicef, demonstram que, entre as atividades desenvolvidas pelas organizações não-governamentais que atendem crianças no contraturno escolar, encontram-se predominantemente aquelas de caráter educativo, como o apoio à escolarização e as de artes, esporte e lazer. Um olhar sobre o contexto social em que surgem essas iniciativas mostrará bairros que são, em sua maioria, pouco providos de serviços e oportunidades destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens (GUARÁ, 2009, p. 67).

Portanto, acreditamos que isso possa ser feito, como já dito, considerando o contexto do público assistido e por meio da construção sólida de parcerias entre instituições e agentes locais. A decorrência da relação entre instituições é expressa na fala da coordenação,

Temos muito relatos das mães falando que melhoraram na escola por estarem aqui. São mais relatos de mães falando que melhoraram porque eram tímidos, que eram mais dispersos e melhoraram do que o contrário. (C1)

E ao perguntarmos se havia relatos da escola, nos foi informado que

Principalmente da escola que temos um público grande, tem professores e a direção que falam que eles ficaram mais desinibidos, querem fazer apresentação do que estão aprendendo aqui, então tem muito da diretora ligar e falar que vão fazer apresentações e que eles querem levar os instrumentos daqui e a gente percebe que eles vão criando certa autonomia de dizer que querem levar um instrumento daqui para apresentar algo lá, pedem para os instrutores e isso é colocar em prática o que eles aprendem aqui e podem levar pra lá. (C1)

Acreditamos desta forma, que o público assistido pela instituição compreende a necessidade e a importância de a educação não-formal se estabelecer, prioritariamente, como espaço de formação, podendo articular em suas ações parcerias e projetos que projetem a emancipação dos sujeitos envolvidos no seu processo.

(b) Contexto social dos educandos:

O contexto social e familiar dos educandos, pode, como vimos, refletir na forma como os profissionais reconhecem seu trabalho e o seu potencial transformador da

realidade da qual eles se encontram.

Ao olhar para este contexto, é possível perceber o encontro de diferentes culturas e valores que se misturam e aparecem durante o trabalho nas oficinas e que quase sempre coincidem com questões familiares, das escolas e dos demais espaços em que elas frequentam.

Como dito na apresentação, a instituição considera os espaços do entorno sobretudo a quadra e a praça situados ao lado do prédio para realização de atividades o que proporciona contato e sentimento de pertencimento ao espaço da comunidade..

Se tratando especificamente no que diz respeito ao contexto familiar, como afirma Farias (2007), “o estilo familiar de resolução de conflitos exerce significativa influência, pois, como em muitas outras situações, os pais atuam como modelos para as crianças” (FARIAS, 2007, p. 27).

Com as alterações dos contextos sociais e as novas estruturas familiares, é possível perceber que tais questões aparecem no currículo da instituição, como acontece com a divisão de algumas oficinas por gênero, como a de esportes e artesanato, o que de acordo com a coordenadora pedagógica, encontrou resistência por parte de alguns pais quando se propôs que as mesmas fossem juntas.

Tais questões mostram o peso da família enquanto agente de socialização primária e da educação informal, onde família, meios de comunicação em geral e outros espaços de socialização influenciam e participam do processo de formação de todo ser humano, não sendo esta menos importante que os tipos de educação institucionalizados, estando presente em todas as relações sociais, incluindo as escolas e instituições de educação não-formal, na relação com os professores e entre os próprios educandos.

Percebemos mais uma vez a importância da construção de relações para o trabalho da instituição quando se refere ao trato com as famílias e também com a escola regular, aqui entendida como parte do contexto social desses educandos. Nos excertos abaixo verificamos como esses contextos estão envolvidos no processo que precisa ser considerado pela instituição de educação não-formal,

Durante a conversa com uma mãe, a C1 é enfática ao dizer que pais e instituição precisam ser parceiros e posturas como a dela¹³ refletem falta de segurança e testam a credibilidade da instituição frente a demais pais. (DIÁRIO DE CAMPO)

¹³ Na situação em questão a C1 tratou com a mãe a respeito de um desentendimento do educando em sala de aula onde a mesma teria destrutado a educadora na saída das oficinas.

Eles entram dizendo que o que mais gostam são das oficinas de informática e esportes. Quando vem para a minha dizem que já foram para a escola e não querem estudar mais. (E4)

No primeiro excerto verificamos a necessidade do estabelecimento de vínculos com a família e o olhar para esta como parceira no trabalho que é realizado dentro da instituição. Já na segunda fala, a extensão da escola entendida como educação institucionalizada que a priori compreende a formação formal do sujeito precisa ser entendida como espaço de coparticipação desta formação.

Estamos considerando, portanto, três espaços principais para a formação do indivíduo nesta pesquisa, a família que compreende o cerne da educação informal e que está relacionada também a informalidade das demais relações, a escola regular com a educação formal institucionalizada e a instituição de educação não-formal também institucionalizada.

É visível a necessidade de muitas famílias ao buscarem auxílio de instituições que trabalhem no contraturno escolar, para suprimento de suas necessidades o que pode expor as crianças a uma rotina por muitas das vezes exaustiva pela quantidade de atividades a que são colocados.

A justificativa dá-se hora pelo “cuidado” e preocupação em ocupá-los com algo que *a priori* lhes seja útil, hora pela necessidade da família que precisa do apoio de instituições como esta para o auxílio no cuidado com o filho ou mesmo por não ter com quem deixá-los.

Do mesmo modo é reflexivo o olhar para a escola formal onde muitos educandos realizam atividades para além do fazer cognitivo e que supre uma demanda social e até mesmo legal do universo educacional.

Como propõe Felício (2008), a integração curricular entre instituições de educação formal e não-formal aparece como possível para cenários como este, onde o trabalho com o mesmo público passa a ter um olhar para as diferentes dimensões do ser humano o que caracteriza uma educação de tempo integral que converge para uma formação integral.

Assim acreditamos que a integração destas três esferas: informal, formal e não-formal, possa se desenvolver em uma soma de esforços, cada qual atuando em sua especificidade e de forma integrada, voltada à formação integral do indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar o universo educacional por meio de olhares e reflexões se mostra tarefa de grande movimento interior para aquele que se apropria deste terreno para elucubrar possibilidades de ação e transformação humana.

A educação não-formal se apresenta como configuração de um cenário que se constrói, buscando soluções em estruturas maduras já consolidadas pelos meios de educação formal e se espelhando na singularidade do reconhecimento dos espaços de construção informal; trazendo consigo a semente do vir a ser.

Considerando as abordagens encontradas nesta pesquisa, as considerações finais com relação a como o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal pode contribuir para o processo de educação de tempo integral está dimensionada na construção do trabalho interno da instituição por meio da coletividade e das relações estabelecidas com os demais espaços de formação de um indivíduo.

Como aponta Leite (2000),

A educação de hoje implica que existam interações muito fortes entre a escola, o meio e a sociedade, por forma a que ocorram aprendizagens significativas e funcionais e que se desenvolvam competências que não se esgotam na dimensão cognitiva e, muito menos, na aquisição de informações (LEITE, 2000, p 21).

Desta forma a educação não-formal se estabelece enquanto dimensão ativa do processo de formação de um indivíduo e pode se potencializar na medida em que se propõe a articular os demais espaços de formação a ele pertencente.

Para as considerações desta pesquisa, compreender o papel da educação não-formal para a educação de tempo integral foi possível inicialmente por meio do estudo das contribuições elencadas de autores que se debruçam sobre o assunto.

Verificamos que a contribuição primeira da educação não-formal para uma educação de tempo integral encontra-se na viabilização de espaços de formação e de atividades educativas para além da carga horária da educação formal, o que ganha caráter ainda mais acentuado considerando espaços para além da escola, como é o caso da instituição analisada nesta pesquisa, onde o fazer educativo se diversifica e se constrói em paralelo à formação regular.

Olhando para o trabalho interno da instituição, consideramos os enlaces envolvidos no desenvolvimento curricular, que se configura primeiramente na construção diária e nas ações do cotidiano, na medida em que se estabelecem e intensificam as

relações entre educadores e educandos.

Desta forma compreender a relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular, perpassa a ideia de construção coletiva, na medida em que o entendimento do trabalho acontece no fazer diário, mesmo que os educadores não se deem conta deste processo, onde a relação do educador está intimamente ligada ao desenvolvimento curricular da instituição pois é por meio de suas ações que esse desenvolvimento ganha vida e ação.

Como sugere Sacristán (2000), “a visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes” (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

O autor traz como agentes participantes todos os envolvidos no processo educacional, desde os educandos e suas famílias às esferas sociais que influenciam o ensino. Nos resguardamos aqui à atenção ao profissional que está à frente deste trabalho, sobretudo educadores e coordenação, que têm como função a mediação entre essas dimensões.

Para que o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal se estabeleça de forma consciente, é preciso que haja um intento voltado ao olhar para a necessidade de construção de um currículo e que esses termos possam ser inseridos no exercício diário dos profissionais de modo que possam se internalizar nas práticas educativas, a começar pela construção do Projeto Político Pedagógico, ausente na instituição em questão.

Uma proposta para isso seria a criação de espaços de estudo e formação continuada aos educadores não-formais, o que pode ser feito dentro das próprias instituições e em parceria com agentes da educação formal que podem contribuir para a construção deste processo, bem como a formação acadêmica destes educadores. Salientamos aqui a importância da ação da coordenação junto ao incentivo e viabilização destas práticas.

Desta forma, os profissionais que atuam na educação não-formal podem buscar refletir e compreender como e porque esse processo acontece, porque ele é necessário, quais são as suas relações com os demais meios de formação e, como pode contribuir para o processo de formação integral de um indivíduo.

Como afirma Guará (2009),

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação

formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida (o) (GUARÁ, 2009, p. 66).

Neste intento, a educação não-formal possui papel relevante diante à formação integral, em que, para além das condições estruturais de ação contraturno, configura-se em espaço de construção coletiva, do sentimento de pertencimento ao grupo, de valorização do indivíduo e de impulsionador de movimentos capazes de acionar no meio as transformações necessárias para uma sociedade mais justa e uma educação mais humana.

Entendemos, portanto, que a educação não-formal pode contribuir significativamente para o processo de formação de tempo integral, verificada a possibilidade de trabalhar nas oficinas habilidades e competências que não são trabalhadas de forma consciente em outros espaços de educação e que serão usados na vida como um todo.

Mesmo que isso não perpassa à consciência dos profissionais é preciso ultrapassar a ideia de trabalho para a aquisição de habilidades manuais e/ou técnicas, preocupando-se com o processo para além dos produtos que se expressam na formação para aspectos sociais, políticos e culturais dos envolvidos.

Tais jargões ecoam há muito os escopos educacionais, contudo precisam se fazer presentes na realização dos espaços que se dispõem a isso para que possam impulsionar ações verdadeiramente transformadoras.

Nesta perspectiva, verificamos por meio da análise dos dados outros importantes elementos constituintes do desenvolvimento curricular da instituição não-formal, que serão explanados a seguir.

Os elementos pertencentes ao desenvolvimento curricular da instituição não-formal são analisados considerando com grande importância a construção das relações estabelecidas no fazer diário da instituição que se estabelece com princípios de parceria e coletividade entre os educadores e por meio da afetividade e a construção de respeito e confiança entre educandos e educadores, que impulsionam à autonomia e emancipação do sujeito.

Se tratando da estrutura e planejamento, percebemos um currículo flexível e receptivo que permite em seu interior o entrelaçamento de diversas áreas e temáticas, podendo ser expressos por projetos e temas geradores potenciais para o trabalho de

formação humana no que tange, por exemplo, a conjuntura do trabalho artístico e esportivo.

Voltamos aqui à percepção da necessidade de se aproximar a prática profissional dos educadores ao caráter científico destas práticas, de modo que se possa legitimar o trabalho já construído e que estes profissionais possam ter consciência dos métodos, procedimentos e instrumentos existentes, pensados e utilizados por processos de educação e como eles podem ser usados no seu trabalho.

Outro elemento presente no desenvolvimento curricular da instituição não-formal se caracteriza pelo intento profissionalizante, verificado em cenários de educação não-formal, que se apresenta para nós ainda como meio de tentativa de superação das camadas mais necessitadas da sociedade por meio do trabalho e do aprendizado de um ofício, que em sua grande parte se traduz como a aprendizagem de um ofício artesanal.

Portanto, nos mantemos reflexivos quanto a oferta de conteúdos das instituições não-formais, entendendo que é preciso pensarmos em propostas que visem as demandas da sociedade atual. Quais são as oportunidades apresentadas? Há a valorização e/ou reprodução de determinadas ofertas em detrimento de uma oferta que possa realmente atuar na emancipação de uma classe social? Porquê?

Tais proposições nos envolvem em novas indagações frente ao processo de construção de um currículo significativo para a educação não-formal e conseqüentemente para uma educação de tempo integral com qualidade o que nos leva a identificar este como um campo de pesquisa ainda longe de ser esgotado, considerando a amplitude de sua atuação.

Na medida em que verificamos ser possível olhar para o currículo e o desenvolvimento curricular da educação não-formal, estabelecemos uma relação com o que é apresentado na escola formal e a proposição de currículos integrados e integradores, sobretudo em espaços de identificação comunitária, nos parece uma forma salutar de construção deste cenário.

Essa proposta, analisada por Felício (2011), se expressa pela conjuntura do cenário educacional no que tange a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas de tempo integral onde a autora ressalta que,

Os projetos elaborados e desenvolvidos no Brasil evidenciam a necessidade de atrelar a expansão do tempo de permanência do educando na escola à melhoria da qualidade do ensino oferecido, quando explicitam o compromisso de criar oportunidades reais para que os educandos possam se desenvolver em sua plenitude; para que as escolas, efetivamente, garantam aos educandos um

melhor processo para a aprendizagem e desenvolvimento (FELÍCIO, 2011, p. 164).

Considerando a análise da autora, a parceria entre escolas e outras instituições de ensino se mostra como alternativa para superação dessas questões, onde para além da ampliação do tempo e espaço, possibilita o trabalho de habilidades, competências e atitudes que podem contribuir significativamente para a formação de um indivíduo como um todo.

Ponderamos a necessidade de considerarmos a organização construída no campo da educação formal, já consolidada dentro dos padrões atuais de educação, e salientamos a importância de se atentar a forma com que a estrutura da educação não-formal vem se organizando, enquanto educação institucionalizada, para que possamos então, encontrarmos e legitimarmos o seu espaço dentro dos processos educacionais.

Entendemos que o alargamento e permanência em uma instituição educacional demonstra a possibilidade do processo de educação de tempo integral e nos valem mais uma vez da proposição à construção de currículos integrados entre essas instituições com vistas a formalizar e potencializar as relações deste processo.

Isto posto, entendemos que o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal pode contribuir com o processo de educação de tempo integral na medida em que se vincula ao processo de formação de um indivíduo e se faz valer do espaço e tempo de construção deste indivíduo, juntamente com outros meios de educação.

Olhar para essas potencialidades da educação não-formal nos permite apostar na validação dos espaços de formação como pertencentes a um processo de construção que acontece ao longo da vida e que se viabiliza por meio das relações e correlações dos diferentes espaços aos quais pertencemos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos Rbep**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALONSO, Luisa G. Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. **Revista território educativo**, n. 7, p. 33 – 42, maio 2000.

ALVES, Z. M. M. B. e SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Rev. Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61 – 69, fev/jul. 1992.

ANDRE, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. [s.l.]: Papyrus, 2009.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: LiberLivro, 2010.

BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 30, p. 187 - 199, jan/jun. 2008.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A Educação não-formal a partir dos relatórios da Unesco**. 2014. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 24

mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Série Mais Educação**. Brasília, 2009.

BRASÍLIA. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 16, de 05 de Maio de 2010**. nº 94, 2010.

BRASÍLIA. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Departamento de Proteção Social Básica (DPSB). **PERGUNTAS FREQUENTES Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**, 2016. Disponível em: <
http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_03022016.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51 – 54, abr. 2009.

CERQUEIRA, Dagmar Dias. **Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro, 2015.

_____. Trajetórias e reflexões sobre educação não formal. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 12, n. 23 p. 377 – 404 set./dez. 2016.

CICONELLO, Alexandre. O Conceito legal de público no chamado “Terceiro Setor”. In:_. **Terceiro setor: temas polêmicos**. São Paulo: Petrópolis, 2004.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

EVARISTO, Macaé. O projeto de educação integral em Belo Horizonte. In: PRÊMIO

Itaú Unicef. **Colóquio educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2010. p. 38 – 43.

FARIAS, Cristina Helena Bento. **As relações interpessoais na escola**. 2007. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2007.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e emancipação: Redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização**. 247f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27 n.3 Dez. 2011. p. 163 – 182. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009>> Acesso em: 15 mai. 2017

_____. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abr.2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 15 mai. 2017

FERREIRA, Arthur Vianna. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v.2, n.4, p. 70 – 79, 2016.

FONTANA, Silene. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: caso de Barretos**. 160f. 2013. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2013.

FUHRMANN, Nadia. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551 – 566, abr.-jun. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da educação formal/ não-formal**. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005.

GARCIA, Valeira Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo: [s.n.], 2009.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. **Anais**. 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social. Mar. 2006a. Disponível em < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034>. Acesso em 28 nov. 2018.

_____. 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. 2006b.

_____. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista investigar em educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em < <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em 10 mai. 2017.

_____. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**. v.18, n. 39, set./dez. 2016.

GOULART, Maria Antônia. Educação Integral e a transversalidade das políticas públicas. **Série “Educação integral” - Programa Salto para o Futuro**, ago., 2008

GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. São Paulo: **Cadernos CENPEC**. São Paulo, n. 2, p. 15 – 24, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. IN: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Brasília: INEP: Em Aberto, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 65 – 82.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 1 – 42.

JANCZURA, Rosane. Risco ou Vulnerabilidade Social? **Textos & Contextos**. Porto Alegre. V. 11, n. 2, ago./dez. 2012, p. 301 – 308.

LEITE, Carlinda; PINTO, Carmem Lascano. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. **Educação, sociedade e culturas**, p. 70 – 91, 2016.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In: **Território Educativo**, p. 20 – 26. n. 07, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010, 208 p.

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF, 2014, v. 1, p. 4-309.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>>.

Acesso em 22 nov. 2017.

MARTINS, Ana Paula. **A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não-formal: a percepção de dois profissionais.** f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEDEIROS, Rogério de Souza; MACHADO, Nínive Fonseca. O novo marco regulatório das organizações da sociedade civil e uma nova agenda de pesquisa sobre as relações entre os órgãos de controle, as organizações da sociedade civil e os gestores públicos. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 23 – 47, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social, Método, teoria e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Rev. Port. de Educação**, v.22 n.2 Braga, 2009.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias.** Conhec. Dest., Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

PRADO, M. Pedagogia de Projetos. **Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro**, Setembro, 2003.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia. Campinas, 2010, p. 403 – 412.

ROLDÃO, Maria do Céu. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. IN: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Org.). **Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e política pública.** Porto, 2013. p. 131 – 140.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARM NOLDI, Marlene

Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11 – 22.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANCHEZ, Silvio (Org). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 13 – 59, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social. **Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 2.** CENPEC – São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007.

SILVA, Vicente de Paulo da. A geografia e o estudo da vida cotidiana: um caminho para a compreensão do espaço. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 15, n. 50, p. 164–171, jun/2014. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/24754/1496>>. Acesso em 30 jun. 2017

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: um conceito em movimento.** São Paulo: Instituto Itaú Cultural. 2006. P. 13 – 42.

SHIABEL, Daniela. **A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar.** 135f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas. 2017.

TRILLA, Jaume. Delimitación del concepto de educación no formal. In: _____ . **La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación**

social. Barcelona: Ariel. 1993.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008, p. 15 – 58.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências.** Coleção Carta Magna, v. 1, Cabo Verde. 2013. p. 12 – 37.

VARGINHA. Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Social. **Plano municipal Quadrienal de Assistência social do Município de varginha – MG.** Varginha, 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33 – 51.

ZOPPEI, Emerson. **A Educação não escolar no Brasil.** 344f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 2.302.457

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é considerada de risco mínimo, como constrangimento e sentimento de desconforto ao participante, todavia, a pesquisadora promete-se a efetivar observações atentas, a fim de perceber essas eventualidades e tomar as medidas necessárias. Os benefícios superam os riscos e, inclusive, serão oferecidas reuniões formativas, após a obtenção dos resultados, com apoio nos dados que subsidiarão melhorias na instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a. A metodologia da pesquisa, de base qualitativa, visando análise interpretativista e dialética, está adequada aos objetivos. Prevê-se a realização de observação participante, de análise documental e de entrevistas semi-estruturadas.
- b. O referencial teórico da pesquisa é atualizado e suficiente.
- c. O Cronograma de execução da pesquisa e o tempo previsto para as etapas é satisfatório.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – Não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – Não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – Não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – Presente e adequado
- f. Folha de rosto - Presente e adequada
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - Presente e adequado
- h. Outro - Termo de autorização para gravação de voz – presente e inadequado

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	24/07/2017		Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Pesquisador: JESSICA SOARES LAPA ASSIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71757517.0.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.302.457

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado a ser desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal, sob orientação da professora Helena Maria dos Santos Felício, com financiamento próprio, e a ser realizada no município de Varginha. O estudo é atual por tratar de demandas contemporâneas para nosso cenário educacional.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa será investigar o currículo de uma instituição não formal, identificando elementos que caracterizem seu desenvolvimento como coerente com uma perspectiva de tempo integral. Destarte, como objetivos específicos menciona-se: (i) compreensão do papel da educação não-formal para a educação de tempo integral; (ii) identificação e análise dos elementos que constituem o desenvolvimento curricular da instituição não-formal; (iii) compreensão da relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular.

Entende-se que:

- a) Os objetivos acima descritos são claros e bem definidos;
- b) são coerentes com a proposta apresentada
- c) são exequíveis.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 2.302.457

Básicas do Projeto	ETO_966842.pdf	15:32:56		Aceito
Outros	gravacaodevoz.pdf	24/07/2017 15:32:11	JESSICA SOARES LAPA ASSIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuencia.pdf	24/07/2017 15:28:07	JESSICA SOARES LAPA ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/07/2017 15:26:56	JESSICA SOARES LAPA ASSIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/07/2017 15:19:24	JESSICA SOARES LAPA ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	24/07/2017 15:19:02	JESSICA SOARES LAPA ASSIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO II

MODELO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO PROTOCOLO DE
OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO Nº 05

OBSERVADORA: Jessica Soares Lapa Assis

SITUAÇÃO: Oficina de Esportes

SUJEITOS: Estudantes do 6º ano

NÚMERO DE SUJEITOS: 16

DATA: 20/10/2017

HORA	DESCRIÇÃO	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
14h – 14h20	Os estudantes, todos do sexo masculino, jogavam futebol. A IE1 estava com papel, apito e sentada ao lado esquerdo do local com apoio de 02 estudantes que não estavam jogando.	O local utilizado dentro da instituição para prática de atividade física é um local aberto com uma grande árvore no lado esquerdo. Os alunos jogam no espaço livre e em torno da árvore.
	Quase não houve interrupção ou intervenção por parte da instrutora no período da observação.	

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTRUTORES

PERGUNTA NORTEADORA	OBJETIVOS
1. Nome	Introduzir a entrevista de modo que o entrevistado se sinta à vontade por meio da abordagem do contexto de sua formação profissional e sua relação com o exercício de suas atividades na instituição.
2. Idade	
3. Tempo de profissão	
4. Qual a sua formação?	
5. Após a sua formação, houve outros investimentos em sua formação? Quais?	
6. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Analisar a percepção dos profissionais em relação a sua atuação e ao processo de desenvolvimento curricular da instituição.
7. Como foi seu ingresso? Por que você decidiu trabalhar nesta instituição?	
8. O que te motiva a continuar nesta instituição?	
Descreva um pouco do como você desenvolve o seu trabalho? (oficina, processos de ensino e aprendizagem envolvidos, planejamento é individual ou coletivo, desenvolvimento e avaliação)	
10. Como você percebe a participação dos estudantes em sua oficina? (aprendizagem, formação social do indivíduo....)	
Descreva o trabalho desenvolvido coletivamente na instituição (planejamento coletivo, orgânico, democrático, coordenação....)	Verificar aspectos que expressem o vínculo e a relação do profissional com a instituição, na intenção de compreender como esse profissional se percebe em relação ao trabalho da instituição de forma individual e como entende seu papel no trabalho como um todo.
12. Que aspectos considera indispensáveis para realizar o seu trabalho?	
13. Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho?	
14. Como você percebe a relação do trabalho	Entender a percepção do profissional em

da instituição e as famílias dos estudantes?	relação ao contexto no qual a sua atuação está inserida.
15. Como você percebe a relação do trabalho da instituição e o trabalho da escola formal?	

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO

PERGUNTA NORTEADORA	OBJETIVOS
1. Nome	Introduzir a entrevista de modo que o entrevistado se sinta à vontade por meio da abordagem do contexto de sua formação profissional e sua relação com o exercício de suas atividades na instituição.
2. Idade	
3. Tempo de profissão	
4. Qual sua área de formação?	
5. Após sua formação, houve outros investimentos em sua formação?	
6. Há quanto tempo trabalha na instituição?	Analisar a percepção dos profissionais em relação a sua atuação e a dos instrutores; e a relação da gestão com o processo de desenvolvimento curricular da instituição.
7. Como foi o seu ingresso? Por que você decidiu trabalhar nesta instituição?	
8. O que te motiva a continuar nesta instituição?	
9. Como você realiza o seu trabalho?	
10. Como é organizado o trabalho da instituição em relação as oficinas que são oferecidas? (Seleção, distribuição, as atividades diárias...)	
11. Como é realizada a gestão curricular da instituição?	
12. Como funciona a participação dos instrutores no processo de organização e elaboração do trabalho realizado pela instituição?	
13. Que aspectos considera indispensáveis para realizar o seu trabalho?	
14. Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho?	
15. Como você percebe o processo de desenvolvimento dos estudantes na instituição?	

16. Como você percebe a relação do trabalho da instituição com a família dos estudantes?	inserida.
17. Como você percebe a relação do trabalho da instituição com a escola formal?	

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Jessica Soares Lapa Assis **ENDEREÇO:** Rua Álvaro Rodrigues Costa, 50 – Bela Vista – Varginha - MG **TELEFONE:** (35) 99700-9393

OBJETIVOS:

Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento curricular de uma instituição não-formal com o intuito de compreender o seu papel no processo de educação de tempo integral e a relação dos profissionais com o desenvolvimento curricular.

JUSTIFICATIVA:

Apresenta como justificativa a importância do desenvolvimento curricular no processo de educação, sobretudo não-formal, considerando a relevância da educação de tempo integral, e a relação dos profissionais com esse processo.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Durante o estudo serão realizadas observação participante do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas com os profissionais (instrutores e coordenadora pedagógica) a fim de investigar o processo de desenvolvimento curricular da instituição, o seu papel no processo de educação de tempo integral e a relação dos profissionais na construção do desenvolvimento curricular.

A observação participante será realizada mediante a presença da pesquisadora no contexto de trabalho, utilizando o registro em um diário de campo.

As entrevistas serão registradas em áudio, mediante o consentimento dos participantes e as informações obtidas serão utilizadas para a construção do relatório de pesquisa e posteriormente poderá ser publicada.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Em consonância aos princípios da Resolução 466/2012, este projeto de pesquisa é classificado como de Risco Mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora se manterá isenta em relação a manifestações próprias no desenvolvimento da pesquisa, ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias.

BENEFÍCIOS:

O estudo poderá contribuir para a reflexão do trabalho realizado pela instituição, bem como servir de base para futuras pesquisas e ações no que tange a formação de sujeitos que se encontram em importante posição para a construção e transformação de uma sociedade.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

Não haverá nenhum gasto com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

É garantido o sigilo de todos os dados pessoais dos participantes, bem como a privacidade dos mesmos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Está assegurado de que os dados não serão divulgados.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu,,
 declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Jessica Soares Lapa Assis dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Varginha, de de

 (Nome por extenso) (Assinatura)