

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Práticas pedagógicas em contexto não escolar

Lúcia Aparecida Parreira

Ribeirão Preto
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

Práticas pedagógicas em contexto não escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Lúcia Aparecida Parreira

Ribeirão Preto
2008

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Parreira, Lúcia Aparecida

Práticas pedagógicas em contexto não escolar / Lúcia Aparecida Parreira.
-- Ribeirão Preto, 2008.

110p.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2008.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação não formal. 3. Projetos. 4.
Afetividade. 5. Auto - estima. I. Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan.
II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Práticas pedagógicas em contexto não escolar

Comissão Julgadora

Orientadora – Profa. Dra. Maria Cristina da S. Galan Fernandes (CUML) _____

2º Examinador – Prof. Dr. Pe. Mário José Filho (UNESP/Franca) _____

3º Examinador – Prof. Dr. Júlio César Torres (CUML) _____

Ribeirão Preto, 31 de julho de 2008.

DEDICATÓRIA

Às crianças e adolescentes que fizeram com que, a cada dia minhas energias se redobrassem para concluir a minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Braz Parreira (in memoriam) e Marly Parreira de Oliveira (in memoriam), porque me ensinaram que podemos atingir nossos sonhos se lutarmos por eles.

Ao meu irmão José Francisco com quem compartilho minhas alegrias, tristezas e conquistas.

À minha amiga Cristina que me ajudou em cada passo da construção dessa dissertação.

À amiga, professora e orientadora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, que contribuiu com todo o seu conhecimento, amizade e paciência em cada momento do meu crescimento acadêmico.

A todos os participantes da pesquisa, que contribuíram para nos aproximarmos do conhecimento da realidade escolar.

Aos meus companheiros de trabalho, com quem tive a honra de somar sonhos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com a construção deste trabalho.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Práticas pedagógicas em contexto não escolar**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as práticas pedagógicas em contexto não escolar e como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos educadores dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos/SP, visando contribuir para a compreensão sobre os prováveis motivos que levam a criança, o adolescente e o jovem à participação nos espaços de educação não formal. Considera-se, portanto, que a pesquisa possa oferecer subsídios para uma reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas diferenciadas dos métodos tradicionais, possibilitando novos rumos para a educação e o aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas atuais. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram utilizados como instrumentos da pesquisa dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram, juntamente com o levantamento bibliográfico e documental, a obtenção de dados e a compreensão sobre as práticas dos educadores dos Projetos “Futuro Certo”. Os sujeitos da pesquisa foram sete coordenadores e vinte e dois educadores dos sete Projetos existentes no município. Os resultados da pesquisa revelam que tais práticas pedagógicas em contexto não escolar diferenciam-se das práticas formais porque valorizam a criança, o adolescente e o jovem como protagonistas de sua história. Também valorizam a afetividade que permeia todo o trabalho e os sujeitos envolvidos nos projetos, possibilitando a vivência concreta de valores, o crescimento pessoal e a busca pela auto-estima.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, educação não formal, projetos, afetividade, auto-estima.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Pedagogical practice in non-scholar context**. Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2008, 110 f. Dissertation (Master in Education) – Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

The main theme of this study is the pedagogical practice in non-scholar context and as its objective to analyze the pedagogical practice of educators from Futuro Certo Projects in the town of Barretos/SP, trying to contribute for a clear comprehension about the probable reasons which lead the child, the teenager and the young adults to participate in informal education spaces. We consider, therefore, that this research could provide input for a reflection on the importance of pedagogical practice differenced from the traditional methods, providing new routes for the education and the theoretical development upon current pedagogical practice. The investigation was done through bibliographic, documental and camp research. As research instruments, two semi-structured interview scripts were used which allowed, together with bibliographic and documental investigation, the acquisition of data and the understandings about the practices of educators from Futuro Certo Projects. The subjects of the research were seven coordinators and twenty-two educators from the seven project units existing in the town. The results of the research reveal that such pedagogical practices in non-scholar context differ from formal practices because they valorize the child, the teenager and the young adults as subjects of their own history. They also valorize affection that surrounds all the work and the subjects involved in the projects, allowing real living of moral values, personal development as well as the seek for self estimation.

Key words: pedagogical practice, non-formal education, projects, affection, self estimation.

LISTA DE TABELA

QUADRO 1 – Análise das entrevistas com os educadores que participaram da pesquisa.....	69
QUADRO 2 – Análise das entrevistas com os coordenadores que participaram da pesquisa..	70
TABELA 1 – Estrutura Organizacional dos Projetos Futuro Certo	74
QUADRO 3 – Análise das entrevistas com os educadores que participaram da pesquisa.....	79
QUADRO 4 – Análise das entrevistas com os coordenadores que participaram da pesquisa..	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Logomarca dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos/SP.....	58
FIGURA 2 – Foto área do Projeto Futuro Certo “Cavalgando para o Futuro”	59
FIGURA 3 – Foto da fachada do Projeto Futuro Certo “São Bento”	59
FIGURA 4 – Foto da sala de informática do Projeto Futuro Certo “São Bento”	59
FIGURA 5 – Foto da fachada do Projeto Futuro Certo “Nogueira”	60
FIGURA 6 – Foto da cozinha do Projeto Futuro Certo “Nogueira”	60
FIGURA 7 – Foto do refeitório do Projeto Futuro Certo “Cavalgando para o Futuro Chiquito Costa”.....	60
FIGURA 8 – Foto da sala de atividades do Projeto Futuro Certo “Cavalgando para o Futuro Chiquito Costa”.....	60
FIGURA 9 – Foto da fachada da cozinha do Projeto Futuro Certo “Santa Cecília”	61
FIGURA 10 – Foto da sala de artesanato do Projeto Futuro Certo “Santa Cecília”	61
FIGURA 11 – Foto da fachada do Projeto Futuro Certo “Anna Kerulis da Silveira”	61
FIGURA 12 – Foto da sala de teatro do Projeto Futuro Certo “Anna Kerulis da Silveira”	61
FIGURA 13 – Foto do refeitório do Projeto Futuro Certo “Rios”	62
FIGURA 14 – Foto da fachada do Projeto Futuro Certo “Santa Cecília”	62
FIGURA 15 – Divisão por sexo dos educadores.....	63
FIGURA 16 – Divisão por sexo dos coordenadores.....	63
FIGURA 17 – Faixa etária dos educadores que participaram da pesquisa.....	64
FIGURA 18 – Faixa etária dos coordenadores que participaram da pesquisa.....	64
FIGURA 19 – Formação acadêmica dos educadores que participaram da pesquisa.....	65
FIGURA 20 – Formação acadêmica dos coordenadores que participaram da pesquisa.....	65
FIGURA 21 – Número de crianças e adolescentes atendidos nos Projetos “Futuro Certo” em 2007.....	66

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1.INTRODUÇÃO	10
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO BRASIL	16
2.1 O ensino brasileiro: relatos históricos.....	17
2.2 A Constituição Federal de 1988: conquistas prementes.....	25
2.3 O direito de ser criança e adolescente: Lei n. 8.069/90.....	26
2.4 A nova LDB: desafios para uma educação de qualidade	33
3. CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	37
3.1. Questões sobre currículo.....	38
3.1.1 O currículo por projetos na educação não formal.....	42
3.2 O papel do educador no contexto escolar e não escolar: desafios na formação profissional.....	43
3.3 Práticas pedagógicas em contexto não formal.....	51
4. A PESQUISA	54
4.1 Procedimentos metodológicos.....	55
4.2 Caracterização do campo de investigação.....	57
4.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	62
4.4 Processo de coleta dos dados.....	67
4.5 Análise e interpretação dos dados.....	68
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
5.1 Caracterização dos Projetos “Futuro Certo”.....	72
5.2 Currículo e práticas pedagógicas nos Projetos “Futuro Certo”.....	74
5.3 Resultado das entrevistas com os educadores.....	79
5.4 Resultado das entrevistas com os coordenadores.....	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	
A – Roteiro da entrevista para os coordenadores.....	107
B – Roteiro da entrevista para os educadores.....	109
ANEXO	
A – Decreto nº 5.792/2004.....	112

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a educação que acontece em um ambiente não escolar, porém relacionada a uma política educacional de período integral. Ou seja, trata-se de um processo educativo que ocorre por meio de projetos em ambientes físicos próprios e distintos das escolas, mas associados à política educacional municipal. De forma mais específica tem-se como objeto de estudo as práticas dos educadores que atuam em tais projetos denominados “Projetos Futuro Certo” no município de Barretos, interior do Estado de São Paulo.

É importante assinalar os motivos que objetivam a pesquisa. Atuo há 16 anos na educação, sendo 12 deles dedicados à educação não-escolar. E participo efetivamente, como coordenadora dos Projetos “Futuro Certo”, que atendeu no ano de 2007, aproximadamente 900 crianças, adolescentes e jovens.

Nasci na década de 1970, num período de muitas mudanças políticas. No período do Ensino Médio iniciei minha militância no movimento estudantil e no partido dos trabalhadores. Iniciei minha carreira profissional em 1991 numa escola estadual do município de Barretos que oferecia atendimento integral às crianças de 1ª a 4ª séries, através do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que o governo Montoro criou em 07/07/1986 e que durou até aproximadamente 1992.

Já nesta época me questionava sobre o que levava um político a criar um programa de atendimento integral às crianças e o extinguir da noite para o dia. O que estaria por trás desta política educacional?

Em 1992 quando o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi extinto da EE. “Cel. Raphael Brandão”, na cidade de Barretos, Estado de São Paulo a diretora da referida escola estadual contatou a prefeitura do município para solicitar que ela assumisse o Programa pelo menos naquele ano para que as crianças não ficassem desamparadas. A partir desse período a prefeitura manteve os profissionais e foi nesta época que fui contratada em caráter emergencial. No ano seguinte a Prefeitura do Município de Barretos realizou o concurso público para o cargo de monitores de crianças e adolescentes.

Em 1996 assumi o cargo de coordenadora da unidade “Recriança São Francisco”. Estes “Recrianças” eram projetos sócio-educativos que atendiam crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, desenvolvendo atividades esportivas e recreativas, objetivando “tirar” estas crianças e adolescentes das ruas no período contrário a escola. Eram projetos que pertenciam

à Secretaria Municipal de Promoção Social. E nesta época me interrogava sobre o que levava uma criança ou adolescente a querer ir para o “Recriança”, uma vez que se tratava de um espaço empobrecido e com poucos investimentos.

A partir de 1992 foi criado no município de Barretos um Movimento Pró-Criança e Adolescente, em que atuei intensamente. Este movimento culminou na criação da Lei nº 3.233/92 (BRASIL, 1992) que cria o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar. Continuei atuando no segmento criança e adolescente e alguns anos depois fui indicada para ser candidata ao Conselho Tutelar através da Pastoral do Menor da Diocese de Barretos. Fui eleita pela comunidade barretense para a gestão de 1999 a 2002. Neste período tive que me afastar da coordenação do “Recriança São Francisco” para atuar no Conselho Tutelar. No ano de 2000 os “Recrianças” foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação por determinação da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1997) e assumiram o nome de Projetos “Futuro Certo”, por determinação da Secretaria Municipal de Educação.

Retornei ao meu trabalho na Prefeitura Municipal de Barretos no final de 2002, exercendo a função de coordenadora pedagógica no Projeto Futuro Certo “Cavalgando para o Futuro” e no ano de 2005, assumi a coordenação geral dos Projetos “Futuro Certo”.

No desenvolvimento deste trabalho com a educação não escolar surgiram muitos questionamentos, inclusive das famílias atendidas nos programas que dizem que seus filhos se sentem, algumas vezes, desmotivados para irem à escola. Entretanto, a ida aos diversos Projetos “Futuro Certo” é considerada prazerosa, apresentando baixo número de evasão e de frequência irregular. Os alunos são atendidos em dois períodos, de segunda a sexta-feira das 7h às 11h para quem frequenta a escola no período vespertino e das 12h30 às 16h30 para os que frequentam a escola no período matutino.

Chamam atenção as dificuldades que as crianças e os adolescentes apresentam na escola: aprendizagem, adaptação, diálogo, frequência irregular, um desinteresse de modo geral. Estas dificuldades são levantadas pelos próprios professores da rede formal de ensino em que estas crianças, adolescentes e jovens estão matriculados. Tais professores solicitam a intervenção dos educadores e coordenadores dos Projetos “Futuro Certo” em relação a estes alunos, visando acompanhar a frequência e o desempenho destes na escola.

Os Projetos “Futuro Certo” pertencem a Secretaria Municipal de Educação de Barretos e procuram proporcionar meios e oportunidades para as crianças, adolescentes e jovens desenvolverem-se plenamente, trabalhando suas potencialidades, habilidades e capacidades, através de diversas atividades pedagógicas, sociais esportivas e culturais.

Tais atividades procuram levar em consideração as peculiaridades e as necessidades dos atendidos.

Diante do trabalho que estava sendo desenvolvido nestes projetos suscitamos alguns questionamentos, tais como: em que medida os Projetos “Futuro Certo” podem contribuir com a formação das crianças, adolescentes e jovens? As práticas dos educadores destes projetos fazem diferença no processo educacional das crianças, adolescentes e jovens? Por que os alunos não vêm a escola como espaço de prazer? O que motiva o adolescente a frequentar estes espaços de educação não formal?

Tais reflexões foram se ampliando e fui construindo, durante a minha caminhada profissional, o desejo de aprofundar os meus conhecimentos acadêmicos e pesquisar cientificamente a educação não escolar e o meu papel enquanto profissional e sujeito neste processo educacional.

Nesse sentido a entrada em um Programa de Mestrado em Educação contribuiu para a ampliação de minhas reflexões.

Refletindo sobre a educação percebe-se que não basta somente a tarefa da transmissão do saber e que nem sempre as práticas pedagógicas realizam sua função. Tais práticas deveriam incentivar a criação e recriação do saber. Além disso, segundo Gohn (2001b) grande parte dos conhecimentos dos alunos é adquirido em espaços não escolares.

As transformações sociais postulam espaços educativos, permeados pelo encontro, diálogo, partilha e respeito à diversidade cultural.

As investigações realizadas nos últimos anos mostram que a profissionalização docente não se pode confinar a uma “pedagogia do dom natural”, mas exige formação profissional (FREIRE, 2000, p. 28).

Enfim, ao educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de novas pessoas, solidárias e preocupadas com o novo projeto social e político (DEMO, 2000a).

Assim, com base em tais reflexões, referentes à minha experiência profissional e teórica foi possível elaborar o seguinte problema de pesquisa.

As práticas pedagógicas de educadores de projetos referentes à educação não formal podem contribuir para o interesse e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?

Consideramos como hipótese que as práticas pedagógicas dos educadores de projetos referentes à educação não formal podem possibilitar a permanência, o interesse, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, na medida em que se

diferenciam dos métodos tradicionais de ensino. Tais práticas pedagógicas estimulam o desenvolvimento criativo, perceptivo e afetivo dos educandos. A criança, o adolescente e o jovem crescem enquanto sujeitos construtores da sua própria história, ou seja, tornam-se cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, tanto na realidade familiar quanto social.

Os objetivos da pesquisa consistem, portanto, em analisar as práticas pedagógicas não escolares dos educadores dos Projetos “Futuro Certo”, no município de Barretos, SP, visando contribuir para a reflexão sobre os motivos que levam diariamente a criança, o adolescente e o jovem à participação nos espaços de educação não formal.

Assim, esta pesquisa busca oferecer subsídios para uma reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas diferenciadas dos métodos tradicionais, possibilitando novos rumos para a educação e aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas atuais.

Esta pesquisa se insere nas abordagens qualitativa e participante, considerando-se, nos procedimentos metodológicos, a pesquisa de campo, a qual busca a informação diretamente com a população pesquisada. Faz-se necessária ainda a utilização da pesquisa bibliográfica e documental para o aprofundamento teórico e análise de fontes referentes a projetos de educação não formal.

A pesquisa se fundamenta no referencial crítico-dialético e baseamos nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas e formação dos educadores em Pimenta e Anastasiou (2002). Sobre a interação professor e aluno utilizamos Tardif e Lessard (2005); sobre autonomia do professor e do aluno contamos com as contribuições de Contreras (2002) e Freire (2000) e, finalmente, sobre currículo nos fundamentamos em Sacristán (2000).

A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas por meio da análise de conteúdo, conforme apresentada em Bardin (1977). Também utilizamos Triviños (1987) que destaca a relevância da triangulação dos dados na pesquisa qualitativa.

O estudo está organizado em seis seções. A primeira seção é constituída pela introdução da dissertação em que apresentamos o tema de nosso estudo, o problema de pesquisa investigado, os objetivos, as justificativas e o tipo da pesquisa desenvolvido.

A segunda seção traz a contextualização sobre a história da educação formal e não formal no Brasil, focando a caminhada da educação não formal na legislação brasileira.

A terceira seção apresenta o referencial teórico (crítico-dialético) que orienta a pesquisa. São discutidas questões pertinentes ao currículo, formação e práticas pedagógicas voltadas especificamente ao campo da educação não formal, em que se destacam a flexibilidade do currículo organizado por projetos, a necessidade de formação de um novo perfil de educador, comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos e a

existência de práticas pedagógicas diferenciadas das práticas tradicionais em contexto não escolar.

Na quarta seção é apresentada e desenvolvida a opção metodológica que orienta a pesquisa (qualitativa e participante), bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados que envolveram a utilização da pesquisa bibliográfica, documental, de campo e a análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos na quinta seção, evidenciando as categorias e subcategorias analisadas.

E, finalmente, na sexta seção apresentamos as considerações finais, destacando a resposta ao problema da pesquisa.

SEÇÃO II

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO BRASIL

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se aumentar no país a máquina que prepara democracias. Essa máquina é a escola pública”.
(ANÍSIO TEIXEIRA, 1997).

Neste capítulo apresentamos um breve histórico sobre a educação formal e não formal no Brasil. Refletimos sobre a educação formal e não formal através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001), Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1991) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1997), buscando conhecer, legalmente, como se tem dado a criação de espaços não formais de educação no país.

2.1. O ensino brasileiro: alguns fatos históricos

A Educação Brasileira escolar¹ pode ser conhecida através de dois grandes campos, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o da política educacional e o das idéias pedagógicas.

O primeiro diz respeito às ações e interações de governos, partidos, sindicatos e instituições semelhantes. De acordo com o autor, em geral, estudam-se tais ações e/ou intenções restringindo-se aos textos da legislação educacional de determinados períodos e às opiniões contra e a favor de tal legislação. No segundo, é importante abordar o debate nos atendo às diversas normativas (livros, revistas, filmes, manifestos, músicas, fotos, etc.) que mostram o que marcou ou não a chamada política educacional e, algumas idéias pedagógico-didáticas (GHIRALDELLI JR., 2003).

Em toda sua história, o Brasil sempre teve problemas com a educação escolar de seu povo. Tais problemas são enfrentados historicamente como desafios, objetivando alcançar uma educação de qualidade e de serviço público para todo cidadão. E, ainda hoje, continuam a desafiar autoridades e as políticas educacionais. Se, de um lado tem-se leis abertas e avançadas, a partir da Constituição de 1988, de outro, sabe-se que o Brasil situa-se entre os países mais desiguais do mundo.

¹A palavra educação pode ser derivada de uma das palavras do latim, ou mesmo de ambas: *educere* e *educare*. A primeira tem o sentido de “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda, o sentido de sustentar, alimentar, criar. Em ambos os casos trata-se de instruir, mas com conotações diferentes que, por sinal, casam-se com posturas pedagógicas diferentes. E a palavra Escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*. E na Grécia correspondia ao lugar de aprendizado e/ou recreação. (GHIRALDELLI JR., 2003).

Qualidade, democracia, justiça e direitos são alguns conceitos que evidenciam os desafios atuais. Tais conceitos podem se complementar historicamente, respondendo aos anseios da sociedade.

A conquista do direito universal do saber é democrática, implicando uma igualdade de base, respeitando as diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, historicamente, o encontro das culturas branca, negra, indígena ocorreu para a colonização e pela escravatura. Segundo Freitag (1986) a educação, para os beneficiários do sistema colonial e da escravidão, não tinha importância alguma, pois não fazia parte do projeto colonizador a constituição de uma nação. Este modelo excludente foi reforçado pela escravatura. Exemplo disso é que os negros não eram considerados como seres humanos e oferecer-lhes educação escolar não traria resultados econômicos. Eram destinados ao trabalho forçado e isto bastava. Com esta concepção, negros e índios, seres considerados inferiores, eram objetos de catequese e de doutrina, para tornarem-se obedientes e passivos. Parecia suficiente a imposição de uma vertente da fé cristã e de sua moral, pela via de transmissão oral.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), a educação era um “negócio” das elites e pertencente à esfera privada. O sistema educacional brasileiro começou mesmo pelo ensino superior, destinado aos filhos das elites brancas, mesmo tendo se tornado mais tarde, politicamente independente e, posteriormente, republicano.

A base de expansão da industrialização capitalista, a migração interna e a urbanização trouxeram discussões nacionais do problema da educação escolar.

Conforme assinala Ghiraldelli Jr. (2003), o século XIX se constituiu num importante marco na história do desenvolvimento do capitalismo industrial. Como uma avalanche, o regime capitalista alterou tudo o que estava à sua volta, impondo uma organização de uma nova rede de relações sociais, de um novo ritmo de vida e de trabalho, inaugurando uma fase de progresso econômico e expansão comercial. Revelou, rapidamente, que suas influências não se restringiram às relações comerciais, mas, envolveram a sociedade como um todo.

A expansão capitalista no Brasil e na Europa teve o símbolo da contradição e foi caracterizado pela desigualdade social, pela posse privada de bens e pela exploração da força de trabalho.

O Brasil no início do século XX e com as conquistas jurídicas após 1934, não foi capaz de efetivar a educação escolar acolhendo crianças e adolescentes de todas as camadas sociais.

Isto implicou, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), que a escola média e o ensino superior, em vez de ser um caminho para a igualdade, tornaram-se uma fonte de dissimulação de diferenças econômicas e sociais. As elites legitimaram-se no poder, por meio do saber escolar e extra-escolar, justificando sua superioridade e sua concentração de renda.

A todas estas questões históricas somam-se às questões pedagógicas e administrativas. A precária formação de docentes e a ausência de leis que exijam um ensino para todos com qualidade geram o iletramento e o fracasso escolar.

Após o Brasil tornar-se uma República Federativa, seus Estados-membros passaram a usufruir autonomia. Contudo, não houve uma distribuição eqüitativa dos impostos ficando o Estado Federal com os impostos mais rendosos. Desde o Ato Adicional de 1834, as províncias (Estados) assumiram a responsabilidade das redes do ensino fundamental e médio. Mas, não receberam um orçamento adequado. É evidente que o descaso educacional mostra-se pelo fato do ensino fundamental nunca ter sido prioridade para a classe dominante. (GHIRALDELLI JR, 2003).

Com isso, as desigualdades sociais e regionais marcaram profundamente nossa realidade, impedindo que a educação escolar exercesse sua função de mobilização e a conquista de direitos sociais.

Em contrapartida a essa realidade, surgiram inúmeros movimentos, com a participação de educadores, e alguns políticos empenhados na democratização do ensino.

Os anos 1930 e 1960 foram marcados pela busca de uma educação escolar com o serviço público, democrático, gratuito, obrigatório e leigo (GHIRALDELLI JR, 2003).

A política educacional do Estado Novo (1937-1945) não se limitava à simples implantação da legislação. Objetivava acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, sempre excluídas (FREITAG, 1986). Mas, neste período foram oferecidas escolas técnicas profissionalizantes devido às exigências da infra-estrutura econômica, através da qualidade e diversificação da força de trabalho na produção açucareira e de café. O Estado, atendendo aos interesses e necessidades das empresas privadas, assumiu o treinamento da força de trabalho solicitado por elas (FREITAG, 1986).

Assim, as escolas técnicas foram, de acordo com a autora, engodos do governo, sendo oferecidas como única ascensão permitida ao operário, o que nunca ocorreu efetivamente, mas possibilitou “extrair parcela maior de mais valia dos trabalhadores mais bem treinados para o setor industrial” (FREITAG, 1986, p.53-54).

No pós-guerra (1945), a educação passou por uma série de indefinições, tendo seu texto novo de LDBEN, somente em 1961. Segundo Freitag (1986) nesse período o Estado é o mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional. Havia, porém, uma sociedade política de poder instável a ser redesenhada.

Nos anos 50 (século XX) tem-se a Campanha de Defesa da Escola Pública, apoiada por vários grupos que se expressaram através de jornais, livros e outros periódicos. A escola pública era vista como elemento de promoção social e de estabilidade dos conflitos inerentes ao mundo moderno.

Em 1961 foi aprovado o projeto de LDBEN, que permaneceu treze anos no Congresso, onde recebeu muitas emendas, trouxe diversas contestações e não atendeu às necessidades educacionais do momento. De acordo com Ghiraldelli Jr (2003) a lei nº 4.024/61 – LDBEN, garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, assegurando que as verbas públicas poderiam ser repassadas para a rede particular de ensino. Ou seja, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estado poderia conceder verbas públicas para a rede particular de ensino em todos os níveis.

Assim, apesar dos avanços e retrocessos nestes anos, em toda legislação, a educação prevista como obrigatória e gratuita continuou seletiva, especialmente no ensino médio e superior.

Diante deste quadro histórico, é importante refletir sobre os desafios e as mudanças educacionais a partir da Constituição Federal de 1988 que introduziu importantes alterações a respeito da educação escolar.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003) com a Constituição de 1988, o ensino fundamental tornou-se gratuito e foi assegurado como direito público e subjetivo, oportunizando que todo cidadão a ele tenha acesso. Estabeleceu-se ainda a gestão democrática com o princípio da administração da educação pública. Redefiniu-se a concepção de federação ao torná-la cooperativa, descentralizada e articulada. Assim, os municípios passaram a ser considerados como entes federativos.

A década de 1980 entrou para a história do Brasil como a década perdida, pois conforme afirma Gohn (2001b), o país perdeu economicamente, em índices de crescimento, em produtividade agrícola e industrial, em competitividade tecnológica, bem como em qualidade de vida, com o aumento da criminalidade, poluição, doenças epidêmicas, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados e de assassinatos da população infanto-juvenil e de líderes políticos, etc.

Contudo, vários foram os ganhos nos aspectos sociopolíticos com a organização e reivindicações da sociedade, através dos Movimentos “Diretas Já”, da organização de diversas categorias profissionais em sindicatos e associações, Movimento Constituinte e Constituição, Movimentos pela elaboração e efetivação de leis sociais (Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Implantação dos Conselhos de Gestores) nas diversas políticas sociais, como processo de descentralização e municipalização do poder. Enfim, essa década expressou o acúmulo de forças sociais represadas pela ditadura militar brasileira, que começou, então, a se manifestar.

Neste período, ainda segundo Gohn (2001b), cresceram as demandas educacionais, possibilitando discussões e análises na sociedade e no meio popular para o atendimento às diversas problemáticas, tais como: educação ambiental, cidadania, saúde pública e sanitária, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, crianças vítimas de abuso sexual, contra o uso indevido de drogas para a juventude, e outros. Tais realidades possibilitam a busca de novos métodos para uma educação participativa, ampliada e democrática.

Outro destaque na área da educação escolar na década de 1980 foi a proposta de elaboração de um projeto nacional de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal projeto foi decorrente dos Movimentos e articulações sociais realizados com o objetivo da elaboração de uma Carta Magna para o país.

Formou-se, então, em 1986 o Fórum Nacional de Educação no Brasil em Defesa da Escola Pública e Gratuita.

O lançamento do Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, segundo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30, quando os pioneiros da educação também lançaram um Manifesto à nação, tradição esta repetida na Defesa de 50 com a campanha em Defesa da Escola Pública (MACIEL, 1968; FERNANDES, 1966 apud GOHN, 2001b, p.78).

O Fórum teve como objetivo inicial, a reivindicação de um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola pública. Expressou a vontade política de grupos intelectuais comprometidos com a luta pela redemocratização do país, ajudando a mudar o regime político vigente e a reconstruir um novo sistema político diversificado partidariamente (GOHN, 2001b, p.79).

Embora forças opositoras ao Fórum expressassem seus interesses financeiros, políticos e culturais decorrentes do capitalismo, a defesa de uma educação como direito de todo

cidadão e dever do Estado de oferecer um ensino gratuito e laico foi o princípio primordial, seguido das preocupações com as verbas públicas e a gestão democrática dos equipamentos escolares².

Segundo Gohn (2001b), o Fórum refletiu sobre a mudança e a transformação social quando possibilitou uma visão diferente de mundo, centrada em valores voltados para um cidadão pleno, com acesso ao conhecimento, à cultura, às informações, à ciência, à tecnologia, enfim, aos valores de uma vida plena. O seu significado político permitiu refletir sobre a importância da educação e de uma legislação com aspectos relevantes na busca de um novo cenário brasileiro (GOHN, 2001b).

O Congresso aprovou em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela confirma a competência, autonomia e responsabilidade comum entre todos os entes federativos regidos pelo princípio da colaboração, tendo em vista um verdadeiro regime federativo, democrático e republicano. Mas, infelizmente, na prática nem sempre ocorre dessa forma.

A nova lei preconiza a autonomia das unidades escolares, que têm liberdade de propor uma organização própria de sua estrutura e funcionamento com algumas regras comuns. Tal autonomia implica em conhecer o aluno e promover sua formação, independente da escolarização anterior e também prevê um núcleo de projetos pedagógicos que estimula a criatividade pedagógica, administrativa e a gestão financeira, observando a carga horária legal.

Assim, são colocados ao Brasil grandes desafios, como implementar a democracia, isto é, a inclusão na cidadania, problema advindo desde o século XIX (pela expansão da industrialização), perpassado o século XX e entrando no século XXI, bem como resolver o problema da qualidade da educação como exigência dos tempos atuais, visando uma igualdade social.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), o Brasil continua sendo um país desigual entre suas classes sociais e suas regiões. E, ainda, a omissão do Estado com relação às políticas públicas aumenta os desníveis sociais e, no caso da educação, aumenta, sobretudo, o fracasso escolar. E a escola não suprime a pobreza, embora a educação seja solicitada a superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade justa e com garantias

² O texto não objetiva aprofundar todas estas questões educacionais, mas refletir sobre a participação do Fórum no processo de elaboração e votação do projeto da LDBEN, que também é apresentada nesta seção.

dos direitos sociais, buscando ainda a criação de novas formas de distribuição de renda e de justiça social.

Observa-se hoje no Brasil uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe à ação de ensinar e ao processo de aprendizagem no interior de instituições escolares formais, extrapolando os muros da escola para os espaços domésticos, comunitários, do trabalho, do lazer, das relações sociais, etc. Assim, organiza-se um novo campo da educação, o da educação não formal.

Nos anos de 1990 a educação não formal passou a ter um lugar de destaque no cenário nacional frente às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Foi valorizado o aprendizado grupal, bem como os valores culturais que revelam o indivíduo em suas habilidades e potenciais extra-curriculares.

A educação não formal apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor³ da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, através de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, etc.) e colegiados. (GOHN, 2001b).

No século XXI a educação conquista importância no cenário da globalização, visto que a busca constante pela competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. Hoje as políticas educacionais procuram romper com o abismo do fracasso escolar, através do investimento na formação de profissionais e na qualidade do ensino.

No Brasil a educação formal ganha também centralidade nos discursos e ações políticas, através da elaboração e implementação das políticas sociais (públicas), que segundo Pereira (1996) “são linhas de ação coletiva que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei.” (p.130). É mediante as políticas sociais que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. Embora as políticas sociais públicas sejam de competência do Estado, segundo Pereira (1996), não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismos entre estas duas esferas.

³ Terceiro setor: é composto por entidades sem fins lucrativos atuando na prestação de serviços, ou produção de bens voltados para áreas sociais, como educação, saúde, carência alimentar, etc. Trata-se de um setor privado atuando em áreas de atendimento público (GONH, 2001c).

Assim, esta política social não garante a universalização do acesso à educação escolarizada decorrente, especialmente, de um confronto de interesses, de uma cultura política excludente e elitista que não busca incorporar a participação das classes menos favorecidas nos ciclos de alternância do poder e de desenvolvimento econômico (COUTINHO, 1990).

Vários documentos e eventos nacionais e internacionais (ONU, Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para as Necessidades Básicas da Aprendizagem) preconizam a opção pela educação e a configuração de um novo campo para a educação: a educação não formal. Gohn (2001b) destaca que

[...] a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver esta aprendizagem. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados (p. 98-99).

Consideramos, nesse sentido, que a educação não formal pode possibilitar a conquista da cidadania aos indivíduos, pois oportuniza um processo de conscientização de seu contexto sócio-histórico, transformando-o em um cidadão participativo e crítico.

Segundo Gohn (2001b) a educação não formal se diferencia da educação informal, pela sua “intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (p. 100).

A educação informal é consequência de processos espontâneos ou naturais mesmo que valorativos, como é o caso da educação formal.

É evidente que a educação não formal não implica ausência de organização, de planejamento ou conteúdo. Segundo Gohn (2001b) “os dois únicos elementos diferenciadores que têm sido assinalados pelos pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado”. (p.100-101).

A educação não formal se desenvolve em diversos espaços tais como bairros, associações, organizações não-governamentais, nos projetos sociais, enfim, em todos os espaços interativos com a comunidade educativa (GOHN, 2001b).

Tal realidade mostra que há um longo caminho a percorrer e priorizar. A educação é um fator imprescindível do desenvolvimento. Para Cury (2001) as atuais políticas educacionais só realizam suas promessas previstas na legislação, se houver uma política do Estado que não se submeta à lógica do mercado, e instaure uma vida de equidade.

2.2 A Constituição Federal de 1988: conquistas prementes

A década de 1970 foi considerada emblemática do eclipse do Estado Democrático de Direito na vida brasileira, embora nesse período a economia tenha exibido um desempenho que levou muitos a crerem até mesmo num “milagre brasileiro”.

Já os anos de 1980 foram considerados como um período do avanço gradual do país em direção à democracia, mas como década perdida em termos econômicos, tendo alta inflação, recessão, desemprego e miséria como situações muito frequentes neste período áspero de nosso desenvolvimento histórico.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), “a democratização do país, não poderia deixar de acontecer, passou pela eleição de uma Assembléia Constituinte”. (p.205). Assim, uma nova Carta Magna deveria ser feita, revogando uma Constituição imposta ao Brasil, pelo autoritarismo e interesses dos governantes ditadores.

Para os direitos da criança e do adolescente, contudo, a década de oitenta foi decisiva. Surgiu efetivamente uma nova postura em relação à população infanto-juvenil, de um modo geral, e, particularmente, do amplo segmento desse contingente que se encontra em situação de risco pessoal e social (COSTA, 1993).

Para garantir a inclusão dos direitos da criança e do adolescente na Carta Constitucional foi necessário a participação de todos (movimentos sociais, profissionais diversos, entidades sociais e outros). O trabalho antecedia até mesmo as eleições dos parlamentares constituintes, no sentido de levar os candidatos a assumirem compromissos públicos com a causa dos direitos sociais da infância e juventude.

O Brasil ganhou uma nova Constituição em 1988, certamente uma das mais avançadas quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimento de bastidores de elites corporativas, etc. para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. A educação não fugiu a esta regra.

Esta viu nascer a possibilidade de reformas visando alternativas para o mundo educacional, em que a educação formal e a educação não formal articulam-se numa trajetória desafiadora para o século XXI, denominando “uma escola da liberdade e da criatividade” (GOHN, 2001b, p.120).

Na Constituição Federal de 1988, a educação recebeu atenção em várias partes do documento, além do tópico específico destinado a ela (artigos 205 a 214).

No artigo 6 com o título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação aparece como direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados. A educação também foi incluída no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso. Assim, a Carta determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos. A educação foi considerada como algo que deve objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2001).

Nesta conjuntura, conforme afirma Gohn (2001a), as reformas educacionais foram destaques nos últimos anos. Como exemplos de tais reformas a autora menciona a modernização da rede escolar, os processos de gestão, a qualificação profissional, a reforma curricular com temas inovadores que dizem respeito ao cotidiano dos alunos e pais, a abertura física da escola como espaço de lazer e comunitário, novas abordagens metodológicas e conteúdos cognitivos e sociais de acordo com novos paradigmas emergentes, etc.

Enfim, a Constituição Federal garante a formatação de leis sociais que devem garantir o protagonismo das populações vulneráveis: crianças, adolescentes, idosos, portadores de necessidades especiais, índios e negros, conforme aborda a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e Adolescente, discutida a seguir.

2.3. O Direito de ser criança e adolescente: Lei nº 8.069/90

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado para regulamentar as conquistas em favor da infância e da juventude, obtidos na Carta Constitucional de 05 de outubro de 1988.

Conquistas estas que resultaram de um amplo movimento de mobilização e organização social na forma de suas emendas populares apresentadas à Assembléia Nacional

Constituinte com as assinaturas de mais de duzentos mil cidadãos adultos e de um milhão e quatrocentas mil crianças e adolescentes.

Os textos das emendas “Criança e Adolescente” e “Criança: Prioridade Nacional” se fundiram por priorizarem os direitos específicos a serem observados da população infanto-juvenil e resultaram no artigo 204 da Constituição Federal de 1988:

Art. 204: As ações governamentais na área de assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no artigo 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I – descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II – participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 2001, p.123).

O artigo 204 trata, portanto, da descentralização das ações do governo, atribuindo às três esferas governamentais (União, Estados e Municípios) o papel de assegurar as ações na área da assistência social e ainda considera de suma relevância a participação da população e das organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações planejadas. Torna-se de grande importância a formação cidadã das crianças, adolescentes e jovens para que possam ocupar os papéis previstos em Lei.

Em seguida no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, foram estabelecidas as responsabilidades da família, da sociedade e do Estado, em favor da infância e da juventude do Brasil.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2001, p.132).

É importante considerar que passa a ser responsabilidade de todos, em geral, o respeito pela situação peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente em que se encontram, priorizando a garantia do direito à vida em sua plenitude.

As políticas sociais devem garantir que todo cidadão tenha direito de acesso aos bens e serviços, independente da condição socioeconômica. Todos têm direito a uma política de

proteção ampla no ambiente de sua convivência social, com prioridade absoluta, ou seja, com proteção especial à criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que concretiza e expressa os novos direitos da população infanto-juvenil brasileira. Seu caráter inovador apresenta uma extraordinária ruptura com a tradição nacional e latino-americana neste campo (SEDA, 1997).

O *caput* do artigo 227 introduziu na Constituição Brasileira o enfoque e a substância básica da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1959. Assim, em 05 de outubro de 1988, o Brasil incorpora em sua Carta Magna, os elementos essenciais de uma Convenção Internacional, que seria aprovada em 20 de novembro de 1989.

Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1991) seria criado para regulamentar as conquistas em favor da infância e da juventude, obtidas na Carta Constitucional.

Quanto à forma de sua elaboração, a nova Lei rompeu de modo visceral com os métodos e processos de elaboração legislativa que vigoram há séculos no Brasil. Trata-se de uma lei pensada e escrita por milhares de pessoas.

Com isso, dezenas de movimentos e entidades uniram-se no Fórum Nacional de Entidades não Governamentais de Defesa das Crianças e Adolescentes (DCA) para coordenar a elaboração e lutar para a aprovação da nova lei, apontadas desde o início, como a “Constituição das Crianças e dos Adolescentes do Brasil”.

Até 1988 a Lei Brasileira via as crianças e adolescentes como menores em situação irregular. Induzia as pessoas e as autoridades a verem crianças e adolescentes como incapazes.

Essa tradição do passado tratava crianças e adolescentes naquilo que não eram capazes, não eram sujeitos de direitos e deveres, não eram autônomos em relação aos seus pais ou em relação ao Estado (SEDA, 1998).

Desta forma, a concepção sustentadora do Estatuto da Criança e do Adolescente é a chamada Doutrina de Proteção Integral, defendida pela ONU com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esta doutrina afirma o valor intrínseco das crianças e adolescentes como seres humanos e como portadores da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana e o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para o atendimento, a promoção e a defesa de seus direitos (SEDA, 2001).

A Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990 contém 267 artigos e entrou em vigor em 14 de outubro de 1990, substituindo integralmente o velho Código de Menores de 1979 – Lei nº 6679/79.

Assim, pela primeira vez, uma Constituição de direito positivo, vinculado à infância e adolescência, rompe explicitamente com a chamada Doutrina da Proteção Irregular, segundo Código de Menores (1979) substituindo-a para a Doutrina de Proteção Integral, também chamada Doutrina das Nações Unidas para a proteção dos direitos da infância, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Desta forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para garantir o atendimento à população infanto-juvenil, com base nesta doutrina apresenta como grande inovação o artigo 86, em que se lê que “a política de atendimento, far-se-á por um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios” (SEDA, 1998, p. 23).

São dois os princípios que presidem a estruturação da política de atendimento: o princípio da hierarquia que vai do município à União, passando para os Estados e para o Distrito Federal e o princípio da complementaridade que concatena os esforços do Estado com o da sociedade.

Contudo, mais do que justapor instância e níveis de gestão, a política de atendimento inscrita no Estatuto busca conferir organicidade ao conjunto das ações governamentais ou não governamentais, em favor da infância e juventude através de uma reconfiguração das diversas modalidades de intervenção presentes na sociedade, e, principalmente, no ramo social do Estado Brasileiro.

Isso ocorre no momento em que as intervenções são hierarquizadas com base no critério da abrangência das quatro modalidades de atuação previstas nas linhas definidoras do perfil da política de atendimento, segundo apresenta Costa (1993):

a) Políticas sociais básicas: dirigem-se ao universo mais amplo possível de destinatários, sendo, portanto, de prestação universal, como exemplo, saúde e educação são direitos de todas as crianças e adolescentes e deveres do Estado.

b) Política de Assistência Social: esta política está prevista na Constituição Federal, no artigo 203⁴ como direito dos que estão em estado de necessidades; seus destinatários são as pessoas e grupos que se encontram em estado permanente ou temporário de privação econômica ou de outros fatores de vulnerabilidades.

c) Política de Proteção Especial: tal política abrange os casos de crianças e adolescentes em circunstâncias especificamente difíceis ou ainda, em situação de risco pessoal e social.

d) Política de Garantias: ela é responsável para a defesa jurídico-social dos direitos individuais e coletivos da população infanto-juvenil. Tais políticas atuam entre a Lei e a realidade, buscando diminuir a distância entre dois planos da vida social (p.30-34).

À população infanto-juvenil é prevista, portanto, segundo as leis brasileiras, uma política de atenção especial aos casos de maus-tratos, violência em geral e ausência de recursos financeiros para a sobrevivência das crianças e adolescentes.

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito à educação, bem como o acesso à escola formal, a permanência e a qualidade de atendimento, conforme se verifica a seguir:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2001, p.20).

⁴Art. 203 – A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 2001, p.123).

Entendemos, assim, que o Brasil, através da sua Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a educação como direito à criança e ao adolescente, apontando ainda que a educação deverá garantir o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, mas para conseguir atingir o que está estabelecido nas leis brasileiras é preciso, ainda, reverter os problemas estruturais, como a má distribuição de renda e injustiça social, que são geradores de evasão escolar, frequência irregular e fracasso escolar.

O artigo 90 diz respeito aos programas e projetos sócio-educativos de proteção destinados à população infanto-juvenil, que objetivam a complementaridade educativa à educação escolar, na formação de novos cidadãos:

Art. 90 – As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de:

- I – orientação e apoio sócio-familiar;
- II – apoio sócio-educativo em meio aberto;
- III – colocação familiar;
- IV – abrigo;
- V – liberdade assistida;
- VI – semiliberdade;
- VII – internação.

Parágrafo Único – As entidades governamentais e não-governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária. (BRASIL, 2001, p.26).

Tais programas protetivos (art. 90 da Lei nº 8.069/90) de orientação e apoio sócio-familiar (geração de renda, orientação do exercício da cidadania e outros), de apoio sócio-educativo em meio aberto (na área esportiva, cultural e outros), de colocação em famílias substitutivas ou em entidades que possibilitarão o cumprimento das medidas sócio-educativas (liberdade assistida, semi-liberdade e intervenção) cumprem, portanto, o seu papel de propor o acesso à educação não formal às crianças e adolescentes, possibilitando a re-educação dos mesmos na construção da sua cidadania.

Estas organizações não governamentais reestruturam o velho modelo filantrópico e voluntário para um novo modelo organizacional, remunerando e qualificando profissionais e voluntários para os projetos específicos e articulando ações conjuntas com o Estado, na

economia e na sociedade e com as políticas públicas para as áreas sociais tendo um associativismo entre o cidadão, a filantropia e o empresariado. (GOHN, 2001b).

No Brasil, muitas pessoas se opõem ao Estatuto da Criança e do Adolescente não o considerando inovador, mas em contraposição com as normas e a tradição do país, da região ou das comunidades. O Estatuto contém princípios éticos que não faziam parte da tradição nacional. Porém, de acordo com Sêda (1998) “Numa terceira via entre os extremos do liberalismo predador (abuso da liberdade) e a autocracia coercitiva (abuso da autoridade)” (p. 97), com o Estatuto, será possível manter tradições que garantam direitos e abolir tradições que ameaçam e violam direitos e configuram formas de maus-tratos. Enfim, conforme coloca Sêda (1998), com o Estatuto “se preparou nos anos 90 do Século XX, a Ética do Século XXI” (p. 97).

É preciso deixar claro, no entanto, que o conteúdo filosófico do Estatuto da Criança e do Adolescente não superou a lógica de dominação e controle social, mas constitui uma lei moderna que é um prolongamento das leis tradicionais da infância e juventude (Código de Menores, 1979), em termos do projeto societário, tendo em vista que não foi viabilizado para além do domínio de classe.

O projeto de sociedade capitalista se manteve inalterado na estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente, mostrando que seus alicerces são pautados na questão da prevenção geral, que remete à perspectiva criminológica dos adolescentes em conflito com a lei.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) se diferenciou da Lei que o antecedeu, mas não rompeu profundamente com os pressupostos do projeto de sociedade consolidado, desde o final do século XIX, pelo Código de Menores Brasileiro (1927 e 1979). Dessa forma, desmistifica-se a idéia de que o ECA seja um projeto revolucionário de sociedade, pois não propôs “rupturas” da sociedade em curso, mas sim, operou uma reforma que acompanhou as mudanças sociais.

Segundo Silva (2005) o projeto neoliberal se manteve inalterado com o ECA, pois o mesmo deu “continuidade às características dos sistemas sócio penais, sem superar a velha polêmica do direito menorista; assistência/ proteção *versus* punição/ controle sócio penal” (p.46).

Em contraposição a esta realidade é importante ressaltar, porém, conforme indica Silva (2005) que embora com todas as contradições e ambigüidades existentes no ECA, sem ele provavelmente o atendimento às crianças e adolescentes seria mais difícil do que já é hoje, pois trata-se de um problema político.

2.4. A nova LDB: desafios para uma educação de qualidade

Em 1996 com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN obtêm-se avanços significativos no que diz respeito à consideração da criança e adolescente como sujeitos centrais para o planejamento e execução de políticas públicas. Alguns exemplos que demonstram este compromisso da LDBEN são a garantia da liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a incorporação da educação infantil e do ensino médio, além do ensino fundamental, a educação básica, a autonomia das escolas e dos educadores para elaborar a proposta pedagógica mais adequada à realidade local; a abertura para a gestão democrática da escola pública, enfatizando a participação dos pais e de instâncias da comunidade; a exigência de padrões de qualidade, dentre outros (Arts. 2º, 3º e 4º da LDBEN). (BRASIL, 1997).

Conforme discutimos anteriormente, na Carta Constitucional de 1988 a educação já havia recebido atenção em várias partes do referido documento. No título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, juntamente com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (art. 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso a educação foi incluída (GHIRALDELLI JR., 2003).

A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos (Art. 227 da Constituição Federal de 1988).

No lugar que lhe cabe na Constituição, a educação ficou dimensionada como algo que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, conforme afirma Coutinho (1990), a primeira e mais grave característica do campo da política social da educação é a não universalização do acesso da população à educação escolarizada, decorrente, sobretudo, de um confronto de interesses alimentado e realimentado por uma cultura política excludente e elitista que não consegue incorporar a participação das massas nos ciclos de alternância do poder e de desenvolvimento econômico.

Demo (2000b) afirma que não se conseguiu sequer a universalização quantitativa de maneira aceitável, pelo menos em regiões mais pobres. Em vez da inclusão universal, tem-se um esquema seletivo, a começar pela situação degradada da escola pública.

Analisando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constata-se que a mesma resultou de uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades da

sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDBEN de seu agrado. Porém, a LDBEN resultante não foi esta, houve a prevalência de um segundo projeto negociado com o governo e os empresários do ensino. O deputado Florestan Fernandes, em artigo da Folha de São Paulo em meados de 1992 (apud GHIRALDELLI JR, 2003), assim se expressou quando Darcy Ribeiro apresentou seu projeto, estabelecido em aliança com interesses do governo Collor:

Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar as costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu arduamente os “ídola” que ele empolgou sem constrangimento. (2003 p. 198-9).

Discutindo a nova LDBEN proposta por Darcy Ribeiro, Demo (1995b) afirma que a mesma não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, atualizados, mas com uma predominância tradicional. Nas palavras do autor: “A lei aponta uma letargia nacional na educação, impedindo a percepção do quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população”. (Demo, 2001, p. 67). Afirma ainda que “para a elite interessa, pelo menos numa certa medida, a ignorância da população, como tática da manutenção do *status quo*”. (p.67).

Tal concepção de educação presente na LDBEN torna-se, porém, mais complicada para uma certa parte da elite, mais moderna, porque o atraso não lhe dá mais lucro. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador.

Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna. É evidente que, do ponto de vista do mercado, a educação somente interessa se for “útil”.

A LDBEN, afirma Demo (2001), expressa o interesse em omitir uma educação que priorize a oportunidade de todos e o acesso ao ensino de forma reflexiva à população.

Apesar dos avanços jurídicos da Legislação da Educação Brasileira, garantindo acesso, participação, maior flexibilidade, autonomia, liberdade para as instituições de ensino e uma busca efetiva de novos parâmetros para a educação e alternativas diante da rigidez dos esquemas vigentes que tendem a se perpetuar na educação, caracterizando uma educação excludente, elitista, descomprometida com a realidade e fragmentária, faz-se necessário uma reflexão que nos possibilite levantar os interesses ideológicos de uma classe hegemônica em contribuir para a não efetivação da lei ou sequer pensar na busca da qualidade educativa da população.

Discutir a qualidade da educação, para Demo (2000b) é acima de tudo entender a realidade de domínio, vivida pela classe subalterna. E o grande desafio dessa educação de qualidade é tornar o cidadão (pobre) “educado e politicamente organizado”. (p.57).

Dessa forma, segundo o autor (2000b):

No combate à pobreza, o saber pensar também é o centro da questão, no sentido preciso da cidadania capaz de conduzir suas próprias soluções... O sistema não teme pobre que tem fome, mas teme pobre que sabe pensar. A ignorância ainda é o mal mais grave na sociedade, porque a impede de se tornar sujeito histórico. Daí não decorre que a fome seja algo de menor relevância, mas segue que pior que a fome, é não saber que a fome é inventada e imposta para ser fonte de privilégios para minorias (DEMO, 2000, p. 58).

A qualidade aqui apresentada é um componente fundamental e “estratégico do desenvolvimento” (DEMO, 2000b, p. 57). Pensar nela é “traçar novos desenhos que buscam novas metodologias e abordagens, novos conteúdos cognitivos e sociais, de acordo com os novos paradigmas emergentes” (GOHN, 2001b, p. 14). Nesse sentido, podemos pensar, juntamente com Gohn (2001) em alguns fatores positivos para o sucesso das reformas educacionais: a abertura da escola como novo espaço de lazer e de participação da comunidade, a publicização dos assuntos da escola, a integração família e educadores, tratando-se da “articulação entre a educação formal e a não-formal” (p. 14).

Tornar uma educação de qualidade implica, pois, transpor padrões autoritários, rígidos e confrontar-se com uma escola marcada pela busca do conhecimento dinâmico, comprometido com a cidadania, que assume o compromisso de “gestar nos alunos o saber pensar e o aprender a aprender, de teor político. Como requisito principal a educação

contribui para a formação de um sujeito crítico e criativo, capaz de ser sujeito de sua própria história” (DEMO, 2000a, p.59).

A educação básica de qualidade, segundo Demo (2000b) expressa, portanto, que se aprende a ler, escrever e contar, para se fazer uma leitura política da realidade, para descobrir que somos vítimas de privilégios de uma classe hegemônica, para compreender “nossa miséria como produto histórico e descortinar alternativas que dependem, sempre, em primeiro lugar, dos próprios excluídos” (p.59).

Ainda para Demo (2000b) a qualidade da educação diz respeito a inúmeros fatores: a qualidade dos professores, através da busca incansável do conhecimento, do reconhecimento financeiro e profissional, da mudança de paradigmas educacionais, da busca e adesão a novos métodos, e outros; a qualidade depende ainda do desempenho dos alunos, da busca de uma consciência crítica e do exercício da cidadania fundada no saber pensar; a qualidade depende também da escola, ou seja, da qualidade de seu material didático, do trabalho multi ou interdisciplinar, do currículo, do uso adequado da instrumentação eletrônica, do projeto pedagógico, das práticas pedagógicas voltadas para a construção da cidadania, da participação efetiva da família ou responsáveis e a pressão e participação da comunidade em querer e buscar intensamente um bom sistema educacional.

Diante dessas reflexões, é importante ressaltar que a escola pública não pode ser considerada uma instituição falida ou devoradora de recursos financeiros sem a concretização de seu objetivo, como instrumento de democratização do ensino.

Na próxima seção abordamos a questão do currículo, formação e práticas pedagógicas dos educadores na perspectiva da educação não formal, que passou a ter destaque na década de 1990, decorrente das mudanças socioeconômicas na sociedade.

SEÇÃO III

3. CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

“O sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”.
(SAVIANI, 2000, p. 51)

Nesta seção apresentamos os fundamentos teóricos sobre currículo, formação e práticas pedagógicas que norteiam nossa pesquisa. Fundamentamo-nos principalmente em Sacristán (2000), Moreira (1994) e Apple (1989) representantes das teorias críticas do currículo, bem como em Pimenta e Anastasiou (2002) e Contreras (2002) para discutir a questão da formação e das práticas pedagógicas. Buscamos, de maneira mais específica, apresentar as características e particularidades do currículo, da formação e práticas pedagógicas na educação não formal, visando a compreensão da proposta curricular dos Projetos “Futuro Certo”.

3.1 Questões sobre currículo

O currículo é um conceito relativamente recente nos contextos culturais e pedagógicos tradicionais, que hoje ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que buscam expressar a qualidade da educação e do ensino, em processos de aprendizagem para os alunos (SACRISTÁN, 2000).

O currículo é entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que passa por uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto. As condições de desenvolvimento e realidade curricular devem ser entendidas em conjunto (SACRISTÁN, 2000).

Conforme afirma Grundy (1987 apud GOHN, 2001b), o currículo é uma prática. Sendo uma prática, todos os sujeitos (educadores, coordenadores, educandos, comunidade e outros) envolvidos na construção do currículo são ativos.

Historicamente o currículo passa por transformações sociais, ideológicas e políticas, de acordo com interesses históricos e de controle social do Estado.

Dessa forma, Sacristán (2000) afirma que:

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo

educativo determinado pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (p. 15).

Quando se fala em currículo, em geral, se descrevem as funções da escola, inserida num contexto histórico e social determinado, num cenário institucional que concretizará suas práticas educativas.

No entanto, da mesma forma que a escola educa e socializa por meio da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos, através do desenvolvimento de seus conteúdos e métodos, a educação desafia outros campos de atuação, espalhando-se para os espaços comunitários, organizações não-governamentais, movimentos sociais e outros, constituindo a educação não formal, criando novos conhecimentos, desenvolvendo a criatividade humana e tendo a cidadania pensada coletivamente como objetivo principal.

Nesse sentido Sacristán (2000) afirma que o “**currículo** tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (p. 86-87).

Consideramos, portanto, importante a reflexão sobre novas possibilidades de currículo, enquanto forma de organização, conduzindo a educação formal e não formal num processo democrático que humanize e garanta a aprendizagem. Uma educação formal e não formal que considere a criança, o adolescente e o jovem em seu desenvolvimento pleno e seu crescimento biopsicossocial, atendendo aos interesses de seus pais ou responsáveis, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Dessa forma, concordamos com Gohn (2000b) quando afirma que o currículo na educação não formal deve constituir um processo de desenvolvimento dos sujeitos, com uma ação dialógica, participativa e libertadora. Tal concepção de currículo relaciona-se também, segundo Grundy (1987 apud GOHN, 2001b), a uma educação antropológica voltada para a formação de seres mais humanos e menos técnicos, de pessoas criativas e inventivas, capazes de refletir, de ouvir o outro, de respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções. Uma formação para pessoas sensíveis, porém sábias, que vejam o outro como parceiro importante para a construção do seu saber. Neste cenário, será preciso reconstruir o saber da escola, as relações interpessoais e a formação docente. O professor deverá ser criativo, aproveitando seu espaço em sala de aula para promover o entendimento com os “diferentes”, esforçando-se para que os conflitos sejam resolvidos e não camuflados.

A partir desse novo desenho no campo educacional, em que se estrutura a educação não formal surgem também novos processos educativos que ocorrem fora das escolas, em

projetos sociais, ações do terceiro setor, organizações não-governamentais e sem fins lucrativos, grupos educativos formados pela sociedade e outros.

A educação ganha relevância no mundo globalizado que apresenta um mercado competitivo, de escolhas e oportunidades, ampliando-se, portanto a concepção de educação que ultrapassa os muros escolares, a formalização e obrigação curricular, resgatando alguns ideais esquecidos pela humanidade, como a civilidade (GOHN, 2001c).

Assim, segundo Gohn (2001c):

Novos desenhos procuram dar respostas aos desafios incluindo novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos e sociais, de acordo com os novos paradigmas emergentes. Segundo alguns dados ainda preliminares, os locais onde as reformas educacionais têm sido bem sucedidas contam com a participação de membros da comunidade educativa. A publicização dos assuntos das escolas em conselhos, colegiados ou a reforma curricular introduzindo temas inovadores que dizem respeito ao cotidiano de alguns alunos e pais (como a violência, drogas, etc.), ou a abertura física da escola como espaço alternativo de lazer e associativismo à comunidade, são todos fatores citados como positivos e que têm contribuído para o sucesso daquelas reformas. Trata-se da articulação entre a educação formal e a não-formal (p.14).

Podemos afirmar, portanto, que diante do cenário nacional e mundial, com novas exigências para a educação, a educação não formal possibilita ao jovem de hoje novos instrumentos, métodos educacionais e conteúdos para que saibam interpretar o mundo.

Politicamente, tal mudança no cenário educacional brasileiro relaciona-se ao surgimento de movimentos sociais populares, urbanos nas décadas de 1970-80, os quais estabelecem um novo panorama de participação da sociedade civil, revelando novos personagens e líderes políticos que contribuíram com a queda do regime militar e a transição democrática no país.

Assim, as organizações não-governamentais cidadãs e militantes, buscaram a politização e a articulação a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista para a efetivação de direitos societários.

A construção da cidadania não ocorreu através da promulgação de leis, mas como resultado de um processo histórico de lutas na qual as leis representam apenas um de seus movimentos. Podemos afirmar, portanto, que a mudança da cultura política é gradual e lenta, como resultado do exercício da cidadania através da participação dos sujeitos que interagem, interferem e influenciam a construção da democracia.

Afirma Gohn (2001c) que

[...] lentamente tem sido construído no Brasil um novo tecido social onde desponta uma nova cultura política, ao lado das antigas formas de representação política integradoras, assistenciais e/ou clientelistas, que, infelizmente, ainda são hegemônicas. Inaugura-se uma nova era de fazer política na gerência dos negócios públicos, à medida que surge, a partir de novas formas de representação política popular, exemplos na nova era da participação, agora ativa e institucionalizada. E tudo isso ocorre nos marcos de um cenário de profunda crise econômica, onde se destacam as lutas e tensões entre velhos e novos atores sociais, em busca de espaços na arena sócio-política existente (p.90).

A década de 1990 também foi importante para a educação não formal, em decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a “valorizar os processos de aprendizagem em grupos, os valores culturais deles e a falar de uma nova cultura organizacional que exigia uma aprendizagem de habilidades extra-escolares” (GOHN, 2001b, p.92).

Os espaços em que se desenvolvem as atividades da educação não formal são vários, como: associações nos bairros, igrejas, sindicatos, organizações não-governamentais, nos espaços culturais, nas próprias escolas, nos espaços públicos, nos espaços interativos com a comunidade educativa e muitos outros.

Um aspecto relevante na educação não formal é a flexibilidade na elaboração dos conteúdos e em suas formas de operacionalização. É a existência de um currículo “associado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.18).

O currículo proposto na educação não formal pode possibilitar à criança, ao adolescente e ao jovem, aprendizados em áreas abrangentes para a sua vida pessoal. Tem a intenção de proporcionar um conhecimento político dos direitos sociais enquanto cidadão, a participação grupal e conscientizadora no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. Têm-se o aprendizado dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Ou seja, as práticas pedagógicas, o ato de ensinar se realizam de forma mais espontânea e a partir dos desejos, expectativas e necessidades dos jovens.

Assim, a finalidade destas novas práticas pedagógicas, nas quais se inserem as práticas pedagógicas dos Projetos “Futuro Certo”, se volta para o desenvolvimento de uma educação para a vida ou para a arte de bem viver, conforme indica Gohn (2001b).

3.1.1 O currículo por projetos na educação não formal

Os projetos educativos inscrevem-se na tradição da escola ativa, surgida no século XIX, com significativos avanços ao longo do século XX e, através do protagonismo juvenil e de outras ações nesta linha, ingressa no século XXI com uma proposta diferenciada de pedagogia.

Suas raízes mais profundas estão em Rousseau, Pestalozzi e Decroly, com seus centros de interesses. Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet, Antonio Makarenko e, no Brasil, Anísio Teixeira contam entre os grandes pioneiros desta vertente do pensamento pedagógico (GADOTTI, 2003).

A proposta pedagógica desenvolvida por meio de projetos apresenta significativa importância na formação integral do cidadão, através do desenvolvimento do seu potencial e capacidades necessárias para o crescimento inter-relacional, de habilidades e suas competências para o exercício pleno da cidadania. Assim, segundo Gadotti (2003) tem-se um trabalho na perspectiva dialogal, participativa e crítica, em que conteúdos são oferecidos possibilitando a participação ativa do jovem no processo de formação e construção do conhecimento, visando o desenvolvimento da criatividade, da liderança, do espírito da cooperação, da tranquilidade em enfrentar desafios e resolver problemas.

Nesse sentido, podemos afirmar que a proposta de um currículo organizado e desenvolvido por meio de projetos tem assumido sua importância como prática educativa mediadora do desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos, tanto dentro de uma sala de aula (educação formal) como em outro espaço sócio-educativo (educação não formal). A organização do trabalho pedagógico é fundamental para se ter uma proposta curricular integrada, em que as diferentes disciplinas, saberes, conhecimentos e os diferentes atores se voltem, conjuntamente aos objetivos propostos, no que diz respeito à educação não formal.

Os projetos existentes no currículo da educação não formal atendem a perspectiva do “conhecimento globalizado e relacional” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61), em que a criança, ou jovem poderão enxergar e interpretar o mundo além das disciplinas e conteúdos acadêmicos, voltado à complexidade da vida e do mundo.

Conforme afirma Lück (2003) “elaborar projetos caracteriza-se por um processo de construção de conhecimentos e compreensão de uma realidade, associado à construção de compromisso para transformar, inovar ou desenvolver os projetos, além de prever condições para efetivá-lo” (p.28).

Em um currículo organizado por projetos atividades são propostas a partir dos problemas encontrados no cotidiano, possibilitando a transformação da compreensão sobre o vivido e oportunizando a construção de conhecimentos significativos, que se reorganizam na relação entre os conceitos cotidianos e científicos.

3.2 O papel do educador no contexto escolar e não escolar: desafios na formação profissional

A escola tem sua função de preparar os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Esta desempenha um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Ao discutir as relações entre família e escola Szymanski (2001), afirma que ambas têm um papel primordial na formação do indivíduo e do futuro cidadão. São elas os primeiros “espelhos” que ajudam as crianças a se descobrirem em sua individualidade e seu mundo interior e exterior, ajudando-as a caminhar na realidade que as cerca. A escola de modo especial pode criar um ambiente para a criança que a leve para o universo da socialização, fazendo dela uma cidadã digna. De acordo com a autora (2001) as escolas podem, portanto, auxiliar as crianças a caminharem para fora de um “ambiente familiar adverso” e criar uma “rede de relações, fora das famílias de origem, que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas” (p. 63).

Neste estudo ampliamos nossa concepção de educação em que a escola formal, antes entendida como *locus* privilegiado da busca do conhecimento, aprofundamento e ampliação dos saberes, passa a ser compreendida a partir do sentido das práticas educativas, ou seja, a educação não formal realizada a partir de experiências populares, de projetos sócio-educativos e até mesmo outras experiências educacionais de crianças e adolescentes.

Ampliar a visão de educação implica em ampliar e diversificar o público ao qual a escola sempre se dirigiu.

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de melhorar a qualidade da escola e universalizar o seu acesso. Hoje volta a tona, no país, a discussão sobre a escola pública já vivida no Movimento Escolanovista. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é fundamental no desenvolvimento social e econômico do Brasil, não só diante das exigências

do mercado de trabalho, mas na efetivação da cidadania como conquista de um país democrático.

Diante dessa realidade podemos falar do profissional, educador, professor ou pedagogo, pois sua formação abrange duas dimensões: a primeira dimensão compreende a formação teórico-científica, em que o docente se especializa em uma formação pedagógica através dos conhecimentos de sociologia, filosofia, história da educação, e da própria pedagogia, pois estes conhecimentos contribuem para o esclarecimento educativo do contexto histórico-social em que vivemos (VEIGA, 2002).

A segunda dimensão, a formação técnico-prática, busca a preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das disciplinas, como a psicologia da educação e a pesquisa educacional (VEIGA, 2002).

O educador é um profissional que busca qualificação para atuar não somente na educação infantil, mas também em outros espaços que implicam diversos campos educativos, e essa atuação pode ser formal, não formal e informal. Sendo assim ele deixa de atuar só em questões escolares (formais), conquistando um espaço (extra-escolar) bem mais amplo.

Segundo Veiga (2002), o educador é por excelência, professor, um educador com um vasto campo de atuação. Nesse sentido o professor precisa ser capaz de atuar segundo múltiplas dimensões como a política, ética, artística, técnica e afetiva, entre outras. Um profissional capaz de compreender as relações educativas que ocorrem no âmbito dessa sociedade, dos sistemas tradicionais de ensino, da escola, da sala de aula e de outras agências educacionais, todas elas consideradas em seu contexto e que envolvem simultaneamente dimensões individuais e sociais.

O campo de atividade pedagógica extra-escolar é extenso. Podemos dizer que na educação extra-escolar estão todos os agentes pedagógicos que atuam no âmbito da vida privada, pública e social (projetos de organizações governamentais e não-governamentais), tais como: pais, trabalhadores voluntários, agentes sociais e associações, centros de lazer, enfim, todos são educadores no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Diante dos novos paradigmas educacionais, como a busca pela qualidade do ensino, a corrida pela profissionalização, o incessante preparo para o mercado de consumo e de trabalho, novas práticas educativas estão surgindo, abrindo espaços para uma gama de projetos que têm por objetivo o desenvolvimento de uma educação participativa, inclusiva, democrática e transformadora. Projetos sócio-educativos e projetos pedagógicos estão sendo elaborados por diferentes grupos privados e públicos (empresas, por exemplo) ligados a diferentes atividades profissionais, numa relação interdisciplinar (GOHN, 2001b).

É importante ressaltar também que a educação formal e a não formal caminham paralelamente e, portanto, há a possibilidade de enriquecer o ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural, etc. Por isso, essa nova perspectiva de atuação do educador e sua formação profissional vêm se filtrando cada vez mais, buscando uma relação estreita entre as diferentes propostas de educação existentes na sociedade.

Concordamos, portanto, com Touraine (1997, p.107 apud GOHN, 2001b) quando afirma que é necessária uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo.

Consideramos, juntamente com Brandão (1981), que práticas pedagógicas inovadoras podem incentivar a criação e recriação do saber. Além disso, grande parte dos conhecimentos dos alunos é adquirida em espaços não escolares. Segundo Brandão (1981):

[...] a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias. [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (p. 64).

As transformações sociais postulam espaços educativos permeados pelo encontro, diálogo, partilha e respeito à diversidade cultural.

Estudos recentes revelam que o trabalho docente exige a construção de identidade profissional, a partir de processos que contemplam vários elementos interligados como: “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos”, todos contextualizados historicamente (PIMENTA e ANATASIOU, 2002).

O novo cenário da educação se abre no século XXI com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade, que vive um momento particular de discussões sobre globalização, neoliberalismo, terceiro setor, educação on-line, enfim, uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.

Assim, conforme afirma Demo (2000a), ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de novas pessoas,

solidárias e preocupadas com o novo projeto social e político, sendo de responsabilidade do poder público e da sociedade civil.

A educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos. O educador sai, então, do espaço escolar, que até pouco tempo era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional.

A organização e gestão de projetos não escolares, através de empresas, associações, organizações não governamentais, igrejas, mídia e outros formam, hoje, o novo cenário de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola, para prestar seus serviços nestes locais que são espaços até então associados a outros profissionais. E acreditamos que esta atual realidade vem quebrando a idéia de que o educador está mais apto para exercer suas funções na sala de aula. Consideramos que onde houver uma prática educativa, existe também uma ação pedagógica.

Neste sentido faz-se necessária a reflexão sobre a autonomia do educador associada à realização de um trabalho mais competente, profissional, técnico, organizado, transcendente às ações diárias e com melhores resultados institucionais.

Para Neves (2002) a autonomia da escola é um exercício de democratização de um espaço público, em que são delegadas funções aos profissionais da educação, sustentação em suas decisões, sobretudo permitindo uma efetiva aproximação da escola com a comunidade.

Na perspectiva de Contreras (2002) pode-se dizer que “autonomia é um exercício, é uma qualidade da vida que vivem as pessoas” (p.197).

Dessa forma, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, em qualquer lugar que ela ocorra, na universidade, nos institutos ou outros lugares. (TARDIF, 2005).

Para Freire (2000) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (p. 26).

Ainda segundo Freire (2000) são necessários alguns saberes à prática educativa. O autor relaciona nove exigências para o desenvolvimento do ensino, ou seja, para Freire, “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “pesquisa”; “respeito aos saberes dos educandos”; “criticidade”; “estética e ética”; “a corporeificação das palavras pelo exemplo”; “risco,

aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”; “reflexão crítica sobre a prática”; e, finalmente, “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p. 46).

Ao afirmar que “ensinar exige rigorosidade metódica” Freire (2000) ressalta a necessidade de se dar condições ao educando de “aprender criticamente, que sejam criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes; desse modo, não devemos estar certos de nossas certezas” (p. 28).

Outra exigência para Freire (2000) é que “ensinar exige pesquisa, revelando que o professor é um pesquisador que deve se atualizar como ser histórico e que produz o conhecimento também com sua historicidade” (p. 32).

Quando Freire (2000) expressa que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, considera a relevância da experiência do aluno no seu aprendizado, os “conteúdos instituídos”, possibilitando que reflita sobre sua vida para transformá-la. (p.33).

É relevante ao professor, segundo Freire (2000) que “ensine com criticidade”, levando o aluno a produzir seu conhecimento. Essa é uma das principais tarefas do educador, “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (p. 34).

Freire (2000) afirma ainda que “ensinar exige estética e ética”, pois o professor deve comprometer-se com os resultados da sua ação pedagógica, objetivando a qualidade de vida do aluno. (p. 36).

Em seguida para Freire (2000) “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 38), o que implica na coerência de vida do professor, ou seja, o que se fala deve fazer sentido, contribuindo para a cidadania dos seus educandos. Não se pode pensar certo fora de uma prática testemunhal.

No que diz respeito à exigência de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” Freire (2000, p. 39) diz que o professor deve estar livre de qualquer pré-conceito que possa prejudicar ou influenciar seus alunos. Para o autor práticas preconceituosas associadas à discriminação de raças, de classes, de gênero, ofendem a substantividade do ser humano e negam radicalmente a democracia.

Outra exigência, segundo Freire (2000) é que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, o professor deve ficar atento ao trabalho realizado e aprimorar o trabalho que realizará. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (p. 43). Assim, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Por fim, para Freire (2000):

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: significa que o professor ou a professora deve assumir-se como ser pensante, histórico, social, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer o outro, capaz de ter raiva e capaz de amar (p. 46).

Consideramos, juntamente com Freire, que esses são os saberes necessários a uma boa prática educativa, a uma prática com responsabilidade e com comprometimento, tanto dos resultados como da qualificação profissional de cada educador ou educadora. Freire (2000) afirma ainda que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (p. 50-51).

O momento atual é de reestruturação de paradigmas, tanto do ponto de vista do contexto sócio-cultural, como do ponto de vista do mundo do trabalho. Sendo assim, surgem, novas demandas e desafios para o indivíduo que diante da luta pela sobrevivência, na grande aldeia global, precisa ser cada vez mais competente, criativo, autônomo capaz de incorporar novas idéias, ser responsável, dinâmico, crítico, empreendedor, político, participativo, ter domínio de certas habilidades e outras.

Diante de tamanho desafio há a necessidade de se pensar na importância da educação e na relevância do fazer pedagógico no atual espaço social, que pode ser compreendido tanto como resultado de um novo desdobramento do capitalismo, agora em uma fase de produção flexível, quanto resultado de uma nova sociedade do conhecimento ou como denomina Assman (2001) “sociedade aprendente”.

Entendemos que no contexto atual, a educação precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva conceitual ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino e aprendizagens no interior de unidades escolares formais.

Brandão (1981) afirma que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela:

para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (p. 7).

Também Libâneo (2001) diz que

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. (p. 374).

A educação aponta, portanto, para a necessidade de se ampliar o conceito de educação, conforme assinala Gohn (2001c), de forma a ultrapassar os limites da escola, caminhando para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, criando-se, assim, o campo da educação não formal, a qual nas palavras da autora é

Aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (GOHN, 2001c, p. 32).

A escola como espaço de aprendizagem, passa também por grandes transformações. Neste contexto social ela não será o único espaço que garantirá ao indivíduo a aprendizagem.

A partir das reflexões dos autores citados, entendemos que a sociedade pode ser considerada “aprendente”, na medida em que o fenômeno educativo acontece em todas as esferas sociais. Portanto, uma das possibilidades para a superação da crise instaurada a partir do agravamento dos problemas sociais é redefinir o que os indivíduos estão aprendendo e ensinando no âmbito desta sociedade “aprendente”: se estão aprendendo a ser individualistas, competitivos, corruptos, se estão desenvolvendo habilidades que têm sustentado uma sociedade extremamente desigual é necessário surgir, neste meio, agentes sociais e educativos que se proponham a ensinar os indivíduos a agirem de forma diferente. Podemos afirmar, que este é o grande desafio do educador no século XXI, ou seja, educar não apenas alunos nos espaços formais de ensino, mas construir e gestar espaços educativos e educar os indivíduos que transitam nos diversos espaços sociais a viver e a conviver com seus pares (GOHN, 2001b).

Desta forma, faz-se necessário incluir na pauta da discussão a temática da educação não formal, pois uma das prerrogativas desta modalidade de educação, segundo Sinson (2003), é reforçar o contato coletivo e estabelecer laços de afetividade entre os sujeitos.

A educação não formal aparece no cenário social como forma de reavivar a cultura dos indivíduos nela envolvidos. Sinson (2003) afirma que “[...] a educação não formal se caracteriza por possibilitar a transformação social dando condições ao sujeito que participe deste processo de interferir na história por meio de reflexão e de transformação” (p.11).

A sociedade vigente com os seus desafios no âmbito social, econômico, político, cultural requer um profissional da educação que tenha pleno conhecimento do seu papel e da sua importância para contribuir para a superação dos problemas sociais.

O educador não deve ser conhecido como profissional que atua apenas no espaço formal de ensino. Conforme indica Frigotto (1995) a natureza da dimensão política da ação educativa não se restringe ao interior dos muros da escola, mas abrange as relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos.

A educação não formal está situada neste contexto educativo como prática social, por isso a necessidade e o desafio de inserir o aluno nessa discussão ampla sobre educação é de fundamental importância para a sociedade.

Diante destes desafios e exigências colocados a todos nós, a formação do pedagogo e outros profissionais da educação, não pode ser restrita à qualificação docente para a atuação nos espaços formais.

O aprender e o ensinar são constitutivos do viver em sociedade, transcendem os limites da escola e se efetivam na dinâmica social.

Pensar uma pedagogia social é formar um profissional comprometido com a realidade sócio-cultural. Desta forma o processo educacional se dá através da interação do sujeito com o meio e com a comunidade em que reside (FREIRE, 2000).

Nesta perspectiva, o sujeito é compreendido como um ser historicamente situado no tempo e no espaço. Assim, a educação pode propiciar ao indivíduo a compreensão de ser sujeito a partir do momento em que ele comece a refletir sobre seu cotidiano, sendo o trabalho educativo um dos responsáveis por esta reflexão.

Observamos, portanto, em nossos estudos e prática profissional a necessidade de formarmos educadores que sejam capazes de refletir, criar e transformar suas práticas com fundamentação teórica.

3.3 Práticas pedagógicas em contexto não formal

Nesta pesquisa torna-se importante compreender ainda o que se entende por práticas pedagógicas, e como as mesmas podem possibilitar novos rumos para a educação.

Nos fundamentamos em Imbernón (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2005) e Cunha (1996) que apresentam uma visão crítica sobre a questão das práticas pedagógicas associadas à dimensão do trabalho docente, dos processos de ensino-aprendizagem e dos saberes da docência.

O contexto atual apresenta uma demanda por novas práticas pedagógicas que possibilitem educadores criativos, críticos, propositivos e transformadores de uma nova sociedade justa.

É importante considerar as reflexões de Imbernón (2006) quando afirma que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém e que “se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora” (p. 7).

Ainda segundo Imbernón (2006) a educação deve transpor barreiras institucionais e normatizações estabelecidas pelo Estado, pois

[...] Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 7-8).

Isso implica que a instituição que educa deve transpor as obrigações de ser um espaço exclusivo em que se aprende somente o básico, reproduzindo-o como conhecimento dominante. Mas deve relacionar o conhecimento a uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, com toda sua rede de relações e uma maneira de ensinar o mundo em todas as suas manifestações. Deve ensinar a “complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (IMBERNÓN, 2006, p. 8).

Neste contexto, a instituição educativa necessita de outras instâncias para o processo de educar. Busca-se uma educação cada vez mais complexa que extrapole o mero aprendizado

básico, elementar, acadêmico, voltado a uma minoria homogênea que dominava e monopolizava o conhecimento e sua gestão para si mesma.

Em consequência dessa situação em que a educação se tornou mais complexa, a profissão docente também assume sua complexidade a partir das mudanças radicais das instituições educacionais, do acelerado conhecimento científico, da evolução desenfreada da sociedade em estruturas materiais, institucionais e organizacionais, como a convivência, novos modelos de famílias, de produção e de distribuição, as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia, enfim, tudo isso contribui para uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do educador, “uma nova cultura profissional, com mudanças nos posicionamentos dos profissionais da educação e ainda uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 9).

Neste sentido a educação não é patrimônio exclusivo das instituições de ensino ratificadas pelo sistema capitalista e dos seus docentes, mas sim de toda comunidade, que requer um educador com competências pedagógicas, científicas e culturais.

Historicamente a profissão docente caracteriza-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo das disciplinas. Possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensinar. Para uma educação do futuro é necessário não só a autonomia. A especificidade dos contextos em que se trabalha, em que se educa, adquire cada vez mais importância, buscando-se um ensino não apenas técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político, gestado em valores éticos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Conforme salienta Imbernón (2006), torna-se importante a aprendizagem da relação (educador e educando), a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação com o grupo, com a comunidade. A profissão docente exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão, participação, relações com a comunidade, compromisso com o educando, estando sempre pautada na dinâmica da formação inicial e permanente.

Para o autor (2006) a formação transcende o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática. A formação transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudanças e incertezas.

Tal situação implica considerar o educador (professor) como agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões éticas, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos com a colaboração dos colegas.

Associado a essas mudanças do perfil do educador nos dias atuais verificamos o crescente aparecimento de espaços educacionais não formais que abrem para os educadores novos campos de trabalho.

Deste modo, atividades educativas intencionais e práticas pedagógicas, com objetivos e planejamentos pré-definidos, aparecem em espaços não só formais, como também em outras instituições sociais públicas e privadas: empresas, organizações não governamentais, projetos sócio-educativos, etc.

A educação abrange processos formativos que ocorrem em diferentes lugares, inclusive nos movimentos e nas organizações da sociedade civil.

A ação educativa está presente em todos os setores de nossa sociedade, e desta forma se confirma o caráter da “formadora de força de trabalho”, previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

As práticas pedagógicas em contexto não escolar estendem-se aos educadores que desenvolvem atividades diferenciadas e/ou complementares à educação formal, com o objetivo de participar da emancipação da pessoa.

Para o educador que atua em espaços não escolares é necessário uma flexibilidade em suas ações, conhecimento e experiências, relativas à gestão participativa, competência e habilidade no enfrentamento dos problemas e conflitos existentes, conhecimento do processo histórico, social, administrativo e operacional em que está inserido, comprometimento e envolvimento com o trabalho, ter preparo para administrar conflitos, zelar pelo bom relacionamento interpessoal, gostar de trabalhar com pessoas, ter conhecimento do processo educacional em que se encontra, ter competência e habilidade para planejar, organizar, liderar, monitorar, empreender, negociar, comunicar-se, enfim, todos esses elementos compreendem a legitimação de práticas pedagógicas em contexto não escolar com sucesso.

SEÇÃO IV

4. A PESQUISA

4.1 Procedimentos metodológicos

Segundo Chizzotti (1995), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (p.11). Contudo, a pesquisa só existe com apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

A presente pesquisa traz como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos educadores dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos do Estado de São Paulo.

Dessa forma, visa compreender em que medida estas práticas contribuem para a permanência e interesse das crianças, adolescentes e jovens barretenses da rede pública municipal, estadual e particular do ensino fundamental nestes projetos.

Com base em tais objetivos optamos por uma pesquisa qualitativa e participante. Segundo Martinelli (1999):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (p. 115).

Sobre a pesquisa participante, Brandão (1984), afirma trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação.

A pesquisa participante caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa, tratando-se aqui do envolvimento da pesquisadora que é a coordenadora geral dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos, Estado de São Paulo.

Nesta realidade a ser pesquisada, faz-se necessária a utilização da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Segundo Gil (2002), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44). A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (p. 45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se

produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Utilizamos autores que se fundamentam no referencial crítico-dialético e apresentam reflexões sobre as práticas pedagógicas dos educadores, a interação professor e aluno, currículo, formação pedagógica e autonomia dos educadores.

A pesquisa documental foi realizada por meio dos documentos que contribuíram para a regulamentação dos Projetos “Futuro Certo”, que são:

- Decreto que instituiu os Projetos “Futuro Certo” (Anexo A);
- Regimento interno dos Projetos “Futuro Certo”;
- Planejamento Pedagógico dos Projetos “Futuro Certo”;
- Quadro das Atividades desenvolvidas nos Projetos “Futuro Certo”.

O Decreto que regulamentou os Projetos “Futuro Certo” foi criado pelo Prefeito Municipal em 2004, por movimento de reivindicação dos coordenadores dos Projetos à Secretaria Municipal de Educação. O movimento ocorreu devido à preocupação por parte dos coordenadores que tinham receio de que os Projetos pudessem ser transferidos para outra secretaria que não a da educação, devido à mudança de governo que ocorreria no ano seguinte.

Com isso a Secretaria Municipal de Educação legitimou a reivindicação, levando ao Poder Executivo uma solicitação para legalizar a situação dos Projetos através de um Decreto (Anexo A) que foi sancionado, instituindo o Projeto “Futuro Certo” como uma política de atendimento integral às crianças e adolescentes do município de Barretos.

Historicamente estes projetos pertenceram de 1996 a 2000 à Secretaria Municipal de Promoção Social e durante este período os profissionais contratados (hoje, educadores) para trabalhar com as crianças e adolescentes vieram de concurso público que exigia como formação inicial apenas o ensino médio. Estes educadores que assumiram o cargo em 1996 são hoje quase todos coordenadores que estão construindo a identidade dos Projetos “Futuro Certo”.

O Regimento interno dos Projetos “Futuro Certo” foi elaborado pelos coordenadores e educadores de criança e adolescente através de discussão e participação efetiva de todos os integrantes da equipe dos Projetos “Futuro Certo” em reunião geral com a coordenadora geral dos Projetos.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados” (p. 46), não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. De acordo com Pádua (1997):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (p. 62-63).

A pesquisa de campo foi realizada nas sete unidades dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos, interior do Estado de São Paulo.

Segundo Gonsalves (2001),

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (p. 67).

4.2 Caracterização do campo de investigação

Os Projetos “Futuro Certo” pertencem à Secretaria Municipal de Educação desde o ano 2000 e atenderam no ano de 2007 (ano da pesquisa de campo), aproximadamente 900 crianças, adolescentes e jovens em horários contrários à escola em prédios próprios e localizados em sete bairros distintos do município de Barretos.

Em 2000 vieram para a Secretaria Municipal de Educação, oriundos da Secretaria Municipal de Promoção Social, três unidades dos Projetos “Futuro Certo” que na época possuíam o nome de Recriações, sendo: o Recriação “São Bento” (instalado em prédio próprio da prefeitura), o Recriação “Nogueira” (instalado através de parceria num Centro Comunitário) e o Recriação Tiro de Guerra (instalado nas dependências do Tiro de Guerra).

A primeira medida que foi tomada pela Secretaria Municipal da Educação foi investir na reestruturação destes referidos “Recriações” devido a precarização dos espaços físicos e a falta de material didático, pedagógico e de recursos humanos. No ano 2000 as unidades do Recriações receberam o nome de Projetos “Futuro Certo”, determinado pela Secretaria

Municipal de Educação, sendo sua logomarca (Figura 1) criada através de concurso interno nas referidas unidades pelos alunos e adolescentes (PROJETOS “FUTURO CERTO”, 2000).

Tal nome instituído pela Secretaria Municipal de Educação foi, no entanto, um equívoco, pois segundo a proposta dos coordenadores tratava-se de um Programa e não de Projetos, uma vez que programa tem um significado mais amplo, detalhando, por setor, a política, diretrizes, metas, e medidas instrumentais (BAPTISTA, 2003, p.100), enquanto, “o projeto é um documento que sistematiza e estabelece um traçado prévio da operação de um conjunto de ações. É a unidade elementar do processo sistemático de racionalização de decisões” (p.101). Contudo, ficou determinado pela Secretaria Municipal de Educação que o termo utilizado seria Projeto por questão de marketing, segundo informação verbal dos coordenadores dos Projetos “Futuro Certo”.

No ano de 2001 o Projeto “Futuro Certo Cavalcando para o Futuro” conquistou um espaço público (Figura 2) com uma estrutura que previa o atendimento às crianças e adolescentes nas áreas esportivas, profissionalizantes e educativas.



Figura 1 – Logomarca dos Projetos ‘Futuro Certo’, Barretos/SP



Figura 2 – Foto área do Projeto “Futuro Certo Cavalcando para o Futuro”
Fonte: Arquivo do Projeto Futuro Certo “Cavalcando para o Futuro” (2006).

Também em 2001 o espaço destinado ao desenvolvimento do Projeto “Futuro Certo São Bento” (Figuras 3 e 4) passou por uma reforma por não se encontrar em boas condições para o seu funcionamento.



Figura 3 – Foto da fachada do Projeto “Futuro Certo São Bento”
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).



Figura 4 – Foto da sala de informática do Projeto “Futuro Certo São Bento”
Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).

O espaço físico utilizado pelo Projeto “Futuro Certo Nogueira” não passou por nenhuma melhoria com a vinda para a Educação em 2000. E sua situação piorou ainda mais em 2005 porque o lugar em que funcionava foi interdito. Sua estrutura foi condenada por engenheiros, devido ao fato das vigas de sustentação da construção terem sido consumidas por cupim. Hoje este “Projeto” funciona em uma casa alugada (Figuras 5 e 6).



Figura 5 – Foto da fachada do Projeto “Futuro Certo Nogueira”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).



Figura 6 – Foto da cozinha do Projeto “Futuro Certo Nogueira”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).

No ano de 2004 foi inaugurada mais uma unidade do Projeto “Futuro Certo Cavalcando para o Futuro Chiquito Costa”, localizada no bairro Ibirapuera (Figuras 7 e 8). Mas, antes de chegar na construção de um prédio próprio para atender crianças e adolescentes este “Projeto” funcionou no mesmo bairro em casas alugadas (PROJETO “FUTURO CERTO CHIQUITO COSTA”, 2002).



Figura 7 – Foto do refeitório do Projeto “Futuro Certo Chiquito Costa”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).



Figura 8 – Foto da sala de atividades do Projeto “Futuro Certo Chiquito Costa”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).

Ainda no ano de 2004 foi inaugurado o Projeto Futuro “Certo Santa Cecília” (Figuras 9 e 10) em atendimento às reivindicações da comunidade, num dos bairros mais pobres da cidade de Barretos. Este projeto funciona em uma casa alugada com estrutura física bem limitada.



Figura 9 – Foto da fachada da cozinha do Projeto “Futuro Certo Santa Cecília”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).



Figura 10 – Foto da sala de artesanato/roupa da dança do Projeto “Futuro Certo Santa Cecília”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).

No ano de 2003, as famílias do bairro Zequinha Amêndola, o mais populoso do município, através de abaixo-assinado reivindicaram a criação de um novo Projeto “Futuro Certo” para o Bairro. A Secretaria Municipal de Educação atendeu a solicitação e foi criada mais uma unidade do Projeto “Futuro Certo” que levou o nome de “Anna Kerulis da Silveira” (Figuras 11 e 12).



Figura 11 – Foto da fachada do Projeto “Futuro Certo Anna Kerulis da Silveira”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).



Figura 12 – Foto da sala de teatro do Projeto “Futuro Certo Anna Kerulis da Silveira”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2007).

No período de 2000 a 2004 o número de Projetos “Futuro Certo” passou para seis unidades, ou seja, foram construídas mais três unidades, onde se desenvolveram os Projetos “Futuro Certo”.

Já no ano de 2005 um grupo de jovens, com o apoio da diretora de uma escola estadual reivindicou junto ao Secretário Municipal de Educação a criação de um projeto que pudesse

atender jovens, focando atividades diversificadas e alfabetização, no sentido de melhorar a qualidade de vida destes jovens. Foi feito um estudo e para atender tal demanda foi alugada uma casa com a proposta de ser um espaço de referência para os jovens, sendo oferecidas algumas atividades neste local e outras atividades em outros espaços públicos municipais, obtendo o nome de Projeto “Futuro Certo Rios” (Figuras 13 e 14) completando a sétima unidade dos Projetos “Futuro Certo”. (PROJETO “FUTURO CERTO RIOS”, 2005).



Figura 13 – Foto do refeitório do Projeto “Futuro Certo Rios”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2006).



Figura 14 – Foto da fachada do Projeto “Futuro Certo Rios”

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2006).

4.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Consideramos como participantes da pesquisa os sete coordenadores dos Projetos “Futuro Certo” e seus 23 educadores de crianças e adolescentes. Os coordenadores foram considerados nesse estudo devido à função pedagógica que desempenham junto à equipe de profissionais, uma vez que é importante compreender em que medida a atuação dos respectivos coordenadores contribui para a autonomia e gestão participativa dos educadores de crianças e adolescentes.

Selecionamos os 23 educadores de crianças e adolescentes de um universo de 63 agentes da educação que trabalham nos projetos, por serem estes os profissionais que atuam direta e diariamente com as crianças, adolescentes e jovens. Devido a um afastamento por licença-gestante não conseguimos a participação de apenas uma das educadoras, o que reduziu nossa amostra para 22 educadores.

Os sujeitos da pesquisa foram, então, identificados por nomes fictícios. Os educadores de crianças e adolescentes dos Projetos “Futuro Certo” da Secretaria Municipal de Educação

do Município de Barretos/SP receberam os seguintes nomes fictícios: Jorge, Andréa, Magali, Alcione, Ivone, Karina, Wladimir, Simone, Cláudio, Heitor, Luciano, Milena, Zulmira, Amanda, Camila, Ingrid, Keila, Madalena, Roberto, Alana, Edson e Deise.

A Figura 15 demonstra a divisão dos 22 educadores que participaram da pesquisa na categoria sexo, em que se têm, na amostra selecionada, sete educadores de crianças e adolescentes do sexo masculino (7,32%) e 15 educadores de crianças e adolescentes do sexo feminino (15,68%).

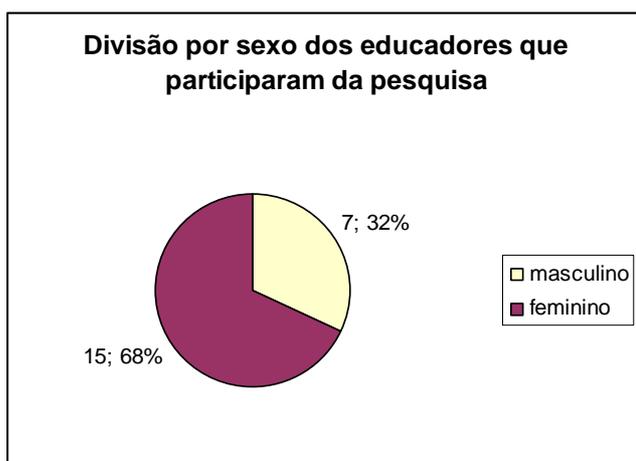


Figura 15 – Divisão por sexo dos educadores.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

Aos sete coordenadores também foram atribuídos nomes fictícios. São eles: Inajara, Milena, Joaquim, Janaina, Amélia, Vagner e Danúbia. A Figura 16 apresenta a divisão por sexo desses sujeitos da pesquisa, composta por dois coordenadores do sexo masculino (2,29%) e cinco coordenadoras do sexo feminino (5,71%).

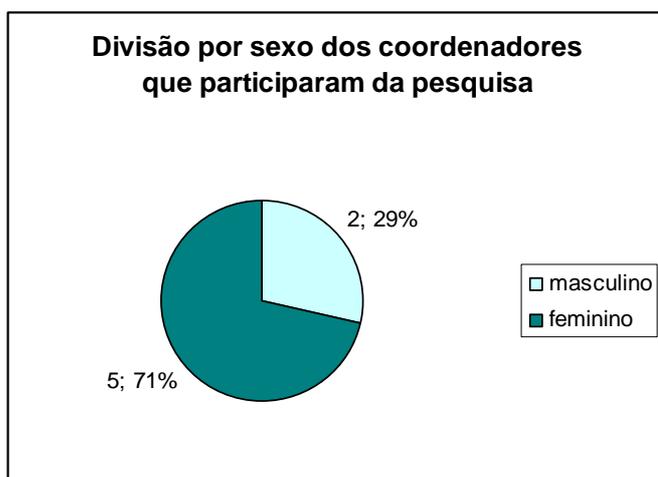


Figura 16 – Divisão por sexo dos coordenadores.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

A faixa etária dos educadores dos Projetos “Futuro Certo” que compuseram nossa amostra é apresentada na Figura 17.

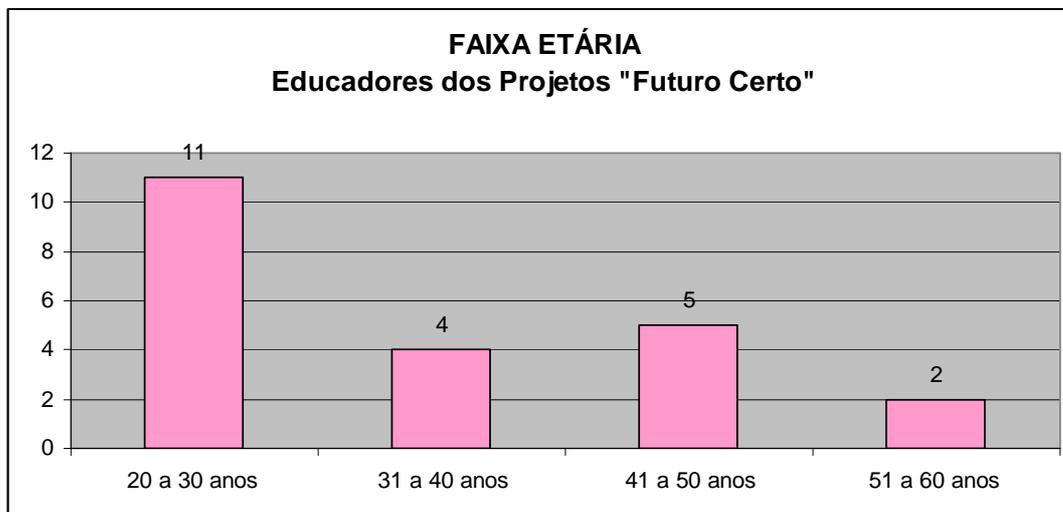


Figura 17 – Faixa etária dos educadores que participaram da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

É possível observar na Figura 17, que 11 educadores de crianças e adolescentes dos Projetos “Futuro Certo” que participaram da pesquisa, ou seja, 50% estão na faixa etária entre 20 e 30 anos, representando um profissional jovem que atua diretamente na formação das crianças, adolescentes e jovens.

O mesmo não ocorre em relação ao grupo de coordenadores, em que observamos na Figura 18, que apenas um coordenador está na faixa etária entre 20 a 30 anos (14%). Três estão na faixa de 31 a 40 anos (ou seja, 43%), dois estão entre 41 e 50 (28%) anos e um está na faixa de 51 a 60 anos (14%).

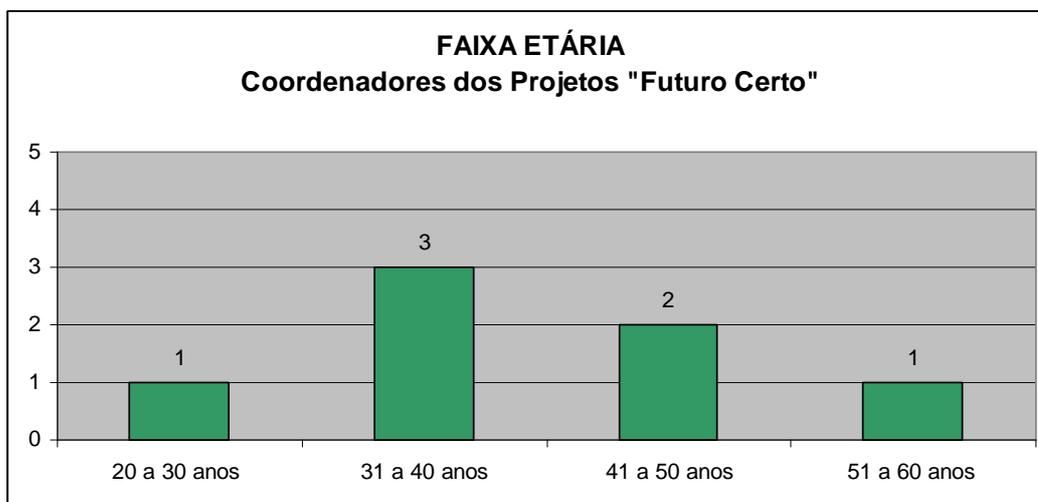


Figura 18 – Faixa etária dos coordenadores que participaram da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, constatamos que em relação aos educadores de crianças e adolescentes, 55% dos profissionais possuem o Ensino Médio, sendo que este dado difere em relação aos coordenadores, onde pudemos observar que 86% possuem Ensino Superior, conforme apresentam as Figuras 19 e 20.

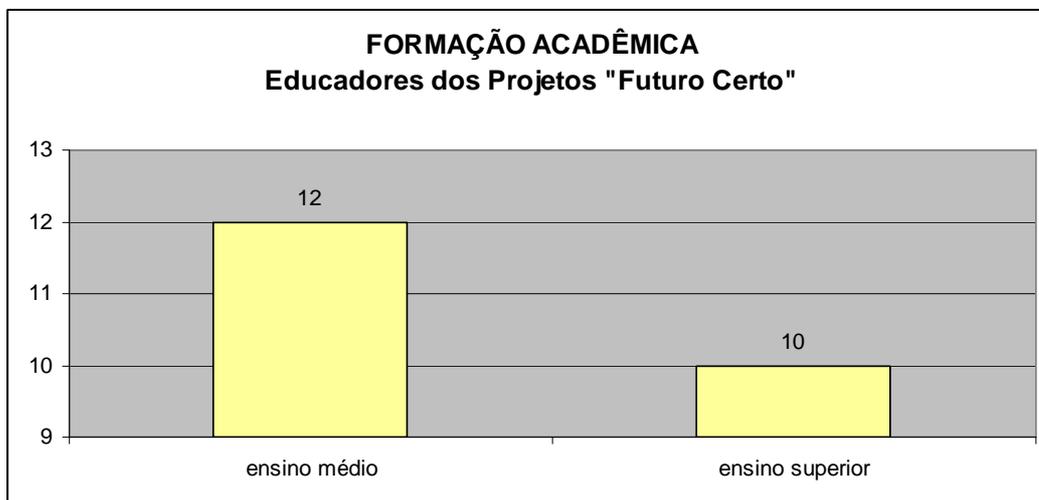


Figura 19 – Formação Acadêmica dos educadores que participaram da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

A Figura 20 evidencia a formação acadêmica dos coordenadores.

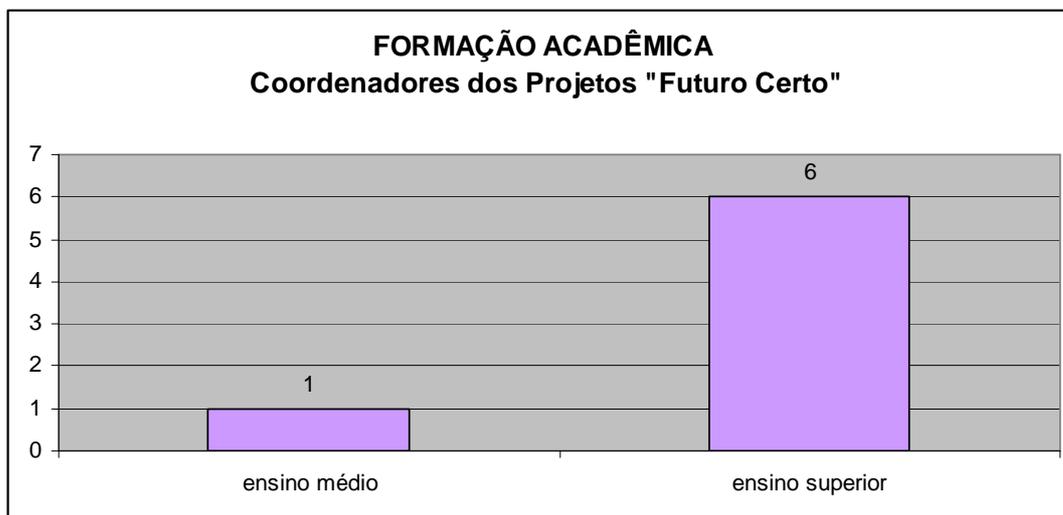


Figura 20 – Formação Acadêmica dos coordenadores que participaram da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

Os profissionais valorizam a formação acadêmica e acreditam que a graduação pode fazer a diferença nas suas práticas pedagógicas no cotidiano dos Projetos, e, conseqüentemente, representará qualidade de ensino para as crianças, adolescentes e jovens.

No ano de 2007 os Projetos “Futuro Certo” atenderam aproximadamente 885 crianças, adolescentes e jovens em suas respectivas unidades, conforme identifica a Figura 21.

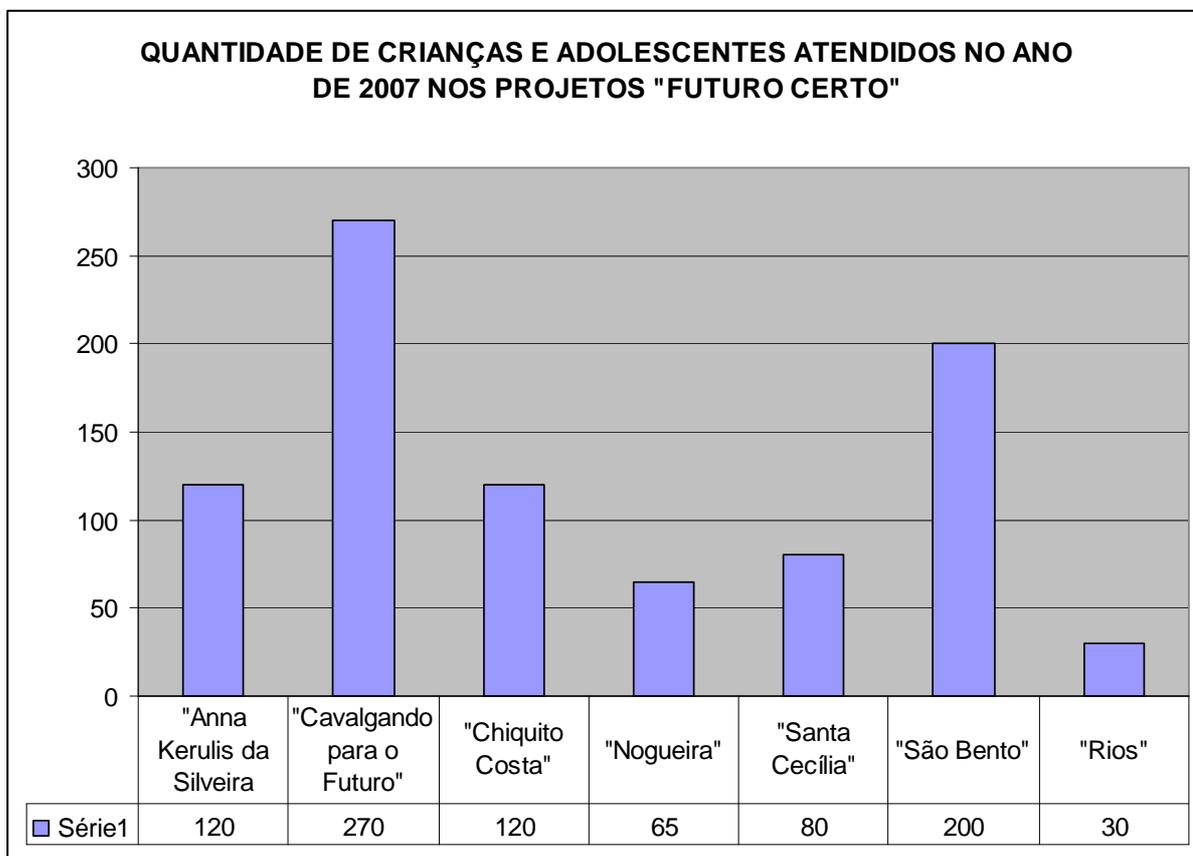


Figura 21 – Número de crianças e adolescentes atendidos nos Projetos “Futuro Certo” em 2007.
 Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2007.

Para matricular-se nos Projetos “Futuro Certo” é exigido apenas que a criança, o adolescente ou o jovem estejam regularmente matriculados na rede oficial de ensino, podendo ser da rede pública ou privada, conforme constatamos na análise das fichas de matrículas das crianças dos Projetos “Futuro Certo”. Algumas crianças freqüentam a rede particular de ensino, fato este que nos chamou atenção, pois contradiz o senso comum de que os Projetos “Futuro Certo” se destinam às crianças, adolescentes e jovens das camadas populares.

4.4 Processo de coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os 22 educadores e sete coordenadores dos projetos. A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador. Segundo Barros e Lehfel'd (2000):

[...] a entrevista semi-estruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa (p.58).

As entrevistas com os educadores e coordenadores foram registradas com o uso de MP4 e/ou gravador e transcritas conforme consentimentos dos entrevistados.

A utilização das entrevistas é relevante por provocar ricas contribuições dos sujeitos, conforme afirma Minayo (2000):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos – objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p.57).

As entrevistas expressam, segundo Chizzotti (1995), “as representações subjetivas dos participantes”, possibilitando intervenções do pesquisador em sua realidade ou ações transformadoras mediante questões problemáticas. (p.90).

Foram realizados vários contatos formais e pessoais com os educadores para o agendamento das entrevistas, em dias e horários distintos do período em que trabalham. Todos optaram por realizar as entrevistas no local de trabalho devido à falta de tempo em outro horário.

O roteiro de entrevista para os educadores apresenta nove questões, abordando o trabalho que estes desenvolvem no projeto, a relação com as crianças e adolescentes, a identificação com o trabalho, a visão que têm da escola e da família, o trabalho em equipe e a integração do tripé: projeto, escola e família.

O roteiro de entrevista para os coordenadores também apresenta nove questões referentes ao trabalho que estes desenvolvem no projeto, a participação da família, do aluno e da escola no projeto, a função pedagógica dos coordenadores no projeto e as práticas educativas dos educadores.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa (educadores e coordenadores) foram transcritas para a devida análise dos dados.

Tínhamos inicialmente a pretensão de realizar entrevistas também com as crianças, adolescentes e famílias, mas infelizmente devido a diversos atrasos no processo de pesquisa foi impossível concretizarmos nossa primeira proposta.

Contudo, é relevante ressaltar que, enquanto coordenadora geral dos Projetos “Futuro Certo” tivemos acesso também aos dados obtidos através de um trabalho que vem sendo realizado pelos Projetos “Futuro Certo” em parceria com o Curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), junto às famílias, de acompanhamento, orientação e efetivação das suas reivindicações de direito, tendo sido visitadas 155 famílias de dois Projetos “Futuro Certo” (RELATÓRIO 2007/2008). Tais dados também foram considerados em nossa pesquisa.

Assim, além das entrevistas utilizamos a observação direta e participante no espaço estudado. Segundo Triviños (1987) na pesquisa de campo as técnicas e métodos de coleta de dados exigem atenção especial do pesquisador enquanto observador e anotações de campo (diário de campo).

4.5 Análise e Interpretação dos Dados

A partir da coleta de dados, procuramos analisar e interpretar as informações através da metodologia da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1977), “[...] é um conjunto de técnicas de análise de comunicação” (p. 9), que contém informações sobre o comportamento humano atestado por uma fonte.

Assim, confirma Chizzotti (1995):

Análise de Conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (p.98).

Por meio da análise de conteúdo procuramos, portanto, estudar e analisar o material qualitativo buscando melhor compreensão das comunicações ou discursos, aprofundando os aspectos mais relevantes em suas características gramaticais e ideológicas (BARROS e LEHFEL, 2000).

Segundo as autoras (2000), tal análise tem como suporte instrumental qualquer tipo de mensagem e formas de expressão dos sujeitos sociais, resultando num conhecimento não-linear.

Para Chizzotti (1995)

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (p.99).

Considerando tal procedimento de análise, as falas dos sujeitos foram classificadas em categorias e subcategorias, objetivando uma análise fidedigna ao texto, conforme se verifica nos Quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1: Categorias e subcategorias das Entrevistas com os Educadores que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes	• Rotina/Planejamento
	• Atividades Lúdicas
	• Atividades sócio-pedagógicas/educativas
Identificação com o projeto	• Existência de identificação
	• Gosto e prazer pelo que faz
	• Aprendizagem e dinamicidade
	• Trabalho formativo e valorativo
Visão sobre a escola	• Mudança/ transformação da escola
	• Situação caótica da escola
	• Falta de compromisso dos profissionais da escola
Visão sobre a criança e adolescente	• “Desestrutura” familiar
Contribuição do projeto no desenvolvimento da escola	• Grande contribuição
	• Relação afetuosa do educador e as crianças e adolescentes
	• Liberdade de expressão
	• Diálogo e crescimento do ser humano
Diferenciais entre a escola e o projeto	• Obrigação X Liberdade
	• Projeto sinônimo de prazer e confiança
	• Rigidez da escola
Participação da equipe profissional	• Comprometida e prazerosa
	• Integração entre todos
	• Trabalho participativo e profissional
Integração projeto / escola / família	• Pouca participação das famílias
	• “Desestrutura” familiar
	• Falta integração entre projeto e escola
	• Ausência da integração projeto / escola / família

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os educadores dos Projetos “Futuro Certo” (2007).

Quadro 2: Categorias e subcategorias das entrevistas com os Coordenadores que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes	▪ Rotina/Planejamento
	▪ Atividades Lúdicas
	▪ Atividades sócio-pedagógicas/educativas
Participação da família	▪ Pouca participação
	▪ Momentos solicitados/comemorativos
	▪ Dificuldades em trabalhar com as famílias
Integração Escola e Projeto	▪ Difícilmente
	▪ Superficialidade
Concepção e função da escola	▪ Visão tradicional/ fechada em si mesmo
	▪ Dificuldade em desenvolver o seu papel
Freqüência dos Alunos	▪ Alto índice
Motivos/justificativa para o interesse do aluno	▪ Olhar humanizado
	▪ Valorização da criança e do adolescente
	▪ Projeto diferente da escola
	▪ Projeto local de prazer e participação
	▪ Diálogo: educador e criança e adolescente
Função pedagógica do coordenador	▪ Burocrático/administrativo
	▪ Planejamento
	▪ Orientador
	▪ Trabalho coletivo
Trabalho da equipe profissional	▪ Comprometimento da equipe
	▪ Importância no papel que desenvolve
	▪ Construção do profissional

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os coordenadores dos Projetos “Futuro Certo” (2007).

Com base em tais categorias e subcategorias procedemos à triangulação dos dados referentes à pesquisa de campo, bibliográfica e documental que são apresentados e discutidos na seção 5 a seguir.

SEÇÃO V

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir os resultados da pesquisa de campo realizada com os coordenadores e educadores de criança e adolescente dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos, Estado de São Paulo. Para isso foram construídos dois quadros de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias, permitindo discutir e analisar as práticas pedagógicas dos educadores de criança e adolescente.

5.1 Caracterização dos Projetos “Futuro Certo”

Os Projetos “Futuro Certo” funcionam no período da manhã das 7h às 11h e no período da tarde das 12h30 às 16h30. Para as crianças, adolescentes e jovens freqüentarem os Projetos “Futuro Certo” é exigida a freqüência no ensino regular, ou seja, no horário contrário aos Projetos “Futuro Certo” eles deverão freqüentar regularmente a escola.

Cada Projeto apresenta uma realidade peculiar, ou seja, existem projetos com uma estrutura física mais ampliada e com um maior número de atividades culturais, esportivas, de lazer e outras, devido ao espaço físico ser mais privilegiado.

O que é comum entre todos os projetos é a existência da figura do educador de criança e adolescente e do coordenador do projeto. Os demais profissionais que trabalham juntamente com as crianças e adolescentes nos projetos são professores habilitados em áreas específicas e, em alguns Projetos, existem os monitores profissionalizantes, que são profissionais sem formação acadêmica, mas “habilitados” pela prática, concursados e que trabalham com as crianças, adolescentes e jovens em oficinas de bordado, corte e costura, pintura, manicure, enfim, com atividades manuais.

Como os educadores de criança e adolescente são os profissionais com vínculo efetivo junto às crianças, adolescentes e jovens, estes foram escolhidos como sujeitos da nossa pesquisa, uma vez que nosso interesse se volta para a análise da prática não escolar dos educadores e sua contribuição para a formação educacional destas crianças, adolescentes e jovens.

A organização de cada Projeto conta com a existência de um coordenador que desempenha a função de gestor (administrativo/ pedagógico), de educadores de criança e adolescente que trabalham diretamente com as crianças e/ou adolescentes, sendo responsáveis por uma turma no período da manhã e outra no período da tarde, de uma equipe de apoio formada pela merendeira (e pela ajudante de merendeira, nos projetos com maior número de

crianças e adolescentes), auxiliares de serviços gerais, além de outros profissionais que desempenham atividades específicas, como dança, informática, iniciação musical (instrumentos de sopro, percussão, flauta e violino), pintura em tecido, educação física (quadra, campo e natação), bordado, artesanato, culinária, corte e costura, manicure, teatro e outros.

As atividades específicas que serão desenvolvidas em cada Projeto são planejadas e organizadas pela sua própria equipe junto às crianças, adolescentes e jovens em cada término de ano.

Através do levantamento de interesse junto às crianças, adolescentes e jovens, as atividades e os profissionais de área necessários são repassados à coordenadora geral que faz a solicitação oficial junto a Secretaria Municipal de Educação que deverá atribuir as aulas para os respectivos profissionais.

A equipe dos Projetos “Futuro Certo” planejam as atividades respeitando a cultura das crianças, adolescentes e jovens, mas propiciando aos mesmos o conhecimento e a reflexão de outras culturas, visando ampliar o conhecimento e a formação integral das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos Projetos.

Visando elucidar a organização da rotina dos Projetos “Futuro Certo”, a título de entendimento de como é feita a organização dos Projetos de forma geral, apresentamos, como exemplo, a organização do Projeto que mais crianças e adolescentes atendeu no ano de 2007.

O Projeto Futuro Certo “Cavalgando para o Futuro” contou com 12 turmas, sendo seis turmas no período da manhã e seis turmas no período da tarde, organizadas através da faixa etária das crianças e adolescentes. Contou com 10 turmas formadas por crianças e 2 turmas formadas por adolescentes, segundo preconiza o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90), tendo cada turma um educador de criança e adolescente responsável pelas atividades pedagógicas e culturais.

No ano de 2007, os educadores organizaram suas atividades da seguinte maneira: Projeto Tô Ligado na Vida que foi trabalhado através de atividades lúdicas e rodas de conversas com assuntos relacionados ao gênero, ao conhecimento, valorização e respeito ao corpo, diversidade, doenças sexualmente transmissíveis, Aids, preservativo, respeitando o interesse e a faixa etária das turmas. Foi trabalhado também o Projeto Vivendo Valores que consiste em levar a criança e o adolescente a refletir e agir sobre valores, tais como: respeito, paz, humildade, amor, sinceridade, honestidade, etc..., através de rodas de conversa, realização de projetos concretos que viabilizaram a ação de valores imprescindíveis para a formação de seres críticos e justos. O Projeto Leitura foi desenvolvido visando despertar na

criança o prazer pela leitura, sendo realizado de forma viva, prazerosa e concreta na rotina das crianças. Ainda as crianças e adolescentes participaram das aulas de informática e de música (flauta, trompete, percussão), uma vez que neste Projeto existe uma Banda Marcial. Participaram também de aulas de dança, de esporte (quadra e natação) e de oficinas de trabalhos manuais, tais como: aulas de bordado, costura, manicure e pintura em tecido. Todas estas atividades são organizadas de segunda a sexta-feira.

A estrutura organizacional de cada Projeto pode ser visualizada na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Estrutura organizacional dos Projetos Futuro Certo

Projetos Futuro Certo	Coordenador	Educadores	Merendeira e Auxiliares de Merendeira	Auxiliares de Serviços Gerais	Demais Profissionais
A	01	04	02	01	03
B	01	06	03	05	16
C	01	03	02	03	05
D	01	02	01	01	03
E	01	02	01	01	02
F	01	05	01	02	08
G	01	01	02	01	03
TOTAL	07	23	12	14	40

Fonte: Dados dos Projetos “Futuro Certo”, 2007.

5.2. Currículo e práticas pedagógicas nos Projetos “Futuro Certo”

Os Projetos “Futuro Certo” da Secretaria Municipal de Educação vem construindo seu currículo através de projetos e atividades pautadas nos interesses dos alunos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Tal fato é constatado através dos documentos internos do Projeto, que organizam as atividades de dança, educação física, iniciação musical, informática, oficinas de pintura, de bordado e outras. E as demais atividades como os jogos de raciocínio, projeto vivendo valores e identidade, projeto “Tô Ligado na Vida”, trabalhando a sexualidade, projeto leitura, projeto higiene, projeto matemática, são desenvolvidos pelos educadores de criança e adolescente, sujeitos desta pesquisa. Segundo Sacristán (2000, p.126)

[...] o conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque,

estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

Com base nesta constatação, o desenvolvimento do conceito de currículo nos aponta para uma relação fundamental nos Projetos “Futuro Certo” que fundamenta-se numa visão organizacional das atividades baseando-se nos interesses das crianças e jovens.

Ao estruturar o currículo os educadores dos Projetos estão preocupados com valores, atitudes e conhecimentos que contribuem com a sociedade inclusiva, solidária e participativa.

Diferentemente do que tem sido a construção dos currículos dentro das instituições escolares, os Projetos “Futuro Certo” vem construindo sua caminhada curricular, mas há de se ponderar até que ponto esta autonomia de fato concretiza um currículo flexível na educação não formal.

Conforme Moreira e Silva (1995), a maior preocupação desse enfoque constitui-se em

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (p.16).

Mas, o currículo dentro dos Projetos “Futuro Certo” também é uma área obscura e necessária de se investigar, visto que não se tem muita clareza do papel político do currículo, determinado pelo poder público, no sentido de manipular a formação da sociedade.

Conforme Sacristán (2000), “o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição”. (p.13).

Os Projetos “Futuro Certo” passaram a integrar a Secretaria Municipal de Educação de Barretos em 2000, tempo histórico curto, em que os educadores dos Projetos estão construindo sua filosofia, suas metodologias, suas didáticas e principalmente, seu currículo.

Estes Projetos “Futuro Certo” pertenceram a Secretaria Municipal de Assistência Social no período de 1996 a 1999, onde não se constatava com clareza o seu papel sócio-educativo, tendo como centro de atendimento as questões assistencialistas e resultados emergenciais.

Contudo, se por um lado a equipe técnica (psicólogos e assistentes sociais) organizava sua prática distante do cotidiano destes projetos, por outro os funcionários que trabalhavam

diretamente com as crianças e adolescentes eram contrários a essa política assistencialista e paliativa, pois, estes se viram no “direito” e necessidades de pautarem a filosofia do seu trabalho no respeito aos interesses das crianças e adolescentes, através de atividades culturais, esportivas, manuais/artesanais, lúdicas, de lazer e outras.

Desta forma, os educadores foram construindo sua prática pedagógica apesar das questões institucionais, principalmente, porque a relação equipe técnica de profissionais e educadores era conflituosa e divergente em seus posicionamentos ideológicos e comprometedoras com o cotidiano das crianças, adolescentes e jovens dos projetos. Isso significava que não havia, por parte da equipe técnica de profissionais (assistentes sociais e psicólogas), preocupação com a formação integral das crianças e adolescentes, sendo o foco principal era “retirar” as crianças e adolescentes das ruas de Barretos, e tal posicionamento era contrário ao compromisso ético e profissional dos educadores.

Nessa caminhada consideramos que era imprescindível que os educadores que compõem os Projetos “Futuro Certo” fossem críticos, reflexivos, participativos, garantindo um currículo que visasse práticas pedagógicas libertadoras, críticas, justas e humanas, e principalmente, tendo clareza política de seu papel. Como diz Apple em suas reflexões no prefácio para a edição brasileira de Educação e Poder (2003a).

[...] educadores politicamente comprometidos podem ajudar a restaurar a memória coletiva de um povo, uma memória de lutas passadas e presentes em favor da democracia sob todas as suas formas. Eles podem apresentar modelos de atividade democrática para pais e estudantes e juntar-se a eles [...] nos seus próprios esforços para criar as condições que assegurem que seus filhos tenham um futuro melhor. (In GADOTTI, 2003a, p.8).

Assim, concordamos com Lück (2003), quando coloca que um projeto educativo é um plano de trabalho integrado, estruturado a partir de interesse e necessidades compartilhados por educadores e educandos, de forma organizada e intencional, visando satisfazer necessidades e resolver problemas reais.

Nesse sentido consideramos importante apresentar, ainda, a organização e rotina de trabalho dos educadores nos Projetos “Futuro Certo”.

No início do ano letivo os educadores escolhem suas respectivas turmas, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde, e organizadas por faixa etária. A escolha das turmas acontece de forma democrática, participativa, considerando-se como critério principalmente o tempo de serviço dos educadores, particularmente quando há conflito,

porque freqüentemente as turmas são atribuídas aos educadores de criança e adolescente através do colegiado.

A carga horária é de 8h de trabalho junto aos alunos, sendo considerada excessiva por todos os educadores. Eles acreditam que esta carga horária deveria ser reduzida para 4 ou 6h de trabalho junto aos alunos e o restante da carga horária deveria ser completada com estudos, preparação de aulas, formação continuada e outras.

Isto vem ao encontro do que Moacir Gadotti (2003b) defende em seus textos, quando diz que o educador deveria ter dedicação exclusiva para a escola com salários dignos e tempo para refletir sobre sua ação e estudar para conhecer sua realidade escolar.

Os educadores organizam sua rotina de trabalho junto às crianças, adolescentes e jovens com atividades do cotidiano, ensinando a escovar os dentes e a importância deste ato para a vida dos alunos, auxiliando na tarefa escolar e desenvolvendo atividades de projetos específicos, como “vivendo valores”, que consiste em um projeto que visa refletir e agir sobre valores (solidariedade, paz, amor, simplicidade e outros), o Projeto “Tô Ligado na Vida”, que visa refletir sobre a sexualidade e suas implicações, através de rodas de conversas, dinâmicas, atividades de leitura e o Projeto “cidadania”, que trabalha os direitos da criança e do adolescente, a importância da certidão de nascimento, carteira de trabalho e outros.

Mas, a importância que estes educadores vêm na sua prática pedagógica é o da afetividade, acreditando ser este o aspecto mais importante e responsável pela aprendizagem e a permanência dos alunos nos referidos projetos. E, segundo Freire (1996), para aprender, transformar e viver é preciso fechar as fronteiras entre o intelectual e o afetivo, entre o brincar e o desafio.

Nos Projetos as crianças, adolescentes e jovens têm nome e sobrenome, não são simplesmente um número na turma A ou B e isto é um diferencial na educação destes alunos.

Contudo, apesar desse trabalho diferenciado dos educadores nos perguntamos até que ponto a autonomia dos educadores na elaboração de suas atividades garantem aos alunos uma formação de sujeitos críticos e reflexivos?

Consideramos tal questão discutível, visto que percebemos que há uma diferença significativa na participação destes educadores na vida dos alunos de projeto para projeto.

A subjetividade do educador, bem como a relação afetiva, dialógica, que ele estabelece com a criança, adolescente e jovem, contribuem para a diferença e a identidade de cada Projeto. Nesse aspecto a afetividade é destaque, visto que não havendo uma identificação com o trabalho desencadeia-se uma desistência do cargo, comprovado pelo índice de 40% de

exoneração nos últimos anos, segundo dados do Departamento Pessoal da Prefeitura Municipal de Barretos/SP.

Outra reflexão que se faz é até que ponto a Secretaria Municipal de Educação propicia aos educadores autonomia ou é omissa na organização dos projetos? Há compromisso com a formação crítica dos participantes dos Projetos?

Os Projetos “Futuro Certo” pertencem a Secretaria Municipal de Educação apenas há sete anos e a estrutura e a organização das unidades são diferenciadas em relação ao modelo que se tem de organização escolar instituída no município de Barretos e isto apresenta um distanciamento por parte da equipe pedagógica em relação aos Projetos.

Este distanciamento é visto pelos coordenadores dos Projetos como positivo, pois lhes conferem uma autonomia na organização e na construção pedagógica de cada Projeto.

A rotina de trabalho nos Projetos “Futuro Certo” é organizada por períodos (manhã e tarde). O período da manhã se inicia às 7h, o café da manhã é servido às 7h45, sendo realizado coletivamente. Após o café da manhã os alunos vão escovar os dentes e em seguida vão para as suas respectivas salas ou ambientes próprios junto aos seus educadores que irão desenvolver atividades naquele dia ou acompanhá-los nas atividades com outros profissionais. Às 10h30 é servido o almoço e o período da manhã se encerra às 11h.

O período da tarde inicia suas atividades às 12h30 com a chegada das crianças e adolescentes, sendo recebidos pelos educadores, iniciando-se as atividades com uma partilha, com uma conversa sobre como foi o dia, a manhã na escola, enfim, acolhendo-os antes do almoço que é servido às 13h. A organização das atividades se desenvolve da mesma forma que no período da manhã. O café da tarde é servido às 15h. O período da tarde se encerra às 16h30.

Um último aspecto importante a ser considerado nessa rotina de trabalho é a não obrigatoriedade para as crianças na participação das atividades, ou seja, são oferecidas para os alunos as atividades, mas eles não são obrigados a participarem, competindo aos educadores motivá-los e incentivá-los para a participação. Ou seja, segundo relato dos educadores os alunos têm autonomia para escolher as atividades de que querem participar. Quando a criança e/ou adolescente não querem participar das atividades (sendo isto difícil de ocorrer), o educador, propõe outras atividades que despertem o interesse do aluno, tais como: jogos, brincadeiras e rodas de conversa, levando o aluno a se interessar pelas atividades. Mas, quando a intervenção do educador não é bem sucedida há o respeito pela criança e/ou adolescente no seu desejo e vontade.

5.3 Resultado das entrevistas com os educadores

Com as entrevistas foi possível levantar que existem educadores de criança e adolescente que possuem formação acadêmica na área da educação e uma porcentagem considerável que conta com apenas o ensino médio, ou seja, realizaram concurso público em 2004 e por um equívoco na elaboração do edital pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Barretos foi exigido apenas o ensino médio.

Segundo relato dos coordenadores, este grave equívoco na elaboração do Edital, acarretou grandes dificuldades no início do trabalho destes educadores junto aos Projetos Futuro Certo e, principalmente, frente às crianças, adolescentes e jovens. Este fato se confirmou nas entrevistas, em que alguns educadores de criança e adolescente afirmaram ter ficado surpresos ao chegarem aos Projetos Futuro Certo e se depararem com a função de educador, visto que acreditavam que a função que desempenhariam junto aos alunos seria de auxiliar de professores e não propriamente ser o “professor”, ou seja, o educador responsável pela turma de alunos e por todas as atividades desenvolvidas.

As entrevistas evidenciaram sete categorias que foram organizadas no Quadro 1 apresentado a seguir.

Quadro 3 - Análise das Entrevistas com os Educadores que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS
Trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes	Rotina/ Planejamento	“Sou educadora, eu planejo na semana as atividades, o que vou fazer com eles [...]”. “[...] o trabalho segue uma rotina semanal como as atividades específicas, elas têm o seu cronograma [...]”.
	Atividades Lúdicas	“E paralelo a isso tem o trabalho de recreação, o trabalho de leitura e a parte do vivendo valores que eu procuro disseminar todos os dias [...]”.
	Atividades sócio-pedagógicas/ educativas	“Eu desenvolvo atividades que tentam colaborar com a formação integral do aluno [...]”. “Através de jogos pedagógicos, através de muita conversa, através de alguma dramatização, muita das vezes são brincadeiras pedagógicas e conversas.” “Se você quer desenvolver um cidadão crítico, você tem que incentivá-lo a ler [...]”.
Identificação com o projeto	Existência de identificação	“Eu me identifico assim eu estou aprendendo, eu não imaginava que ia ser como é, mas eu aprendo muito com eles.”
	Gosto e prazer pelo que faz	“ [...] porque eu gosto, então eu me identifico muito, porque eu acho importante, você resgatar uma criança, você ensinar uma criança [...]”.
	Aprendizagem e	“A gente sempre aprende por menor que seja o aluno [...]”.

	dinamicidade	
	Trabalho formativo e valorativo	“Eu vejo que o nosso trabalho é de formação de pessoas. Então, a partir do momento que eles têm contato com a educação vai acompanhá-los a vida inteira.
Visão sobre a escola/ crianças e adolescentes	Mudança/ transformação da escola	“Eu acho que a escola está passando por um momento de mudança, de transformação [...]”. “Acho que estamos passando por um processo de aprendizagem, reciclagem que não podemos nos prender ao passado, mas o futuro não pode ser uma coisa vazia [...]”.
	Situação caótica da escola	“Eu acho que a escola deixou de ter a sua função naquilo que eu acredito, porque as crianças saem da escola sem saber nada.
	“Desestrutura” familiar	“[...] que as crianças estão carentes de uma estrutura familiar [...]”.
	Falta de compromisso dos profissionais da escola	“O professor está lá para ganhar o dinheiro [...]”.
Contribuição do projeto no desenvolvimento da escola	Grande contribuição	“Contribui muito [...]”. “Acredito, tenho certeza disso [...]”.
	Relação de afetividade entre o educador e as crianças e adolescentes	“Mas, temos crianças maiores que até hoje vem no projeto e perguntam as coisas, sobre namoro, sobre ficar. Criamos um vínculo e acho que a gente colabora.”
	Liberdade de expressão	“Então eu acredito que é muito bom para a criança estar aqui, tanto para a socialização, quanto para a oportunidade de se expor, que às vezes na escola não tem tanto. Aqui não, todo mundo fala, pode receber um abraço individual, posso ouvir a história de cada um, porque é um tempo longo, é menos formal, posso ser mais flexível nos conteúdos [...]”.
	Diálogo e crescimento do ser humano	“Eles têm essa liberdade, é o espaço deles para eles suas questões, as suas dúvidas e aqui a gente tem espaço de eles estarem se expressando e a gente estar trabalhando em cima do que eles expressam e acreditando e cada um ajudando o outro [...]”.
Diferenças entre a escola e o projeto	Obrigação X Liberdade	“O projeto difere da escola bastante, muito, porque aqui no projeto a criança, ela se sente criança mesmo [...]”.
	Projeto sinônimo de prazer e confiança	“Aqui tem brincadeira, eles podem fazer o que têm vontade, podem pintar, aposto que na escola a melhor aula que eles têm é educação artística [...]”.
	Rigidez da escola	“Na escola eles são mais cobrados porque tem um conteúdo a ser seguido e a professora vai ensinar e cobrar deles [...]”. “A escola tem aquela coisa de nota, de prova [...]”.
Participação da equipe profissional	Comprometida e prazerosa	“Excelente, porque a gente é uma equipe, a gente está sempre nos ajudando [...]”. “Uma equipe aplicada no convívio entre os alunos é bom, entre nós profissionais é excelente. É uma equipe unida, coesa, eu gosto.”
		“A participação da equipe normalmente é unânime, antes de tudo é discutido o

Participação da equipe profissional	Integração entre todos	assunto, todos os projetos, tudo no coletivo, cada um pensa de forma diferencial, porém há o diálogo [...]”. “Temos trabalho coletivo, unidos e acho que é uma pela outra [...]”.
	Trabalho participativo e profissional	“Acho que aqui funciona bem, a gente tem facilidade tanto de se unir com o outro para educar aquela criança a ponto de olhar se o aluno, eu tenho liberdade para interferir, isso não nos constrange, a gente acaba vendo a criança de forma global [...]”. “Ela [Coordenadora] é uma profissional competente e democrática.”
Integração projeto / escola / família	Pouca participação das famílias	“A família está muito a desejar. Você faz reunião de pais e o que você vê que só vão os pais das crianças que não têm problema [...]”.
	“Deseestrutura” familiar	“São pouquíssimos os pais que realmente se preocupam com o filho [...]”.
	Falta integração entre projeto e escola	“A escola está bem longe de nós e a família também [...]”.
	Ausência da integração projeto / escola / família	“[...] projeto e escola não existe [...]”.

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo – 2007.

A análise das entrevistas permitiu perceber que a maioria dos educadores tem prazer no desenvolvimento do trabalho no Projeto. Todos foram unânimes em afirmar que se identificam com o que fazem (categoria identificação com o projeto):

Eu me identifico assim eu estou aprendendo, eu não imaginava que ia ser como é, mas eu aprendo muito com eles. (Andréa).

Me identifico, eu gosto muito. Ah, porque eu acho assim que como é a minha formação, eu formei nisso porque eu gosto, então eu me identifico muito, porque eu acho importante, você resgatar uma criança, você ensinar uma criança, você encaminhar, você formar um cidadão, acho tudo isso importante. (Magali).

Concordamos com Pimenta (2007), quando afirma que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Nesse sentido, consideramos que os educadores dos Projetos “Futuro Certo” estão construindo sua identidade no cotidiano, estando abertos para o aprendizado entre educador e educando.

No tocante ao trabalho desenvolvido no Projeto, o grupo está ciente da importância de uma rotina de trabalho com planejamentos anuais, mensais e semanais que contribui muito

com os resultados positivos do mesmo (categoria trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes):

O trabalho segue uma rotina semanal, com as atividades específicas, elas têm o seu cronograma, são divididas em sala de aula com os alunos (Jorge).

[...] temos um planejamento, uma rotina [...] (Amanda).

[...] os dias nós temos uma rotina de entrada, rotina de higiene, rotina de tarefa, trabalhamos este hábito de rotina que nem todas as crianças têm este hábito [...] (Camila).

Essa rotina permite que todas as crianças valorizem sua vida, adquiram hábitos necessários para o seu desenvolvimento saudável e desenvolvam o potencial de cada um, através das atividades sócio-educativas e atividades lúdicas (categoria diferenças entre a escola e o projeto), conforme se observa a seguir nos relatos dos educadores.

[...] a gente conversa bastante, faz as brincadeiras, eu procuro colocar o que eles querem fazer [...] (Alcione).

[...] a gente tem um método sistematizado que seriam as rodas de conversa, as atividades escritas, as aulinhas, as dinâmicas, mas no geral é o bate papo que você tem, você vê a realidade da criança, ela traz uma coisa para você, ah! Isso encaixa com isso [...] (Ivone).

[...] o projeto vivendo valores nós trabalhamos diariamente com eles na prática o trabalho em grupo, que é o mais importante, que é a vivência entre eles e também assuntos diários, como educação, respeito, diferença social, diferença entre crianças, contra o preconceito. Cada educador trabalha estes projetos de uma forma diferenciada e específica para a faixa etária. E os mais novinhos, mais na área social, não tanto a parte sexual (Heitor).

[...] eles têm atividade de teatro, dança e educação física. E paralelo a isso tem o trabalho de recreação, o trabalho de leitura e a parte do vivendo valores que eu procuro disseminar todos os dias, conversar um pouquinho [...] (Camila).

Dessa forma, percebemos que os educadores procuraram ter uma prática reflexiva, crítica, e conforme apresenta Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43-44).

Mediante essa realidade, através das muitas atividades educativas desenvolvidas com as crianças e adolescentes, consideramos que o Projeto pode contribuir para a construção de cidadãos conscientes de seus direitos, ao garantir-lhes livre expressão, liberdade de ir e vir e de escolha, enfim a assimilação de valores éticos, morais, humanos, etc.

No que diz respeito à categoria Visão sobre a escola/ crianças e adolescentes, podemos dizer que vários educadores afirmam que a escola hoje não tem desenvolvido sua função social e pedagógica. Afirmam que a escola perdeu a sua identidade e está vulnerável a todos os tipos de problemas que a sociedade tem enfrentado, tais como: a “desestrutura” familiar, o uso indevido de drogas, a violência e outros, como assinalam os educadores.

Eu acho que a escola deixou ter a sua função, naquilo que eu acredito, porque as crianças saem da escola sem saber nada [...].(Magali)

Eu acho que a escola está passando por um momento de mudança, de transformação. Eu acho que está se trocando a geração de professores. A gente vê que dentro da formação dos professores tem alguns déficits [...] (Ivone)

[...] as crianças principalmente da minha turma, eu não vejo o interesse de irem à escola, querer aprender, falta motivação. [...] (Camila).

Conforme coloca Candau (2001), a escola é uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. Ela faz parte da história de vida das pessoas, trazendo lembranças de seu cotidiano, vivenciado positiva ou negativamente.

Ao falarem sobre a categoria diferenças entre a escola e o projeto, os educadores foram unânimes em afirmar que ambos diferem muito, pois diante da omissão da escola em realizar o seu papel, e estimular os alunos a serem participativos e atuantes, o projeto busca desenvolver e garantir um ambiente diferenciado, prazeroso, afetuoso, dialógico e integrado com a realidade dos educandos.

O projeto difere da escola e muito. Eu observo neles. Lá (na escola) é uma coisa obrigação. Aqui (no projeto) eles vêm, é tipo, eles sabem que existem atividades, mas é uma mais “light”, eles podem brincar, eles podem conversar sobre a vida deles, se eles estão com problemas eles sabem que podem chegar em você e contar aquele problema, que você vai ouvi-los, isso é uma coisa muito legal. (Andréa)

É diferente. A criança na escola vai para aprender e para escrever. E aqui no projeto parece que a gente está passando mais amor para as crianças. Aquela criança que se apega demais com a gente, sempre contando seus problemas. Criança que chega e vem encostando na gente, você tem que dar um beijo na criança, um abraço. Ela sente essa falta na escola e talvez dentro de casa. (Milena)

Difere muito. A gente não trabalha em conteúdos, é programado, mas não é voltado mais para ciência, história formal, mas pode trabalhar a independência, cria uma situação, pode cantar uma música. É formalizado,

organizado, mas é diferente, mais livre, não temos uma sala com carteiras enfileiradas. Poderíamos estar debaixo de uma árvore e a diferença está aí, nesta não formalização [...] (Amanda).

As colocações das educadoras confirmam as idéias de Gohn (2001b) quando afirma que a educação não formal tem a cidadania como objetivo principal, é pensada coletivamente e a aprendizagem acontece por meio da prática social. Pois, é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera o aprendizado. Assim, a produção de conhecimentos ocorre por meio da vivência de certas situações-problema, e não pela absorção de conteúdos teóricos previamente sistematizados, objetivando serem apreendidos. É fundamental a interação entre os indivíduos para a aquisição de novos saberes, e isso ocorre através da comunicação verbal, oral, carregada de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contém.

A partir dessas constatações, podemos afirmar com os sujeitos da pesquisa, que o Projeto, através dessas práticas pedagógicas no contexto não escolar, contribuem significativamente, tanto para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em sua totalidade, quanto para a escola rever seu papel, seu desempenho hoje e se projetar num futuro muito próximo de grandes transformações, motivadas pelo sistema vigente.

Nesta relação dialética entre escola e projeto tem-se uma educação complementar, diferenciada e totalizante, que almeja educar para a sociedade, cidadãos de direito e construtores de um mundo justo e democrático, na busca de uma sociedade participativa, autônoma, criativa e libertadora da sua ignorância, como exemplifica a fala a seguir.

[...] Eu acho que um não extingue o outro. Não que o projeto é melhor, não, ele é um ambiente diferenciado. Eu acho que tem que ter os dois, um aproveitar o que o outro tem de melhor e tentar fechar aquele lugarzinho que o outro falha. Acho que é uma oportunidade da criança ter mais de um profissional com olho nela, é muito importante. Eu conheço a escola a partir dos olhos de quem trabalhou nela e o que as crianças contam hoje (Ivone).

Outro aspecto relevante é a participação efetiva, criativa e consciente do educador. Não se concebe um educador ou um profissional desinteressado, alheio às suas funções, desatualizado e sem uma prática coletiva e interdisciplinar. O que ficou evidente na fala dos entrevistados é a dinamicidade do aprendizado e da formação continuada do profissional (categoria participação da equipe profissional).

Eu vejo que a participação tem sido muito [...] todos na sua área têm cooperado à sua maneira, com o mesmo propósito. Às vezes uma coisa que é detectada por mim, eu apresento à equipe, então todo mundo já tem sua colaboração, dá sua participação no desenvolvimento do trabalho [...] O que é importante também é a disposição de todos buscarem o conhecimento, não parar de estudar e integrar os conhecimentos. (Simone).

Segundo Pimenta (2007),

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente [...] (p.27).

Por fim, mediante a constatação da relevância dessas práticas pedagógicas diferenciadas em contexto não escolar, os educadores chegam à conclusão que o sucesso deste trabalho somente ocorrerá com a integração entre a família, escola e o projeto social, conforme se verifica em seus relatos.

De acordo com José Filho (2002),

É importante salientar que a família no sentido mais profundo da palavra tem uma imensa significação na vida humana, pois é dentro dela que o ser humano nasce e morre, e, no entanto, é dentro deste quadro de conflitos e alegrias que o ser humano muitas vezes não percebe a importância de se ter um ambiente familiar que lhe proporcione uma vida plena e feliz sempre redescobrimo novos caminhos (p.24).

Nesse sentido, consideramos importante a integração entre a escola, a família e o projeto, e a partilha das responsabilidades do processo educacional das crianças, adolescentes e jovens, conforme apontam os sujeitos da pesquisa em seus relatos.

Segundo dados do relatório (2007/ 2008) elaborado pela equipe de estagiários do curso de serviço social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos que realizaram visitas domiciliares às famílias das crianças, adolescentes e jovens de dois Projetos “Futuro Certo” (“Cavalgando para o Futuro” e “Rios”), sendo apontado pelas famílias que o Projeto é ótimo e bom (85% dos entrevistados). É importante ressaltar que as famílias têm uma participação efetiva na maioria dos projetos, através das reuniões, dos momentos festivos e no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos, embora ainda seja preciso avançar na sistematização do trabalho junto às famílias, conforme apontado por alguns coordenadores e educadores de criança e adolescente.

Eu acho que nesse ponto, essa integração projeto-escola-família deixa muito a desejar. No meu ponto de vista é falta de comunicação. Eu sinto assim na maioria das vezes das reuniões de pais, poucos pais comparecem. Não sei se devido ao trabalho, ao interesse, não sei precisar o porquê, poucos pais aparecem, mas eu vejo essa falta de integração, a falta de comunicação (Cláudio).

[...] bem integração do projeto e escola, está muito a desejar ainda. Ainda desejamos nos aprofundar mais. Mas, a relação com a família e agora com a colaboração do Serviço Social tem sido possível estar mais em contato com a família, trazer a realidade familiar no projeto (Simone).

Tais falas nos levam a refletir sobre o significado de um trabalho coletivo que desencadeia excelentes resultados, mesmo diante dos limites institucionais. Pois, segundo Gohn (2001b), devemos estudar e conhecer as escolas que interagem com a comunidade educativa local, com as famílias dos educandos, com as organizações não-governamentais (Ongs) e os movimentos sociais em seu processo de encaminhamento de demandas e lutas sociais, com os projetos sociais alternativos em diversas áreas, com os cursos e treinamentos para a formação e qualificação das lideranças, representantes, educadores na elaboração e implementação de políticas sociais e outros. Disto resultam práticas educativas diferenciadas, inovadoras, criativas, projetadas numa nova escola e com uma educação libertadora. Como conclui Gohn (2001b)

A nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro em sua cultura. Para tanto, essa escola deve se estruturar a partir de alguns princípios, como: unir motivações, objetivos estratégicos e memória cultural para participar do mundo técnico e mercantil; atribuir importância central à diversidade (histórica e cultural), ao reconhecimento do outro e as formas de comunicação intercultural; ter a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades (p. 108).

5.4 Resultado das entrevistas com os coordenadores

Apresentamos a seguir os resultados da análise de conteúdo realizada com os coordenadores dos Projetos “Futuro Certo”. O Quadro 2 apresenta as oito categorias evidenciadas na análise.

Quadro 4 - Análise das Entrevistas com os Coordenadores que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS
Trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes	Rotina/ Planejamento	“É tudo planejado no começo do ano [...]”.
	Atividades Lúdicas	“[...] eles [os educadores] desenvolvem atividades lúdicas [...]”.
	Atividades sócio-pedagógicas/ educativas	“[...] fazendo as suas atividades que constam de vivendo valores, sexualidade, cidadania e atividades recreativas [...]”
Participação da família	Pouca participação	“Não muito. Eu acho que falta um pouco [...]”
	Momentos solicitados/ comemorativos	“[...] Participação quando solicitada.”
	Dificuldades em trabalhar com as famílias	“[...] relacionamento estava difícil, procurava apoio das famílias mais não estava tendo respaldo [...]”
Integração Escola e Projeto	Dificilmente	“Só para reclamar, não tem integração.”
	Superficialidade	“Muito pouco, existe uma relação muito estreita baseando-se em avisos e recados.”
Concepção e função da escola	Visão tradicional/ fechada em si mesma	“[...] Eu acho que ainda é muito tradicional [...]” “No meu ponto de vista a escola daqui do bairro é muito fechada [...]”
	Dificuldade em desenvolver o seu papel	“[...] A escola no seu papel de educar, ensinar, eu vejo que tem bastante falha [...]” “Não vem desempenhando sua função [...]”
Frequência dos Alunos	Alto índice	“98 a 99%. Acho que é prazeroso [...]”
Motivos/ justificativa para o interesse do aluno	Olhar humanizado	“[...] E a criança não é tratada como aluno, sim, como ser humano com direitos [...]” “[...] eles têm direito a falar, escolher suas atividades, suas obrigações e são tratados como seres humanos [...]”

Motivos/ justificativa para o interesse do aluno	Valorização da criança e do adolescente	“[...] eles têm liberdade, pode conversar, podem opinar [...]”
	Projeto diferente da escola	“[...] o projeto é diferente da escola [...]”
	Projeto como local de prazer e participação	“[...] eles vêm, participam das atividades porque gostam, como atividade prazerosa.”
	Diálogo educador, criança e adolescente	“[...] eles têm liberdade de se manifestar e são respeitados é uma forma gostosa [...]”
Função pedagógica do coordenador	Burocrático/ administrativo	“[...] Eu cuido da parte administrativa, acompanho o planejamento [...]” “[...] Parte burocrática que é o controle da frequência dos funcionários oriento os educadores [...]”
	Planejamento	“[...] Acompanhar o planejamento, acompanhar o desenvolvimento das atividades que foram programadas.”
	Orientador	“[...] Orientação. Oriento os educadores com relação às atividades a serem desenvolvidas [...]”
	Trabalho coletivo	“[...] O trabalho é feito coletivo, é discutido em reuniões e trabalhado na reunião o assunto, a gente discute o que vai ser trabalhado juntamente com toda a equipe, dividindo as atividades por faixa etária. “
Trabalho da equipe profissional	Comprometimento da equipe	“[...] eu tenho uns 70% comprometidos com o projeto [...]” “[...] Elas são bem comprometidas [...]”
	Importância do papel que desenvolve	“[...] Tenho uma equipe diferenciada, uma equipe boa.[...]” “[...] Você percebe que a pessoa teve interesse, foi atrás, buscou, entendeu o objetivo [...]”
	Construção do profissional	“[...] Todos são educadores e todos têm consciência da sua importância neste papel.” “[...] Tende a crescer como equipe e como profissionais [...]”

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2007.

As entrevistas realizadas com os coordenadores dos Projetos “Futuro Certo” do município de Barretos evidenciaram que, ao se referirem ao trabalho desenvolvido no projeto com crianças e adolescentes, os coordenadores destacam que o mesmo é alicerçado inicialmente no prazer em realizá-lo, no compromisso e organização, conforme exemplificam as falas a seguir.

[...] O nosso trabalho é bem aberto. Então, a nossa postura enquanto educador para a criança influencia demais, até mesmo na maneira de vestir,

de falar, de sentir. Acho que isso influencia sem que a gente perceba. (Janaina).

Pedagógico e administrativo. A parte burocrática administrativa de gerenciamento e coordenação do projeto em relação à prefeitura e a parte pedagógica com relação às atividades desenvolvidas com os educadores e as crianças. (Vagner).

Todos os coordenadores foram unânimes em afirmar que o trabalho é 100% planejado e organizado em equipe (categoria Trabalho da equipe profissional), a partir da realidade das crianças e dos adolescentes. Desta forma, constatamos que o projeto contribui para práticas pedagógicas diferenciadas em espaços não-escolares com intencionalidade, como evidenciam os relatos dos coordenadores.

Cada educador tem sua turma e eles elaboram as atividades de acordo com o que eles acham apropriados para a faixa etária. [...] (Inajara).

São desenvolvidas atividades pedagógicas junto aos educadores. [...] (Danúbia)

É organizado por turmas. São três. Cada educador com uma turma por período. É organizado da seguinte forma: eles desenvolvem atividades lúdicas, pedagógicas e têm atividades diversificadas com aulas de dança, música e expressão corporal, pintura em tecido e outras. (Vagner)

[...] A gente trabalha o vivendo valores. É um projeto para buscar a identidade da criança, sua importância no meio, seu respeito ao próximo, que é atividade também do projeto sexualidade, projeto do qual participei de um curso de especialização durante um ano. Está sendo produtivo. (Danúbia).

A perspectiva dos projetos reflete uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem, de organização, para encontrar o nexos, a estrutura, o objetivo que vincula a informação e que permite aprender (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.66). Os projetos possibilitam que a criança e o adolescente interajam em seu processo de construção do conhecimento, resolvendo problemas e desenvolvendo habilidades e competências para a sua formação integral. É importante ressaltar que os projetos propiciam a autonomia dos sujeitos, permitindo que eles planejem suas ações, atos, procedimentos, e outros, podendo ser uma das possibilidades de flexibilizar as ações pedagógicas dos educadores, deixando que cada criança e adolescente consiga tecer sua rede de significados (NOGUEIRA, 2005, p.45).

Os coordenadores desempenham um trabalho junto às famílias no sentido de buscar o incentivo e a participação dos pais nas atividades dos filhos. O que é percebido pelos coordenadores (e também pelos educadores) é que quando a família participa mais da vida

dos filhos há uma participação maior dos alunos em relação às atividades. Este é um aspecto a ser considerado, mas não um determinante, porque há alunos que participam de tudo e são filhos de pais muitas vezes omissos e negligentes, segundo relato dos coordenadores.

Os coordenadores valorizam a alta frequência das crianças e adolescentes no projeto, tendo uma média de 90 a 95% de participação diária nas atividades, associadas, segundo a fala da coordenadora Amélia, ao fato das atividades nos Projetos serem prazerosas.

Acho que é prazeroso, aqui a criança vem, faz, não tem aquela cobrança. Tudo que fazem aqui é prazeroso. Elas gostam das educadoras, da comida, de como é o andamento, gostam das atividades. É lógico que são cobrados. Mas estudam e fazem, não temos problemas. (Amélia)

Contudo, nos perguntamos até que ponto a participação dos alunos nas atividades propostas, sua autonomia de decisão realmente se faz presente na realidade destes projetos?

Escolher a atividade é, em princípio, autonomia. Acreditamos, no entanto, que nem sempre seja sinônimo de autonomia porque muitas vezes estes alunos não possuem conhecimentos necessários que lhes possibilitem opção de escolha. Este é um aspecto polêmico dentro das unidades, visto que alguns educadores acreditam que os alunos deveriam participar de todas as atividades, sem direito de escolha, principalmente, porque se ele não for participar da atividade é com o educador que este aluno deverá ficar.

Verificamos também que um ponto central é a interação entre o educador e a criança e adolescente, pois revela o diferencial das práticas pedagógicas, dando ênfase na concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e protagonistas de sua ação, sendo respeitados em sua situação peculiar de desenvolvimento.

Acho que o principal é a criação de vínculo. Você cria o vínculo com a criança e você vai passando para eles esses conteúdos, através de diversas formas [...] (Ivone).

Em sua maior parte é realizado através do diálogo, da conversa, da troca de informações da criança com a gente e também da gente com eles [...] (Wladimir).

Segundo Tardif e Lessard (2005), a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Nesse sentido a relação educador e aluno deveria ser pautada no princípio da reflexão, participação, questionamento, conflito, mas será que estamos preparados para confrontar-nos com esta realidade? Será que queremos alunos questionadores, críticos e participativos?

Diretamente associada à questão da interação entre o educador e os educandos, encontramos os motivos, as justificativas para o interesse do aluno em frequentar os Projetos “Futuro Certo”, conforme evidenciam as falas a seguir.

Eu pensava em princípio na questão de que eles são respeitados porque tem as regras que são para serem seguidos por todos. A criança não é tratada como aluno, sim, como ser humano com direitos. A maioria começa a entender que eles têm direito a falar, escolher suas atividades, suas obrigações e são tratados como seres humanos. Respeito com muito carinho e o calor humano. E eles têm liberdade também [...] apesar de ter todas as regras, horário com os professores [...] eles têm liberdade, podem conversar, podem opinar, o educador vai dar atividade, estando no mesmo nível.[...] eles têm liberdade de se manifestar e são respeitados é uma forma gostosa [...] eles não ficam trancados na sala de aula [...] (Inajara)

Porque o projeto é diferente da escola, é um lugar que ele vem porque ele gosta, ele gosta das atividades, do esporte, da natação. Então, não é uma coisa obrigada. Ele também não tem obrigação igual que tem na escola, de sentar numa carteira e escrever durante o tempo todo, ele pode fazer outra atividade (escolher a atividade) e que pra eles é bem prazerosa. (Milena)

Pela não responsabilidade entre aspas do projeto. Responsabilidade de ir a escola é uma obrigação. O projeto você não é obrigado a ir, vem porque quer. Acredito que o principal é que não tem aquele compromisso, vem porque quer. Quando você vai a um lugar porque quer, acredito que tem esta empatia. É lógico que se for elencar tenho um monte, mas a primordial é esta, vir porque você está feliz. (Vagner)

Tais falas sinalizam enfaticamente a importância da liberdade, da afetividade e interação entre os educadores e as crianças e adolescentes. Nesse sentido concordamos com Gohn (2001b) quando afirma que a escola, com suas práticas educativas formais, não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimento, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade. A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, ou ainda “odiada” por muitos de seus alunos, que se sentem livres, apenas quando estão fora dela. É isso o que pensa também o coordenador Joaquim para quem “A escola deveria ser um lugar prazeroso para a criança e o adolescente, assim como o projeto.”

Para os entrevistados a escola nem sempre tem desempenhado sua função (categoria concepção e função da escola), trazendo sérias conseqüências muitas vezes determinantes no fracasso escolar das crianças e adolescentes.

[...] Eu acho que ainda é muito tradicional. Não explora o potencial das crianças do jeito que deveria ser. Eu vejo que a escola acaba frustrando as crianças e causando certa forma de fracasso. Eu não vejo que as crianças saem da escola com a sensação de êxito. Muita criança tem potencial que não é explorado porque é muito tradicional. Não tem espaço na escola para desenvolver isso nas crianças. [...] (Inajara)

Eu vejo a escola muito mal, sendo que tem criança em nosso projeto que não sabe ler nem escrever e estão na 3ª e 4ª séries e ainda as crianças que vão para o reforço o ano inteiro e a gente não vê melhoria na qualidade de aprendizagem deles [...] (Milena).

Uma possibilidade para o sucesso do ensino formal e da educação não formal para os coordenadores também parece ser a integração entre a escola, o projeto e a família, pois no relato dos entrevistados a dificuldade e superficialidade das relações e a pouca participação da escola e da família nos projetos são grandes empecilhos para o sucesso da educação.

Tal questão se apresenta, portanto, como desafio para os entrevistados, pois todos acreditam que essa integração seja importante para o desenvolvimento pleno da criança e adolescente.

Não tenho vínculo muito com a escola. Meu vínculo geralmente com a escola é para avisos. O diretor não me dá abertura. Eu canso de convidar ele para as reuniões de pais e ele nunca veio, Nunca quis saber de conhecer o projeto, [...] (Amélia).

[...] Gostaria que tivesse envolvimento maior da família. Acho que o nosso trabalho não tem respaldo. Se todos não estiverem como relógio família-nós-escola, se não tiver uma parceria, não dá certo. (Inajara).

Nesse sentido a função pedagógica do coordenador é de facilitador, articulador, orientador e mediador do conhecimento e da relação família-escola-projeto, conforme relatam os sujeitos da pesquisa.

[...] Acompanhar o planejamento, acompanhar o desenvolvimento das atividades que foram programadas. (Janaina)

[...] Orientação. Oriento os educadores com relação às atividades a serem desenvolvidas [...] (Amélia)

Enfim, mediante tais relatos, consideramos relevante a necessidade de um trabalho coletivo, organizado, planejado, que segundo Tardif e Lessard (2005), implica profissionais confiantes em si mesmos e naquilo que fazem, “é preciso também que não se sintam ameaçados e nem desvalorizados pelos ‘achados’ de seus vizinhos” (p. 187). O ideal é que se instale uma atmosfera de camaradagem, diálogo e confiança na equipe.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre as práticas pedagógicas em contexto não escolar dos Projetos “Futuro Certo” em um município do interior do Estado de São Paulo buscou registrar a relevância do tema para a realidade educacional desse novo milênio e iluminar o caminho para novas e necessárias pesquisas vinculadas ao objeto de estudo em questão.

A investigação trouxe reflexões acerca do perfil dos educadores do Projeto “Futuro Certo”, a construção da identidade deste trabalho, bem como uma proposta educacional inserida na vida do educando.

Durante o percurso da pesquisa percebemos que as práticas pedagógicas em contexto não escolar, não consistem num modelo educacional perfeito a ser seguido. Não obstante, as práticas pedagógicas estejam inseridas numa política educacional de período integral existente desde a década de 1930, elas dificilmente foram realizadas efetivamente.

O que se observa hoje é a existência de projetos sócio-educativos que possibilitam à população infanto-juvenil, em horários alternativos à educação não formal, desenvolver suas habilidades e potencialidades artísticas, culturais, esportivas e outras. Tais projetos através de seus educadores, com uma prática flexível, dialogal e em constante construção, buscam contribuir para uma educação participativa, reflexiva, crítica e possível a todos os cidadãos que queiram participar da construção do conhecimento.

A pesquisa partiu da compreensão de que as práticas pedagógicas em contexto não escolar são importantes ao mundo da educação nos dias de hoje e que existem como possibilidade de vislumbrar alternativas complementares ao ensino formal. Mas, ao longo do processo investigativo, por meio de estudos teóricos, documentais e de campo, constatamos que se o ensino formal cumprisse seu papel estabelecido legalmente e eticamente na sociedade, nem sempre ou quase nunca haveria necessidade de projetos complementares ao processo educacional em geral. O que não impossibilita novas formas criativas de se educar.

Nesse sentido, a existência de novos projetos que viabilizem e aprimorem a educação da população infanto-juvenil registram uma prática pedagógica que tem possibilitado a esses “pequenos”, a vida em liberdade, em criatividade, apreendida através de valores como o diálogo, amor, afeto, respeito, a participação e outros.

É importante ressaltar que estes “Projetos” organizam as atividades na perspectiva destas crianças, adolescentes e jovens, garantindo a participação livre e espontânea destes sujeitos. Assim, essa organização vem garantindo a existência e ampliação dos “Projetos”,

fato este constatado no aumento do número de unidades, pois em 2000 quando são transferidos para a educação existiam apenas três unidades e no ano de 2007 expandiram-se para sete unidades.

Outro aspecto relevante a ser considerado é como se deu a ampliação destas unidades, pois, vimos que elas ocorreram através da participação da comunidade, através de reivindicações junto ao Poder Público, ou seja, a comunidade se apropriando destes espaços como forma de garantir junto aos seus filhos um atendimento de qualidade. E desta forma, exigindo destes profissionais um olhar diferenciado perante esta realidade que se descortina para a participação.

Considerar a perspectiva da criança, do adolescente e do jovem, é desconstruir uma visão que permeou e ainda está presente no imaginário de uma grande parte dos profissionais que atuam na educação e muitas vezes não acreditam que estes sujeitos tenham direito de escolha, de participação e de manifestação de seus interesses.

Constatamos ainda, como relevante para o desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes a participação da sociedade em geral, dos educadores profissionalmente preparados para esse trabalho, dos diversos profissionais que deveriam atuar numa perspectiva interdisciplinar, como forma de compreensão da realidade do aluno, no compromisso com a totalidade desse ser, da família como descoberta da subjetividade, do afeto, da existência e espaço de construção da identidade pessoal e coletiva, e, finalmente, do poder público como responsável em criar e administrar políticas sociais de atendimento ao cidadão e, especialmente a essa população infanto-juvenil em desenvolvimento.

É importante considerar ainda, que as práticas pedagógicas em ambiente não escolar vivenciadas no município pesquisado, se encontram em construção pelos atores dos “Projetos” e se apresentam como uma prática distante da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, pois esta muito pouco se aproximou desta construção. O que significa um longo trabalho a ser trilhado diante dos desafios que se apresentam na construção de práticas pedagógicas em contexto não escolar.

Diante destes aspectos apresentados, podemos considerar a construção dinâmica, legítima e consistente da identidade dos Projetos “Futuro Certo” no município estudado. Um futuro que só existirá com o empenho de todos, por meio de uma educação de qualidade, inclusiva, ética, afetiva e comprometida com a vida dos seus sujeitos. E que começa a ser traçado numa realidade local do país aqui pesquisada.

Ao finalizar essas reflexões, consideramos que muitas são as temáticas que deveriam ser examinadas em profundidade a partir dos conhecimentos construídos nessa pesquisa,

considerando o campo educacional como importante política social para a transformação de uma sociedade e de um país.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara-Koogan, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia, didática e construção do saber pedagógico**. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-60.
- BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 2 ed. São Paulo: Veras, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Aidil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R.A. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo, Cortez: 2003 (Série Saber com o Outro; v.1).
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Col. Saraiva de Legislação)**.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8609/90. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo – SEE, 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Lei Municipal de Criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente e Conselho Tutelar**. Lei nº 2633/92. Barretos/SP, 1992.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa e cidadão?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época).
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.93-111.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.43-59.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: **Educação brasileira em tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.133-146.

COLIN, Denise R. A. **LOAS: Lei Orgânica de Assistência Social anotada.** São Paulo: Veras Editoras, 1998.

CONTADOR, Cláudio Roberto. **Projetos sociais: avaliação e prática.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 9 ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2005 (Coleção Prospectiva; 5).

COSTA, Antonio C. G. da. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município.** São Paulo: Malheiros Editores, 1993.

COUTINHO, Carlos N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas.** Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

CURY, Carlos R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: **Gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A pesquisa histórico-educacional no Brasil: um depoimento a partir de uma trajetória. In: **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 131-141. (Coleção Educação Contemporânea).

DEMO, Pedro. A nova **LDB: ranços e avanços.** 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995^a.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000^a.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

FERNANDES, Maria Cristina S. Galan. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno**. Araraquara, 2002. 244p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4 ed.rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Escola Cidadã**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003b. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

_____. **Pedagogia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 61).

_____. **História da educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 123).

_____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001a (Coleção Questões da Nossa Época, v. 84).

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001c. (Coleção Questões da Nossa Época, v.5).

GONÇALVES, Tida Lima e GONÇALVES, Ernesto Lima. **Educação: a família desafiada**. São Paulo: Paulus, 1994. (Família 2000).

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

JOSÉ FILHO, Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: UNESP – FHDSS, 2002. (Dissertação e Teses, n.5).

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007a (Coleção Docência em Formação).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007b (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

LINHARES, Célia (Org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Regina M. G. Pereira. **Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico**. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 61-81.

LÜCK, Heloisa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: na antiguidade aos nossos dias**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. (Série núcleo de pesquisa, 1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: **Escola Básica**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1994. (Coletânea C.B.E.).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 36).

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

PEREIRA, Potyara. **A assistência social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção dos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados/ HISTEDBR, Caçador, SC/ UnC, 2003, p.219-234. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização. In: **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados/ HISTEDBR, Caçador, SC/ UnC, 2003, p. 61-75. (Coleção Educação Contemporânea).

SACRISTÁN, José G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 81-87.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2 ed. São Paulo: Autores Associados/ HISTEDBR, Caçador, SC/ UnC, 2003, p. 3-12. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. In: **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 7-15. (Coleção Educação Contemporânea).

SÊDA, Edson de M. **A criança e a mão do gato: guia do conselho tutelar dos direitos da criança e do adolescente.** Rio de Janeiro: Ades, 2001.

_____. **Infância e sociedade: terceira via: novo paradigma da criança na América Latina.** Campinas: Ades, 1998.

_____. **A criança e o seu estatuto no Brasil.** Campinas: Ades, 1997.

SILVA, Maria Liduina de O. e. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: discontinuidades e continuidades. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, 2005, n.83, p. 30-48, set. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMSON, Olga R. de M. Von. **Educação não formal, cenário da criação.** Campinas: Unicamp, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/ escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Plano Editora, 2001.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológico da educação. In: **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 79-87. (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, I.P.A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Sites da Internet pesquisados e citados

TEIXEIRA, Anísio. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em 02/12/2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 02/03/2008.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro da entrevista para os coordenadores

Pesquisa de Mestrado – Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Galan Fernandes

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Parreira

Contato e-mail: luciaparreira@uol.com.br

Título: **Práticas pedagógicas em contexto não escolar**

ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Telefone _____

Cidade: _____ e-mail: _____

Estado Civil: _____ Formação Acadêmica: _____

Profissão: _____ Cargo que ocupa: _____

Função que desempenha: _____ Quanto tempo? _____

Estuda atualmente? () SIM () NÃO Que curso: _____

Nome do Projeto em que trabalha _____

Número de Crianças e Adolescentes que atende: _____

Faixa Etária: _____ Horário de Atendimento: _____

Quanto tempo de existência do projeto? _____

PARTE II

1. Qual o trabalho que desenvolve no projeto?
2. Como é realizado o trabalho com as crianças e adolescentes no cotidiano do projeto?
3. Existe a participação da família?
4. Existe alguma integração do trabalho do projeto com a escola formal? Qual?
5. Como você vê a escola? Ela tem desempenhado suas funções?
6. Qual o índice de frequência do aluno no projeto?
7. Como você avalia o grande interesse demonstrado pelo aluno quanto ao projeto?
8. Qual a sua função pedagógica dentro do projeto? Que trabalho é desenvolvido pelo coordenador (a)?
9. Como vê a participação da equipe de profissionais no trabalho?

Apêndice B

Roteiro da entrevista para os educadores

Pesquisa de Mestrado – Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Galan Fernandes

Pesquisadora: Lúcia Aparecida Parreira

Contato e-mail: luciaparreira@uol.com.br

Título: **Práticas pedagógicas em contexto não escolar**

ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Telefone _____

Cidade: _____ e-mail: _____

Estado Civil: _____ Formação Acadêmica: _____

Profissão: _____ Cargo que ocupa: _____

Função que desempenha: _____ Quanto tempo? _____

Estuda atualmente? () SIM () NÃO O que _____

Nome do Projeto em que trabalho _____

Número de Crianças e Adolescentes atendidos: _____

Faixa Etária: _____ Horário de Atendimento: _____

Quanto tempo de existência _____

PARTE II

1. Qual o trabalho que desenvolve no projeto?
2. Como é realizado o trabalho com as crianças e adolescentes no cotidiano do projeto?
3. Você se identifica com o trabalho que desenvolve junto às crianças e adolescentes?
Por quê?
4. Como vê a situação da escola hoje e conseqüentemente das crianças e adolescentes?
5. Você acredita que o projeto contribui para o desenvolvimento da criança? Em que contribui ou não?
6. O projeto difere da escola? Que diferença você percebe entre a realidade da escola e do projeto?
7. Como vê a participação da equipe de profissionais no trabalho?
8. Como se dá a sua relação com o coordenador (a) do projeto?
9. Você acha que existe integração entre o projeto, a escola e a família?

ANEXO A

FOLHA DE
BARRETOS**PODER EXECUTIVO**

aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 (dez) anos,

CONSIDERANDO que um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é ampliar progressivamente a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos 07 (sete) horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente,

CONSIDERANDO finalmente que os municípios deverão adaptar sua legislação educacional e de ensino às normas federais, Para organizar seu sistema de ensino integrando-o à política e planos educacionais da União e dos Estados,

DECRETA:

ART. 1.º-Fica instituído o Projeto Futuro Certo para atendimento de crianças matriculadas no ensino fundamental das escolas da rede municipal de Ensino.

ART. 2.º-As crianças freqüentarão o Projeto em período diverso ao escolar, para ampliar o período de permanência na escola a fim de solucionar a universalidade do ensino e minimizar a repetência.

ART. 3.º-Novos projetos que vierem a ser criados deverão integrar os seis já existentes, ampliando o atendimento social e garantindo melhor desempenho dos alunos, em cumprimento ao atendimento pedagógico da escola, que extrapola o simples ensinar.

ART. 4.º -Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRETOS, Estado de São Paulo, em 22 de dezembro de 2004.

UEBE REZECK

Prefeito Municipal

Registrado e publicado na Secretaria Municipal de Administração na data supra.

UBIRAJARA PENHA

Secretário Municipal de Administração

DECRETO N.º 5.792, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2004.

INSTITUI O PROJETO FUTURO CERTO.

UEBE REZECK, Prefeito Municipal de Barretos, Estado de São Paulo, no desempenho de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO o art. 34, § 2.º da Lei n.º 9.394/96, que preconiza a implantação progressiva do ensino em tempo integral para os alunos do ensino fundamental, CONSIDERANDO a Lei n.º 10.172/01, que

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)