

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lisandra Marisa Príncipe

Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de
educação não-formal

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Lisandra Marisa Príncipe

Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de
educação não-formal

*Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: Psicologia
da Educação pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
sob a orientação da Profa. Dra.
Marli Eliza Dalmazo Afonso de
André.*

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

PRÍNCEPE, L.M. **Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação Não-formal**. São Paulo: 2010. 146 p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de Concentração: Educação – Psicologia da Educação

Linha de Pesquisa: Processos psicossociais na formação de professores

Orientadora: *Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André*

Palavras-chave: Educador Social, Necessidades Formativas, Educação Não-formal.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Pai e Vô Benedito,

No tempo, meu coração contempla a eternidade

E me fala do dia sem despedidas

Do encontro que não termina

Do amor que será eterno.

(Antoine de Saint- Exupéry)

Mãe,

Que tristes seriam os caminhos...

Não fosse a mágica presença de estrelas, como você!

(Mário Quintana)

Lídia, Julia, Helena, Ana Clara e Eduardo,

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

À **professora Dra. Marli André**, pela dedicação e leveza com que conduziu a orientação dessa dissertação; pelo acolhimento nos dois anos de curso e, principalmente, por lapidar cada parágrafo deste trabalho dizendo sempre o necessário e obrigando-me em todos os momentos a um rigor muito maior com a pesquisa;

À **minha mãe**, pela presença em todos os momentos, pelo investimento na minha educação e pelo incentivo às minhas escolhas;

Aos **meus sobrinhos** queridos, pelo silêncio nos momentos em que eu precisei estudar e por não me deixarem esquecer que a vida é bonita e que o futuro merece ser esperado;

Ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)** pelo apoio financeiro a essa pesquisa;

Às professoras **Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn e Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco**, que com cuidado e muito respeito possibilitaram a ampliação do meu olhar para esse estudo durante o exame de qualificação;

Aos professores doutores do Programa de Psicologia da Educação, em especial à **Cláudia Davis, Laurinda Ramalho de Almeida, Mitsuko Antunes e Antonio Carlos Caruso Ronca** por terem me propiciado tão bons momentos acadêmicos.

À **Nayana Teles**, um feliz encontro que tive na PUC, pela companhia nos dois anos de curso; pelos artigos e congressos compartilhados; pelas leituras críticas e atentas aos meus “escritos” e, principalmente, pelo apoio durante a elaboração desse trabalho.

Aos colegas do mestrado, doutorado e pós-doutorado, em especial à: **Juliana Diamante**, pelos conhecimentos compartilhados durante o curso e nas longas viagens semanais à PUC; **Vivi Zumpano, Rita Kulnig, Regina Garcia e Thais Martimiano** pelos trabalhos, leituras e discussões sempre regados de bom humor; **Francine Martins, Roberta Andrade e Patrícia Albieri** pela acolhida durante todo o percurso do mestrado;

À **Dra. Aparecida Najar**, por ter facilitado minha trajetória acadêmica com o incentivo à minha formação inicial;

À **Kátia Gandolpho Cunsolo** pelo olhar psicanalítico que me guiou;

Ao amigo **Dilson Wrasse** pelo incentivo para que eu seguisse este caminho e pela “escuta bonita” em toda a trajetória do curso;

À **Edna Teixeira** pelas valiosas informações referentes ao terceiro setor e pelas leituras críticas do material por mim escrito;

Ao **Edson**, funcionário do Programa de Psicologia da Educação da PUC, pela atenção dispensada nos momentos de necessidades;

Ao meu primo **Evandro** pelos “helps” na reta final desse trabalho;

À **Íris**, que há mais de 13 anos alegra minha casa e, em todos os momentos, foi minha fiel companheira;

Aos **educadores** que participaram dessa pesquisa e às **diretorias e coordenações** das Organizações Sociais, pelas aberturas das portas para o desenvolvimento desse estudo.

Muito Obrigada!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as necessidades formativas de educadores sociais que atuam em duas Organizações Não-governamentais, que desenvolvem projetos de educação não-formal no contra turno escolar. Buscamos identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores em suas práticas cotidianas; a forma como respondem aos desafios e as necessidades formativas para melhor enfrentá-los. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e observação de atividades pedagógicas. Foram sujeitos da pesquisa 12 educadores, sendo: 5 de uma ONG e 7 de outra. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e revelaram semelhanças e diferenças de acordo com o contexto pesquisado. Em relação aos educadores do Instituto Espaço Amigo surgiram desafios relacionados ao público atendido: dificuldades de relacionamento entre as crianças, atuar com alunos que apresentam defasagem na leitura e escrita, garantir a participação dos alunos nas atividades e possuir características pessoais para tentar entender cada aluno e atuar adequadamente. Como respostas aos desafios os educadores mobilizam conhecimentos e atitudes revelando, em alguns momentos, práticas ancoradas em modelos da escola formal. Dado o desconhecimento das peculiaridades da educação não-formal e dos grandes desafios enfrentados, os educadores indicam necessidades de trabalhar coletivamente na ONG; ter uma formação que contemple conhecimentos da linguagem de trabalho; das fases de desenvolvimento infantil, dos contextos onde atuam e das finalidades educativas, além da atuação em rede como forma de fortalecer seu trabalho. Já os educadores do Instituto Picadeiro revelam que os principais desafios estão relacionados aos alunos: questões de relacionamento entre as crianças; trabalhar com grupos de diferentes idades e alunos novos ingressantes no projeto; desenvolvimento da proposta pedagógica, ou seja, como trabalhar com os temas a partir dos quais são geradas as atividades em todas as linguagens artísticas; e o próprio educador, ter paciência, gostar de crianças, respeitá-las, além de realizar um trabalho com as famílias dos atendidos. As respostas aos desafios indicam a sintonia com o projeto pedagógico da ONG, pois utilizam o diálogo, a colaboração entre pares, a linguagem artística, a brincadeira para resolver os problemas e a pesquisa para aquisição de conhecimentos necessários ao fazer pedagógico. A fim de enfrentar os desafios, surgem necessidades da busca de conhecimentos gerais e de outros campos científicos por meio de estudo e pesquisa; respaldo de especialistas e atualização cultural.

Palavras-chave: Educador Social, Necessidades Formativas, Educação Não-formal.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the training needs of educators who work in two Non-governmental organizations, which develop projects on non-formal education in the school turn. We tried to identify the main challenges faced by educators in their daily practices, how they respond to challenges and training needs to better fight them. It was used as instrument for data collection, semi-structured interviews, document analysis and observation of teaching activities. 12 educators were subjected to the research, as follows: 5 subjects from an NGOs and 7 subjects from another. Data were subjected to content analysis and similarities and differences were revealed according to the context studied. Regarding educators from Instituto Espaço Amigo, challenges related to the public attended emerged: relationship problems among children, working with students who have deficit in reading and writing, ensuring students' participation in activities and having personal characteristics to try to understand each student and act appropriately. As responses to the challenges educators mobilize knowledge and attitudes revealing, at certain times, practices based in models of formal schooling. Given the lack of knowledge of the peculiarities of non-formal education and big challenges, educators indicate the need to work collectively for the NGOs, having training that includes knowledge of the working language, the stages of child development, the contexts in which they operate and the educational purposes in addition to the performance in network as a way to strengthen their work. On the other hand, educators from Instituto Picadeiro show that the main challenges are related to students: issues: relationships between children, working with groups of different ages and new students joining the project, development of pedagogical proposal, ie how to work with themes from which are generated activities in all artistic forms, and the educator itself, having patience, enjoying working with children, respecting them, and performing a specific work with the families of those attended. The responses to the challenges indicate the synthony with the pedagogical project of the NGO, because they use dialogue, collaboration among peers, language arts, games to solve the problems and research to acquire knowledge needed to the pedagogical aproach. In order to face the challenges, it is necessary to search for general knowledge and other scientific fields through study and research, endorsed by specialists and cultural update.

Key Words: Social Educator, Training Needs, Non-formal Education

LISTA DE SIGLAS

Abong – Associação Brasileira de ONGs

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMPRE- Cadastro Geral de Empresas

CBO- Classificação Brasileira de Ocupações

CF – Constituição Federal

CMDCA - Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente

CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS- Conselho Regional de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCC – Fundação Carlos Chagas

FMAS – Fundo Municipal de Assistência Social

FUMCAD – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

ONG – Organização Não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil e Interesse Público

PT – Partido dos Trabalhadores

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

PARTE 1 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

INTRODUÇÃO-----	11
1.1 - Estudos correlacionados-----	14
1.2 – O educador social-----	25
1.3 – Objetivos-----	30

PARTE 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 – A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

2.1.2- Os acontecimentos que marcaram a emergência de um novo campo de educação: a educação não-formal-----	32
2.1.3 – As dimensões da educação não-formal-----	36
2.1.4 – Uma análise das especificidades das educações formal, não-formal e informal-----	37

2.2 – ONGS E TERCEIRO SETOR

2.2.1 – O Terceiro Setor-----	47
2.2.2 – O Terceiro Setor no Brasil-----	49
2.2.3 – O que é uma ONG-----	52

2.3 – NECESSIDADES FORMATIVAS

2.3.1 – Formação de educadores-----	57
2.3.2 – O conceito de necessidade-----	60

PARTE 3 – METODOLOGIA

3.1 – Procedimentos de coleta de dados-----	68
3.1.2- Entrevistas-----	69
3.1.3- Análise de documentos-----	71
3.1.4- Observação-----	72

PARTE 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 – O Instituto Espaço Amigo-----	77
4.2 – O Instituto Picadeiro-----	100

PARTE 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS-----

REFERÊNCIAS-----	131
APÊNDICES-----	138

PARTE 1 - DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

INTRODUÇÃO

As inquietações que me motivaram a realizar esta pesquisa tiveram origem na minha trajetória profissional. Como docente, comecei a atuar em 1993, numa escola de educação infantil, logo após a conclusão do curso de Magistério¹. Dois anos depois, ingressei na docência do ensino fundamental desempenhando a função de “professora de reforço escolar”.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, ingressei num curso de pós-graduação em Psicopedagogia e, ainda enquanto estagiária, voltei minhas atividades profissionais para a clínica Psicopedagógica. A experiência na clínica durou alguns anos e não me trouxe o retorno pessoal desejado. Busquei nova colocação profissional, desta vez, numa Organização Não-governamental, já que tinha um forte desejo de experimentar o trabalho numa instituição pertencente ao Terceiro Setor. Participei de alguns processos seletivos em Instituições Sociais e fui contratada como Pedagoga para desempenhar a função de Educadora Social numa Organização Social sem fins lucrativos. E é neste momento que a minha história como “docente” muda de enredo. Foi o início do meu trajeto e encantamento pelo trabalho na área social.

Fui muito bem recebida no meu novo local de trabalho, senti-o como sendo a extensão da minha própria casa, porém a realidade complexa que encontrei me assustou. Lá eu atuaria com crianças e famílias de baixo nível sócio-econômico, classificadas como em situação de risco social². Os profissionais que lá atuavam demonstravam desconhecimento das peculiaridades do trabalho que a educação não-formal impõe. Os

¹ Ensino regulado pela lei nº 5692/71 que postula no art. 30 “a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, se dará em habilitação específica de 2º grau”.

² Com a expressão criança em situação de risco social se designam crianças expostas a fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência, de maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso e tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão de cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça à violação da integridade física, psicológica ou moral.”(COSTA, 1993, p.20)

problemas comportamentais do público atendido, a ausência de um projeto político pedagógico norteador de um trabalho coeso, a quantidade insuficiente de profissionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a constante necessidade de se buscar parcerias para manter os programas de atendimento, eram elementos que constantemente me desanimavam a continuar atuando neste segmento educativo.

Ao adentrar por este caminho profissional constatei que minha formação acadêmica e experiência profissional não haviam me fornecido subsídios para compreender os significados da educação não-formal e, conseqüentemente, desenvolver uma prática compatível. As representações e crenças que eu tinha eram de uma educação formalizada, hierarquicamente estruturada, regulada por leis e órgãos superiores.

De professora da educação formal, eu passo a configurar como educadora social, sem ao menos compreender que esta mudança de nomenclatura faria toda diferença no meu papel como profissional a partir daquele momento. Vi-me mergulhada num universo de interrogações!

Associada à minha dificuldade pessoal de compreender as características da educação não-formal, havia uma forte concepção de “ensino formal” expressa nos planos e projetos formulados pelos gestores da ONG, para organizar o trabalho pedagógico.

Profissionalmente, meus questionamentos me colocavam na posição de tentar entender quem era o educador que atuava na instituição e quais as bases que sustentavam a conceituação de educação não-formal, pois assim eu acreditava que seria possível iniciar um processo de compreensão de qual seria de fato o meu papel neste novo cenário de educação. A tarefa não foi nada fácil!

Minha atuação como educadora na ONG não foi marcada pela oposição à educação formal, pelo contrário, dado o desconhecimento das características da educação não-formal e, mais ainda, pela dificuldade da própria instituição de delinear sua missão e responsabilidades, o trabalho desenvolvido seguia as características da educação escolar, assumindo uma preocupação essencialmente “escolarizante” na educação das crianças. Existia por parte dos gestores e educadores da instituição uma visão dominante de que era necessário complementar o ensino formal, ou seja, se o trabalho realizado pela escola formal deixava lacunas, a ONG deveria preenchê-las.

O trabalho desenvolvido na Organização Social, que atendia crianças em situação de vulnerabilidade social no contra turno escolar, era moldado pelo referencial do ensino formal, até então, o único concebido pela equipe, composta por Pedagogos, Psicólogos, estudantes do curso de Pedagogia e Magistério, além de um grande número de voluntários com formações diversas.

A ONG não contava com um coordenador pedagógico e o trabalho era desenvolvido sem pausas para reflexão sobre as concepções de atendimento, que orientavam aquelas práticas. Desenvolvíamos nosso trabalho sem enxergar novas alternativas de atuação.

Com muitas dificuldades, a equipe de educadores foi se constituindo com base em suas experiências e tentativas de fazer com que a prática pedagógica fizesse algum sentido.

Minhas indagações pessoais/profissionais impulsionaram-me a buscar conhecimentos sobre as peculiaridades da educação não-formal e sobre necessidades do público atendido na organização social. Constatei que a literatura sobre o assunto era escassa e os cursos oferecidos eram mais voltados para a formação de gestores para a atuação no terceiro setor. Quando havia alguma programação específica para a “formação de educadores sociais”, tratava especificamente de temas referentes a violência doméstica, leis de proteção à criança e ao adolescente e não encontrei nenhuma que se voltasse à problematização do fazer pedagógico e de questões com as quais nós, os educadores, nos deparávamos em nossa prática cotidiana.

Com o tempo, conheci outras instituições de atendimento a crianças e adolescentes e pude constatar que a função do educador social dentro de uma organização de educação não-formal ainda era muito pouco definida.

Mais tarde, como coordenadora pedagógica nesta mesma organização e com o apoio de uma consultoria especializada em Terceiro Setor, foi possível enxergar o trabalho sob outro ângulo e refletir um pouco mais sobre as suas particularidades. Elaborei tantas perguntas, quantas eram/são minhas inquietações: O que distingue a educação formal da não-formal? Quem é esse educador atuante nas ONGs, de onde ele vem, quais as concepções de educação que ele traz? O que é educar, o que é aprender para esse educador? Como deve ser a relação educador-educando no espaço de uma ONG?

Para além dessas indagações formulei outras, como: qual o papel da ONG no atendimento de crianças e adolescentes? As ONGs existem para quê? Por que foram criadas? Qual a real necessidade de profissionalização da equipe que atua nos espaços de educação não-formal? Como deve ser essa profissionalização?

Neste processo de reflexão e em toda minha trajetória de trabalho na Organização Social, pude constatar que a experiência gera muitos aprendizados, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho articulado com as demandas impostas pela educação não-formal.

Deste trabalho realizado na ONG surgiu o desejo de aprofundar os estudos referentes à educação não-formal, especificamente, no que tange à *formação do educador*³ que nela atua.

Além da relevância pessoal para a realização dessa pesquisa, é oportuno considerar a relevância acadêmica do tema pesquisado, pois são raros os estudos que se dedicaram a desvelar a temática “*formação de educadores que atuam em espaços não-formais de educação*”, como poderemos observar a seguir.

1.1 Estudos correlacionados

Iniciamos nossas buscas sobre o tema deste estudo consultando o trabalho de Andrade (2006) que analisou as pesquisas sobre formação de professores, defendidas nos programas de pós-graduação em educação das instituições de ensino superior brasileiras, e constatou que o tema referente à formação do professor para atuar em ONGs mateve-se “silenciado” nas pesquisas, seja dos anos 1990, seja do início dos anos 2000.

Em seguida, realizamos um levantamento, em sites de busca como Google e Google acadêmico; Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP); portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); IBICT

³ Nesse estudo, ao usarmos o termo educador, estaremos nos referindo aos profissionais de ambos os sexos: educadores e educadoras sociais.

(Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), nas bibliotecas de algumas Universidades do Brasil como: UFSCAR, UNICAMP, UNESP, PUC SP, PUC CAMP, PUC RS, USP, UFRGS.

Em cada sítio visitado utilizamos as seguintes expressões: educador social, ONGs, educação não-formal, educação informal, ensino não-formal, formação de educadores sociais e educação no Terceiro Setor.

Foi possível registrar um número expressivo de trabalhos cujos temas abordaram ONGS e Terceiro Setor, especificamente sua constituição, aspectos históricos, administrativos, captação de recursos e gestão. Alguns estudos compararam o Terceiro Setor no Brasil e em outros países, e outros analisaram as transformações ocorridas em determinadas Organizações Sociais durante sua trajetória histórica. Também encontramos estudos que enfocaram a educação não-formal como: a análise de práticas de educação não-formal e a constituição histórica do conceito, porém raras foram as produções que se aproximaram do nosso objeto de estudo: a formação e a prática de educadores sociais.

Utilizando diferentes metodologias e embasados por diferentes referenciais teóricos, trabalhos que têm como sujeitos educadores que atuam em espaços não-formais discutem apenas em termos tangenciais aspectos relacionados a formação dos educadores sociais.

Destacamos a tese de Caro (2003), que procurou descrever as características da personalidade do educador social, analisando a autoestima, a empatia, a resiliência a fim de conhecer elementos essenciais para sua formação, realização pessoal e profissional, segundo sua auto-avaliação.

A autora estudou os educadores sociais engajados em projetos de crianças e adolescentes. A amostra foi composta de dois grupos (com e sem formação⁴ em Educação Social) de 30 sujeitos cada, aos quais foram aplicados instrumentos psicológicos e, com 10 sujeitos de cada grupo, foram realizadas entrevistas.

Os instrumentos psicológicos utilizados foram duas escalas: De autoestima de Rosenberg; e Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis (EMRI); e um inventário, que buscaram avaliar a autoestima, a empatia e a resiliência. A autora

⁴ Formação em Educação Social em nível de especialização.

justificou que a descrição dos constructos “autoestima, resiliência e empatia” é fundamental para quem trabalha com a promoção do ser humano e estão diretamente associados à efetividade da ação educativa.

A caracterização dos educadores mostrou uma predominância do sexo feminino, com 91,7%; e formação em nível superior (área de humanas), com 86,7%.

A análise dos testes apontou uma semelhança na comparação dos dois grupos pesquisados, que revela que os juízos valorativos dos educadores sobre si mesmos são positivos. A autoestima positiva possibilita boas relações interpessoais, garantindo a boa relação educador-educando e, também, o zelo pela promoção humana. Já a escala de empatia apareceu bem próxima da média, o que, segundo a autora, garante uma relação satisfatória no processo educativo, pois “a percepção e compreensão do sentimento do outro aliciam uma resposta afetiva congruente com a situação do outro”. (p. 83)

Quanto ao fator resiliência, a autora observou que as situações de prejuízos sofridos pelos educadores foram poucas, o que, segundo ela, possibilitou concluir que existe uma capacidade de superação frente às situações estressantes e adversas que ocorrem no exercício de suas funções.

Na análise das entrevistas, que abarcaram os seguintes pontos: a percepção e sentimentos do educador sobre sua função, suas necessidades para a formação e mudanças necessárias para maior realização pessoal e profissional, a autora apontou que nos dois grupos estudados prevaleceu uma consciência da complexidade do trabalho que realizam junto à população em situação de vulnerabilidade social, da pouca valorização do trabalho realizado e da importância da relação com os educandos.

Caro apontou que, em se tratando da formação, o grupo I considerou que ela ocorre na prática e nas trocas de experiências, mas tem dificuldade para definir o que realmente necessita para a própria formação. Já para o grupo II, na formação deve estar presente o desenvolvimento de um compromisso com a questão social e o conhecimento real da sociedade, das leis e das políticas públicas.

A autora advertiu que as diferenças em relação aos aspectos apontados pelos dois grupos estão na formação acadêmica do segundo grupo, que já possui “argumentos para justificar a própria formação”. (p.142).

Quanto às mudanças necessárias para uma maior realização pessoal e profissional, o grupo I sentiu necessidade de apoio pedagógico e psicológico mais

efetivo e o grupo II necessidade de mais estudos e de maior valorização profissional. A mudança nos educandos surgiu, também, como elemento de realização profissional, aliada à questão financeira que apareceu como fator necessário para uma realização pessoal e profissional.

Outro estudo que focalizou o Educador Social foi o de Chagas (2006), que buscou compreender como os educadores sociais percebem sua trajetória e formação para realizarem o trabalho na área social. O lócus da pesquisa foi uma instituição Salesiana localizada numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, com a participação de 14 educadores, sendo quatro deles responsáveis pelo trabalho de coordenação, com formações distintas (Publicitário, Digitadora, Costureira, Cabeleireira, Técnico em Elétrica, Músico, Psicóloga, Assistente Social, Estudante de filosofia, Teólogo, Professora de Educação física e Pedagogas). A autora constatou, por meio de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observações das rotinas da Instituição, que mesmo os profissionais graduados apresentavam pouco ou nenhuma experiência com educação em contextos não-formais.

A autora escreveu que a maior parte dos educadores, participantes da pesquisa, revelou que não pensavam exercer a função e iniciaram o trabalho na instituição por necessidade e sem saber como desenvolver o ofício. A pesquisa mostrou que a terminologia “educador social” não era familiar aos educadores, que não se viam como tais, mas como mediadores de grupos de educandos.

Chagas apontou que a falta de clareza do que compete ao trabalho na área social, leva os educadores a desenvolverem sua prática, calcados em suas experiências pessoais, o que reforça o referencial de educação que converge para a educação formal.

Os participantes da pesquisa reconheceram a importância da formação em serviço para que seja possível desenvolver um trabalho de qualidade.

A autora concluiu que é necessário investimento numa formação continuada que coligue teoria e prática investindo na partilha de ideias, reflexão sobre os desafios da prática cotidiana e, principalmente, aprofundamento teórico em questões relacionadas à educação em espaços não formais.

Outro importante trabalho revisto foi o de Santos⁵ (2004) que realizou um estudo de caso etnográfico sobre um curso livre dedicado a capacitar profissionais que atuam como formadores de outros educadores e também educadores que atuam diretamente nos projetos educacionais não-formais, oferecido pelo SENAC – SP nos anos de 1999 a 2003.

O autor analisou as matrizes conceituais e metodológicas que norteiam um curso de formação de educadores para atuação no Terceiro Setor. Com carga horária de 259 horas, sendo 219 de atividades realizadas em sala de aula e 40 horas de atividades de campo, o curso analisado foi organizado em módulos e desenvolveu os seguintes conteúdos: 1) O Terceiro Setor e as ações educacionais (destinou-se à reflexão sobre o cenário sociocultural, político e econômico da sociedade brasileira); 2) A dimensão técnico-didática do papel do formador (estudo de um conjunto de teorias do processo ensino-aprendizagem); 3) Elaboração e gestão de projetos de formação (voltado para o estudo das etapas de elaboração, organização, desenvolvimento, gestão e avaliação de um projeto educacional voltado para o Terceiro Setor); 4) Aplicação, implantação e execução monitoradas dos projetos elaborados pelos participantes e 5) avaliação dos projetos executados (foi realizada a Avaliação dos Projetos, executados pelos alunos, que foram implantados em ONGs).

O curso objetivou o desenvolvimento, pelos alunos, das seguintes competências: a) fundamentar suas ações na análise crítica do contexto sociopolítico e econômico do Terceiro Setor; b) exercer o papel de formador de opinião, elaborando e difundindo pontos de vista sobre a Educação e o Terceiro Setor e c) planejar, executar, coordenar e avaliar situações de aprendizagem eficazes no ensino não-formal, em programas sociais, tanto na formação de educadores, quanto na da sua clientela-fim: crianças, jovens, mulheres em situação de risco e vulnerabilidade social.

A elaboração e desenvolvimento de projetos no curso estudado merecem destaque, segundo Santos, pois a partir das referências conceituais construídas durante o curso, os alunos foram incentivados a escolher uma ONG para submeter um projeto socioeducacional à análise do público-alvo. Assim, a comunidade e os representantes da instituição social foram convidados a opinar e sugerir alterações no projeto do aluno, o

⁵ Este trabalho se diferencia dos demais, por ter como objeto de estudo um curso livre de formação para profissionais que atuam como formadores de educadores e, também, educadores que atuam em projetos não-formais de educação.

que culminou numa proposta construída de forma participativa e de acordo com as necessidades e demandas do público-alvo.

As matrizes conceituais e metodológicas dos eixos norteadores do curso foram: uma visão de Terceiro Setor segundo a qual o conjunto de indivíduos e ONGs devem ter no bem estar comum, o aspecto motivador de suas ações. As abordagens educacionais presentes no curso de formação estão relacionadas a um tipo específico de educação comunitária, enquanto movimento de libertação. Como consequência, o curso é influenciado pelas teorias de Paulo Freire, mas há também, forte presença da chamada educação comunitária⁶.

O autor (p.91-92) discute que um adequado processo de formação de educadores para o Terceiro Setor deveria oferecer aos participantes:

- a) a oportunidade de conhecer e refletir criticamente sobre as diferentes abordagens relacionadas ao Terceiro Setor;
- b) indicações sobre as origens históricas da educação no Terceiro Setor vinculadas à educação comunitária, bem como sobre as diferentes modalidades educacionais praticadas nesse setor;
- c) a oportunidade de elaborar, desenvolver e avaliar projetos junto a organizações sociais e comunidades empobrecidas, onde a comunidade tenha participação ativa, sugerindo alterações de acordo com sua real necessidade;
- d) o acesso ao conhecimento referente aos quatro campos que compõem a educação no Terceiro Setor: educação para a cidadania; educação para o mundo do trabalho; educação para o desenvolvimento de atores sociais; educação para o uso e construção de saberes apoiados pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Santos concluiu que:

“Um Programa voltado para Educadores que atuam no terceiro setor deve ter como objetivo central a Formação de Profissionais comprometidos com: a emancipação humana; a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; a mobilização e articulação das comunidades para a busca ativa de soluções de seus problemas; a ampliação das possibilidades de indivíduos e comunidades

⁶ A educação Não-formal que será discutida na parte 2 desta pesquisa, se diferencia da Educação comunitária que preocupa-se específica, mas não exclusivamente, com os setores excluídos da sociedade – principalmente excluídos do sistema econômico – não produtores e não-consumidores – na busca da melhoria da qualidade de vida. (Moacir Gadotti, 1993)

participarem de forma democrática ativa nos processos decisórios e de gestão das localidades; a superação das condições de exploração das parcelas empobrecidas da população.” (p.122)

Silva (2008) também estudou o educador social. Sua dissertação teve como objetivo conhecer a constituição da identidade que o educador social, de nível universitário, que desenvolve um trabalho socioeducativo junto a população em situação de risco e exclusão social, vem construindo na sua prática cotidiana.

Os sujeitos da pesquisa foram 15 educadores sociais formados em áreas diversas: 4 em Psicologia; 4 em Serviço Social; 3 em Pedagogia; e 4 em Artes Plásticas, Ciências Sociais, Jornalismo e Ciências Contábeis. O público atendido pelos educadores era semelhante em todas as áreas: família em situação de risco social, crianças (também em situação de rua), adolescentes (inclusive cumprindo medidas socioeducativas) e jovens e adultos em situação de vulnerabilidade.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário que visou identificar os sujeitos quanto a formação acadêmica, o perfil socioeconômico e as manifestações subjetivas, ou seja, as emoções, os afetos, sentimentos e sentidos atribuídos pelos educadores ao trabalho que realizam, tendo em vista questões de satisfação/insatisfação, e o que os levou a buscarem o trabalho como educadores sociais; num segundo momento, os participantes teriam que escrever duas cartas: uma direcionada a um colega de faculdade a quem não viam há algum tempo contando sua experiência como educador social e a outra para uma pessoa em situação de risco social expondo o trabalho que desenvolvem com a finalidade de preparar sua entrada na comunidade.

Os dados revelaram que a média de idade dos sujeitos da pesquisa era de 33 anos; 11 atuavam em ONGS, 4 em instituições privadas, 1 em instituição pública; 10 não tinham vínculo empregatício (registro pela CLT) e 4 eram prestadores de serviços (registro de profissional autônomo), um educador não possuía qualquer vínculo. A renda familiar da maioria situava-se na faixa de R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00.

Quando questionados sobre por que optaram por atuar como educadores sociais, alguns mencionaram a possibilidade de atuação em suas áreas de formação, outros disseram que se identificavam com causas sociais e se sentiam indignados com as

desigualdades e injustiças sociais; outros ainda afirmaram gostar de lidar com crianças e com pessoas.

Quanto aos motivos de insatisfação no trabalho, apontaram o não reconhecimento como profissionais. No entanto, esse sentimento de desvalorização apareceu muitas vezes ofuscado pelos fatores de satisfação, pois também expressavam a crença numa ação transformadora que causava prazer e motivação para prosseguir atuando como educador social.

O autor ressalta que o educador vive um sentimento de desamparo frente as adversidades cotidianas e, como consequência, passa a respaldar suas intervenções no conhecimento adquirido em sua formação universitária, utilizando-se, muitas vezes, de metodologias de trabalho pouco adequadas ao exercício de uma prática que requer construção (p.159).

Os participantes da pesquisa evidenciaram a necessidade de aprimorar sua formação para o desenvolvimento do trabalho, denunciando a falta de qualificação para a atuação como educadores sociais e manifestando a necessidade de reconhecimento profissional e de espaço para reflexão sobre o trabalho cotidiano para uma melhor atuação junto aos seus públicos-alvo.

Silva (p.160) concluiu que se faz necessária a criação de um campo de discussão, de reflexão e de construção contínua sobre as práticas de intervenção já instauradas e a contribuição das diversas áreas do conhecimento para a construção e aprimoramento de um novo saber.

Para o autor, a prática só poderá ser ressignificada quando os educadores assumirem o processo de construção de sua identidade de educador social, reivindicando condições favoráveis de trabalho, melhores salários e espaço de formação contínua.

Desse pequeno panorama de pesquisas, notamos similaridades em alguns pontos discutidos pelos autores. Um deles diz respeito à formação acadêmica dos educadores, pois a grande maioria dos sujeitos pesquisados é formada em nível superior, nas mais diversas áreas do conhecimento, porém com predomínio na área de humanas. Em alguns casos, a formação dos participantes abarca áreas não relacionadas à educação.

Dois estudos apontam, também, que a formação dos educadores nas mais diversas áreas do conhecimento, aliada à dificuldade de compreender o que de fato

competem ao trabalho em contextos não-formais de educação, leva esses profissionais a respaldarem suas práticas em suas experiências pessoais e, muitas vezes, reforçam o referencial que possuem de educação, utilizando metodologias pouco adequadas para a realização do trabalho num contexto não-formal. Em se tratando da formação, um aspecto a se considerar é que a titulação, muitas vezes, não é garantia para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada.

Outro aspecto importante que aparece em alguns dos estudos, diz respeito aos motivos expressos pelos profissionais para atuação como educadores sociais, que vão desde a possibilidade de trabalhar em suas áreas de formação; identificação com o objeto de ação da entidade, por exemplo, crianças, adolescentes, famílias; identificação pessoal com as desigualdades e injustiças sociais, até uma necessidade de entrada no mercado de trabalho. As justificativas dos sujeitos para a atuação na área social fundamentam-se, de um lado, em valores humanistas, consciência das problemáticas sociais e preocupação com o outro; e de outro lado, em um motivo prático como uma oportunidade para quem estava em busca de um emprego.

A questão dos baixos salários aparece em dois estudos demarcando uma desvalorização social do trabalho do educador. Ao mesmo tempo, o educador busca, na possibilidade transformadora da sua atuação, a força para continuar atuando na área social.

As pesquisas expostas, de alguma maneira ressaltam a fragilidade da formação dos educadores sociais. Algumas justificam essa fragilidade, pela dificuldade de se definir as competências necessárias aos educadores para desenvolverem o trabalho na área social. Gohn (2008b, p.131) reforça essa indefinição quando afirma que uma das lacunas da educação não-formal é justamente *“a falta de formação específica aos educadores a partir da definição de seus papéis, e atividades a serem realizadas”*. Outras pesquisas, ainda, apontam que a formação ocorre na prática ou que o próprio educador tem dificuldade de definir o que realmente necessita para a própria formação. Porém, é consenso nos estudos, a necessidade de criação de espaços para reflexão, discussão e formação efetiva desses profissionais.

Tendo em vista as pesquisas apresentadas, e a heterogeneidade⁷ dos contextos de atuação dos educadores, bem como de suas diversas formações e motivos para atuação na área social, julgamos fundamental conhecer as condições em que o educador social desenvolve seu trabalho e os desafios que enfrenta em seus contextos de atuação. Buscar-se-á entender essas questões tendo em conta o pouco conhecimento das especificidades da educação não-formal que, muitas vezes, resulta em práticas pedagógicas inadequadas e escolarizantes, já que os educadores se apóiam em referências educativas e em representações de processos de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica, pautadas numa visão de educação formalizada.

Muito pouco se conhece sobre o universo de atuação dos educadores, os desafios que eles enfrentam e as propostas pedagógicas das Organizações Sociais. As pesquisas acadêmicas, a própria mídia e as políticas públicas ainda estão direcionadas para a educação escolar. Alguns fatos, porém, sinalizam a urgência de se pensar a formação de profissionais para atuação em outros espaços, além da escola.

Um desses fatos é a Resolução CNE nº 1, de 15 de Maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e enumera, no artigo 5º, as aptidões necessárias ao egresso do curso de Pedagogia e no inciso IV fortalece a formação do Pedagogo para a atuação em espaços não-escolares⁸.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia deixam clara a necessidade da formação do Pedagogo para atuação em diversas modalidades do processo educativo, ampliando o campo de trabalho desse profissional que, antes, era exclusivamente a escola e dando importância às experiências educativas que ocorrem em espaços não-escolares.

Embora as Diretrizes contemplem, na formação do Pedagogo, o desenvolvimento de aptidões para o trabalho em diversos contextos educacionais, ainda é limitada a presença de disciplinas formadoras com este enfoque, nos cursos de Pedagogia do Brasil, conforme estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas e

⁷ Consideramos as ONGs como contextos heterogêneos, pois essas organizações têm origens, configurações institucionais e posicionamentos políticos historicamente bastante diversificados e que influenciam a visão de educação que adotam.

⁸ O conceito de educação não-formal inclui o de educação não-escolar, não sendo, portanto, sinônimos. (Olga Rodrigues de Moraes Von Simsom et al, 2001)

apresentado no relatório “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos, publicado em 2008. Este estudo analisou a proposta curricular das disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia, Licenciatura.

Foi selecionada uma amostra composta por 71 cursos de graduação em Pedagogia, segundo critérios de localização por região brasileira, dependência administrativa e forma de organização acadêmica. Foram listadas 3513 disciplinas, sendo 3107 obrigatórias e 406 optativas, presentes nas matrizes curriculares dos cursos selecionados.

As matrizes curriculares dos cursos selecionados revelam uma fragilidade no que diz respeito aos conhecimentos relativos à modalidade e nível de ensino específicas, englobando nesta categoria o nível de educação em contextos não-escolares, disciplinas com conteúdo para formação do educador do Terceiro Setor e educação em instituições não-escolares. Em apenas 16 (equivalente a 0,5%) dos cursos analisados, constaram disciplinas com estes enfoques.

Nosso objetivo ao trazer o panorama do curso de Pedagogia, é ressaltar a maneira incipiente como são tratadas as disciplinas tendo como enfoque a educação que ocorre para além do espaço escolar. Entendemos, sim, que o profissional deve ser formado para atuar tanto no contexto formal, como no não-formal. Trouxemos este recorte sobre as diretrizes do curso de Pedagogia a fim de revelar que a predominância dos currículos ainda é de formação para a docência no ensino formal.

Não existe um mapeamento disponível sobre as características de educadores que atuam em ONGs brasileiras, sendo assim, não sabemos ao certo quais são suas formações. Temos notícias apenas de dados de algumas pesquisas empíricas, apresentadas anteriormente, da experiência da pesquisadora e de um mapeamento realizado por Gohn (2007) de mais de 200 inscritos, de todo o Brasil, no Programa Rumos⁹ – Educação, Cultura e Arte 2005-2006. O que essas referências apontam é a predominância da formação dos educadores em nível superior, especificamente na área de Humanas, em especial os cursos de artes, pedagogia, psicologia e letras...

⁹ A primeira edição do Programa Rumos Educação, Cultura e Arte 2005-2006 visou dar estímulo a educadores que desenvolveram metodologias e estratégias diferenciadas no contexto da educação não-formal, em todo país, nos campos da cultura e da arte.

Entendemos que se os educadores que atuam na educação não-formal possuem formações tão distintas e se na formação inicial predominam conhecimentos referentes à educação escolar, faz-se necessário organizar processos de formação continuada que possibilitem a reflexão sobre a prática do educador, fundamentada em conhecimentos de diferentes ordens: gerais, específicos, cognitivos, afetivos, psicossociais para que ele possa dar respostas condizentes com as situações complexas que vivencia no dia-a-dia do seu trabalho.

Consideramos, então, que pensar a formação dos educadores em seus espaços de atuação, tendo como pano de fundo os desafios enfrentados, torna-se uma alternativa geradora de conhecimentos sobre uma área de atuação emergente em nosso país e que, até o presente momento, apresenta-se pouco explorada.

Arroyo¹⁰ (2007) faz eco às nossas intenções de pesquisa quando afirma que as avaliações e análises feitas sobre o trabalho dos profissionais de educação giram em torno dos cursos e instituições formadoras, leis e normas, enquanto que a prática real tem sido desconsiderada ou criticada como desvio desse ideal. Ele defende a necessidade de observar as *condições reais do exercício cotidiano dos educadores* para que seja possível pensar sua formação, considerando a diversidade do contexto como uma realidade social, histórica e cultural.

E é isso que nos propomos neste estudo, desvelar um campo de atuação advindo do exercício cotidiano, investigar os desafios que os educadores enfrentam no seu trabalho diário levando em consideração as especificidades do contexto gerador desses desafios, para que se possa pensar em possibilidades de formação que atendam as necessidades de atuação desses profissionais, para que seus educandos possam se desenvolver adequadamente na perspectiva de um projeto de emancipação humana.

1.2 O educador social

A expressão educador social é utilizada para fazer referência às pessoas que atuam em projetos sociais que ocorrem no contra turno escolar, como é o caso dos

¹⁰ Apesar da discussão do autor ter sido direcionada à formação do docente que atua na educação formal, encontramos muitas similaridades com a discussão que pretendemos fazer nesse trabalho.

sujeitos dessa pesquisa. Elas desenvolvem um trabalho de cunho pedagógico e social com crianças e adolescentes.

Há também educadores sociais atuando em presídios; na rua (aconselhando moradores de rua), em instituições dedicadas ao atendimento de portadores de necessidades especiais; em casas abrigo; em asilos de idosos; em instituições dedicadas ao tratamento de usuários de drogas, com mulheres em projetos de geração de renda ou em orientações a questões específicas como: violência doméstica...

Outros, ainda, atuam junto aos diferentes movimentos sociais contemporâneos, tais como: os movimentos populares, que reivindicam melhores condições de vida e trabalho, no meio rural e/ou urbano; os movimentos identitários, que lutam por direitos socioculturais; e os movimentos globalizantes, como o Fórum Social Mundial, a Vila Campesina... (GOHN, 2010, p.54)

A presença do educador social também é garantida na equipe do CREAS – Centros de Referência Especializados de Assistência Social, que é uma unidade pública e estatal onde se ofertam serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos nas diversas situações de violação de direitos. Ao educador social e a outros profissionais como advogados, psicólogos e assistentes sociais cabe promover a integração de esforços, recursos e meios para enfrentar a dispersão dos serviços sociais e potencializar ações para os seus usuários.

Muitas discussões em torno do papel do educador social têm ocorrido nos últimos anos, um bom exemplo é o “Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e comunitária” (2006), que aponta como uma das ações do eixo “marcos normativos e regulatórios”, regulamentar a ocupação do educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício dessa ocupação.

O Plano reconhece a importância do trabalho do educador social em programas de proteção à criança e ao adolescente e coloca em discussão a necessidade da elaboração de parâmetros para a formação desses educadores.

Um projeto de Lei¹¹, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências, tramita no Congresso Nacional desde 03 de

¹¹ Projeto de lei nº 5346 de 2009

junho de 2009. O projeto estabelece como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem: pessoas em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, segmentos sociais prejudicados pela exclusão social (mulheres, crianças, adolescentes, negros); população carcerária, portadores de necessidades especiais, terceira idade... Ao Ministério da Educação – MEC caberia a responsabilidade pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação de Educadores Sociais. O ensino médio é estabelecido como escolarização mínima para o exercício da função.

Os educadores também tiveram uma importante conquista com o reconhecimento trabalhista por meio da CBO (2002) – Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego, documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, contém as ocupações organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação. Tal documento foi atualizado e modernizado devido às mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do país nos últimos anos, o que implicou em alterações no mercado de trabalho.

A família de ocupações de código 5153 refere-se aos trabalhadores de atenção, defesa e proteção de pessoas em situação de risco, incluindo os Educadores Sociais. A descrição sumária da ocupação constante no referido código está assim formulada.

“Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades de tratamento.”

A classificação de ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego coloca o educador na dimensão de cuidador, aquele que defende, assegura direitos, sensibiliza seu público e não necessita ter uma formação acadêmica, pois o “acesso à ocupação é livre, sem requisitos de escolaridade”. (CBO, 2002)

Nossa posição em relação às funções do educador social ultrapassa a concepção tutelar adotada no código de ocupações. Para nós, o educador tem muito mais que um papel de cuidador; tem um papel político no desenvolvimento de uma ação educativa

capaz de formar pessoas para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem, ou seja, uma atuação que vise a emancipação humana.

Gadotti (2002, p.15-16) na obra “A boniteza de um sonho – Ensinar e Aprender com sentido” assinala que numa concepção emancipadora de educação, o educador tem um componente ético/político essencial e não apenas deve ser dotado de técnicas para ensinar. Sua especificidade está no compromisso com a emancipação das pessoas.

Paulo Freire utiliza, recorrentemente, a expressão “trabalhador social” para referir-se ao educador, e suas reflexões apontam para os domínios, que consideramos fundamentais, da ação do educador:

O papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros na estrutura social. [...] Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra-estrutura, não há permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado das suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra. (FREIRE, 1987, p. 38-39)

Tendo como referência as ideias de Paulo Freire, reiteramos que o educador social não pode ser reduzido a um técnico ou a um tutor que desenvolve atividades de tratamento, aconselhamento ou orientação a um público específico. Sua ação profissional deve ser comprometida com o coletivo. Isso significa que, ao educador, cabe o papel de agente de mudança frente a realidade social, o que implica conhecer e reconhecer a realidade onde atua, entender o educando como sujeito da história e “criar”, juntamente com ele, espaços profícuos de convivência social onde seja possível pensar, refletir e agir democraticamente.

Freire (2008) quando se refere ao educador comprometido com a sociedade, argumenta que para que um ato se constitua em compromisso é preciso ser capaz de agir e refletir. Para o autor, somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, distanciar-se

dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, é capaz de comprometer-se.

O educador [comprometido] tem o papel de dinamizar seu grupo na direção da construção de um processo participativo, democrático e interativo que objetive o exercício pleno da cidadania. Entendemos que a educação é essencial à construção da cidadania, esta entendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção/atuação na sociedade. Não é possível pensarmos na sua conquista sem a educação. Educar na direção da construção da cidadania é trabalhar com a formação de hábitos, atitudes, mudança de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro em todos os níveis e modalidades de educação.

Para tanto, uma “postura sensível” do educador é fundamental para que possa captar os anseios, a cultura e os conhecimentos que seu público transmite por meio de suas histórias de vida.

Para Gohn (2010, p.50) o papel do educador social é algo mais que um animador do grupo,

[...] para que exerça um papel propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.) Por isso os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade.

É importante assinalar que, qualquer que seja a proposta de educação não-formal, ela implica uma relação pedagógica; metodologias “que supõem fundamentos teóricos e ações práticas – atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos...” O trabalho do educador, então, tem princípios e metodologias de trabalho, o espontâneo tem lugar na criação, mas não é o elemento dominante. (GOHN, 2010, p.51)

O educador social necessita ter conteúdos prévios – sobre o local onde atua -, mas também sobre saberes historicamente acumulados pela humanidade. Conforme Gohn (idem, p.52)

Ele tem o dever e a obrigação de sistematizar e repassar estes conhecimentos, não como um depósito bancário, despejando informações, mas articulando tematicamente, as duas coisas: saberes anteriores e saberes locais, momentâneos ou não.

Diante da complexidade do trabalho do educador social, que não se resume a um “mero cuidador”, mas tem um compromisso ético/político com a formação humana fazemos algumas indagações: Quais elementos devem ser priorizados na formação do educador para que ele atenda os objetivos de uma educação emancipadora? O que de fato, é necessário conter na formação do educador que atua em contextos tão diversos como as ONGs? Como colocar o educador como autor de sua própria formação, implicado pessoal e profissionalmente com ela?

Entendemos o trabalho do educador como uma atividade social complexa, sujeita ao tempo, à instituição, ao específico e singular de cada situação. Por este motivo julgamos fundamental investigar o educador e a sua atuação pedagógica no seu local de trabalho, para daí conseguirmos identificar aquilo que é necessário à sua formação, a qual só pode ser compreendida considerando os sujeitos e vivências concretas.

1.3 Objetivos

O fato de serem reduzidos os estudos acerca da formação do educador que atua em espaços não-formais de educação; do educador social não prescindir de formação para realizar a função ou da mesma poder ser exercida por profissionais de várias áreas do conhecimento, e da importância da atuação do educador social na sociedade atual, fez com que essa pesquisa fosse direcionada à **formação de educadores sociais**, especificamente os que trabalham em ONGs que desenvolvem projetos socioeducativos¹² no contra turno escolar para crianças.

¹² Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa (2008), o termo socioeducativo – no contexto do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) – foi utilizado de forma inadequada. Socioeducativo não se refere à implementação judicial aplicada ao adolescente infrator. O sentido do termo, aqui, se dá na linha de trabalho social e educativo dirigido a crianças e adolescentes fora dos regimes de institucionalização (abrigo e internação). Nesse sentido, tais programas governamentais ou não-governamentais desenvolvidos na comunidade são um poderoso instrumento de garantia às crianças e adolescentes ao direito à convivência familiar e comunitária.

A opção pelo estudo de educadores que atuam em Organizações Não-governamentais deu-se principalmente pela experiência da autora como educadora social que vivenciou as particularidades do trabalho desenvolvido numa ONG, e pelo fato de, nos últimos anos, ter crescido o número de entidades do Terceiro Setor que atuam na área da educação não-formal. Além disso, o trabalho realizado pelas ONGs, que se preocupam com a questão social, principalmente com as crianças e adolescentes que vivem em situações desfavoráveis socioeconomicamente, ainda é pouco conhecido na nossa realidade.

Os educadores, com as mais diversas formações ou sem nenhuma formação pedagógica, desenvolvem, no Terceiro Setor, um trabalho que ainda é silenciado apesar de sua importância para a sociedade atual. Com efeito, as discussões no meio acadêmico podem contribuir para o “reconhecimento” desse ator, desvelando suas necessidades de formação, já que acreditamos que a formação do educador tem repercussão direta na qualidade do trabalho que ele realiza.

Desse modo, coube a essa pesquisa ***Investigar as necessidades formativas de Educadores que atuam em ONGs***. Para atingirmos esse objetivo, foram propostas as seguintes questões de pesquisa:

- 1. Quais as necessidades formativas de educadores que atuam em ONGs?**
- 2. Quais os principais desafios enfrentados pelos educadores em sua prática cotidiana?**
- 3. Como os educadores respondem aos desafios?**
- 4. Do que os educadores sentem falta para melhor enfrentar os desafios?**

PARTE 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

“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, pra aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações.” [...] Brandão (1993, p. 7)

A epígrafe escolhida para iniciar essa discussão nos esclarece que a educação abrange um universo que extrapola a instituição escolar, esta entendida como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Porém, para além das experiências educativas escolares, temos também outras que ocorrem fora dos muros da escola, e que podem ser denominadas como educação informal e educação não-formal.

Isso significa que a educação não se reduz à escola, ou seja, ela é um processo global que compreende processos formativos que ocorrem em diversas instituições e atividades sociais.

A educação não-formal, campo de atuação dos sujeitos desta pesquisa, tem assumido uma importância significativa no cenário nacional, chamando a atenção dos mais diversos segmentos da sociedade. É considerada como um campo do conhecimento em construção. São poucas as pesquisas empíricas ou reflexões teóricas sobre o tema que, ainda, é secundarizado nas pautas de discussões.

Nessa parte discutiremos a categoria educação não-formal, elencando seus principais atributos e faremos uma análise comparativa entre as educações formal, informal e não-formal. Antes, porém, discutiremos alguns processos que culminaram na visibilidade desse novo campo de educação.

2.1.2 Os acontecimentos que marcaram a emergência de um novo campo de educação: A educação não-formal

É importante considerar, quando se discute a temática educação, que as transformações ocorridas na arena política, na economia, na tecnologia, no final do século XX, levaram a mudanças na agenda dos temas e problemas sociais. A revolução tecnológica e os efeitos da crise de uma economia globalizada geraram novas relações sociais e com elas, a inclusão de desafios e necessidades para áreas como saúde, habitação, trabalho e educação. A crise atual assume dimensões, criando novas categorias de excluídos, intensificando o processo de marginalização social e aumentando as desigualdades. O mundo do trabalho se alterou, assim como as estruturas e relações familiares, gerando novas demandas e necessidades para a população.

As desigualdades sociais constituem um grave problema por ocasionarem a vulnerabilidade social, impedindo que uma parcela expressiva da população possa usufruir dos direitos sociais elementares para a sua sobrevivência: saúde, habitação, lazer, cultura, educação. E o impacto dessa realidade afeta, sobremaneira, as crianças e adolescentes que ainda se encontram em processo de desenvolvimento e formação.

Os debates, nos mais diversos setores da sociedade, apontam a educação como promotora do acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição de renda. A educação é, assim, vista como promotora do acesso aos direitos da cidadania. (GOHN, 2008)

Gohn (2008) afirma que até os anos 1980, a educação não-formal foi um campo de pouca importância no Brasil, no que tange às políticas públicas e também entre os educadores. A educação formal, desenvolvida nas escolas (aparelhos escolares institucionalizados) esteve no centro das atenções. Diz a autora:

Genericamente, a educação não-formal era vista como o conjunto de processos delineados para alcançar a participação dos indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar etc. (p.91-92)

A partir dos anos 1990, a educação não-formal ganha um grande destaque, graças às mudanças na economia, sociedade e mundo do trabalho. Os processos de aprendizagem em grupos são valorizados e os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos ganham grande importância. *“Passou-se ainda a falar de uma nova*

cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares.” (IDEM, p.92)

Mas não foram apenas as mudanças geradas pelo fenômeno da globalização que configuraram um novo campo para a educação não-formal. O ambiente internacional, na esfera educacional, também influenciava e motivava avanços neste sentido. Alguns acontecimentos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) com a participação da UNESCO¹³ (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia), em 1990 na Tailândia, marcou o lançamento da Década de Educação para Todos, que culminou na elaboração de dois documentos: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, onde foram delineadas novas possibilidades de trabalho para a área da educação básica visando a sua revalorização e a luta pela equidade.

Os documentos da conferência ampliam o campo da educação para outras dimensões além da escola, quando definem as necessidades básicas de aprendizagem, abrangendo além dos conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver as capacidades humanas. A “Educação para Todos” é discutida tendo em vista a necessidade de um enfoque abrangente, capaz de ir além dos recursos, estruturas institucionais, currículos e sistemas convencionais de ensino.

Para a consecução dos objetivos postulados pela conferência, a declaração preconiza o fortalecimento das alianças, ou seja, o desenvolvimento de ações conjuntas entre as autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal com todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel dos professores, administradores e de todo o pessoal que trabalha na área educacional, órgãos educacionais e demais órgãos do governo, setor privado, comunidades locais e Organizações Não-governamentais, por serem entidades autônomas que defendem pontos de vista públicos, que assumem um papel importante no âmbito educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, art. 7).

¹³ Em inglês – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -fundada em 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

No mesmo ano da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorre, no Brasil, a promulgação do ECA¹⁴, que derivou da Constituição Federal¹⁵ de 1988 que já incorporava avanços fundamentais no olhar para a criança e para o adolescente como pessoas em desenvolvimento, e suas formações em termos de valores, conhecimentos e habilidades, como uma tarefa coletiva da comunidade onde vivem, ou seja, a família, a escola e outras instituições.

O ECA exerceu, na prática, forte influência em termos sociais e culturais muito além de apenas regulamentar os termos da constituição referentes à criança e ao adolescente. Com a promulgação do Estatuto, cresceu o número de organizações governamentais e não-governamentais que passaram a prestar atendimento a crianças e adolescentes, principalmente no contra turno escolar, realizando atividades educativas no eixo da educação não-formal.

Em 1996 é promulgada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que é a primeira lei educacional que fornece um conceito de educação que engloba, além do processo de escolarização formal, os processos formativos que ocorrem em outros espaços, estabelecendo no artigo 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

No artigo “Centros, Redes, Proyectos”, Enguita (2009) discute a importância atual das aprendizagens, conhecimentos e saberes existentes no entorno das escolas, partindo da análise da sociedade atual que ele denomina como sociedade transformacional. O autor aponta a necessidade de pensarmos essa nova realidade em termos de cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno. Aquilo que denominamos como processos de educação não-formal, Enguita descreve como “o entorno da escola”. Ele discute, ainda, que a difusão e presença do conhecimento fora das instituições dedicadas exclusivamente a sua criação e transmissão pode ser

¹⁴ Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

¹⁵ O artigo 227 da Constituição Federal, promulgada em 1988, define como prioridade absoluta o atendimento à criança e ao adolescente: “É dever da família, da sociedade, 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.”

considerada uma característica da sociedade informacional onde o conhecimento está em redes.

Enguita (IDEM, p. 25) adverte que “toda a mudança social que a escola não pode seguir ou reproduzir por si só está aí, nos entes sociais do entorno com os quais terá que aprender a trabalhar em redes de cooperação de estrutura e duração variáveis, em que cada um pode realizar seus próprios fins sem diminuir os do outro”.

Em se tratando da educação, o autor (p.28) esclarece que os conhecimentos necessários para o processo já não são mais monopólio da instituição escolar, nem da profissão docente. Qualquer iniciativa precisa de cooperação, de pessoas, grupos e organizações do entorno que possuem certos tipos de informação e de conhecimento em certa medida inalcançáveis para a escola e o professorado.

E é neste contexto de grandes discussões que se observa uma ampliação do conceito de educação, que passa a transpor os muros da escola e com isto uma nova dimensão se estrutura: a da educação não-formal.

“Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc.” (GOHN, 2008, p. 7)

A escola formal deixa de ser um espaço hegemônico de educação e formação humana. O conhecimento passa a ser compartilhado em outros espaços, de múltiplas maneiras e com objetivos diversos.

2.1.3 As dimensões da educação não-formal

Para Gohn (2010), a educação não-formal designa um processo com várias dimensões, correspondendo a suas áreas de abrangência: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho;

capacitação ao comunitarismo; aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal; educação na/pela mídia e educação para a vida.

Com a aprendizagem política se busca por meio da participação em atividades grupais, possibilitar que o indivíduo se reconheça como cidadão pleno de direitos por meio de um processo de conscientização e compreensão de seus interesses e do meio social.

A capacitação para o trabalho visa promover a aprendizagem de habilidades e desenvolvimento de potencialidades para o trabalho. Por sua vez, a capacitação ao comunitarismo visa oferecer ao indivíduo a aprendizagem para o exercício de práticas de organização, com objetivos comunitários que possibilitem a busca de alternativas para solução de questões presentes no cotidiano das comunidades.

A aprendizagem de conteúdos da escolarização formal se dá em espaços alternativos onde se realiza o ato de ensinar “de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas” (GOHN, 2008, p.99).

Outra dimensão é a educação na e pela mídia, em especial a eletrônica como instrumento de informações e conhecimentos que tanto podem se associar a conteúdos formais, como responder aos interesses particulares.

Outro campo da educação não-formal diz respeito a educação para a arte de bem viver, que pode ser traduzida em como viver ou conviver com o stress, referindo-se à difusão de técnicas de autoconhecimento, automotivação e autocontrole.

Gohn (2010) ainda registra os processos de aprendizagens gerados a partir da interação entre a educação formal e a não-formal, por exemplo, quando os alunos de uma escola freqüentam as atividades recreativas ou esportivas de uma ONG com programação articulada entre ambas as instituições.

2.1.4 Uma análise das especificidades das educações formal, não-formal e informal

Para compreendermos as especificidades da educação não-formal consideramos necessário distingui-la das outras modalidades de educação, a formal e a informal.

Afonso (1989, p.78) faz essa distinção em termos de oposição e demarca os campos de desenvolvimento de cada uma delas:

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

Assim, as modalidades educacionais distinguem-se em relação à ausência ou presença de certas características e de diferentes intenções da ação educativa.

A Educação informal compreende um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de experiências diárias, da relação com o meio, com as pessoas. Esta modalidade caracteriza-se pela não intencionalidade, que corresponde à ausência de objetivos explícitos ou qualquer grau de sistematização ou organização, ainda que os sujeitos produzam conhecimentos e, portanto, ocorram aprendizagens. Libâneo (2008) escreve que na educação não intencional os processos são dispersos, difusos, sem explicitar um objetivo que organize suas práticas.

Para Trilla (APUD GHANEN, 2009, p. 62) a melhor caracterização da educação informal é o fato de se produzir indiferenciadamente de outros processos sociais:

a) na educação informal não existe o reconhecimento social generalizado do papel educacional do agente como função própria ou específica (este não apresenta nenhum atributo especial ou explícito que, no marco do processo educacional de que se trate, credite-o propriamente como educador; b) o contexto (espacial, institucional...) do processo que gera os efeitos educacionais não é especificamente reconhecível como educacional (sua configuração não denota aprioristicamente educatividade).

A educação informal compreende um processo permanente, espontâneo e não organizado. Os conhecimentos são repassados por meio das experiências e práticas

cotidianas que ocorrem durante o processo de socialização dos indivíduos na família, no bairro, no clube, no cinema, na igreja etc.; e são carregados de valores, crenças e marcas culturais.

A intencionalidade é elemento comum entre a ação educativa formal e não-formal. Em outras palavras, a educação intencional subdivide-se devido à diferença entre os níveis de sistematização e institucionalidade de suas experiências. Em ambas, há objetivos explícitos que fundamentam a organização e modos de ação. O elemento diferenciador entre as duas modalidades é o grau de estruturação e sistematização segundo o qual a experiência educacional é planejada, executada e avaliada.

A educação formal compreende o sistema educacional institucionalizado, hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado. Libâneo (2008, p.88) escreve que essa modalidade “refere-se a tudo o que implica forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”. Assim, seu planejamento se orienta segundo conteúdos prescritos, métodos de ensino e procedimentos didáticos claros.

No Brasil, a educação escolar é regulamentada pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, entre outros órgãos. Esse tipo de educação segue as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais; e é organizada por níveis de ensino, compreendendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Esta modalidade educativa requer tempo e local específico para sua realização; organização curricular e planejamentos de atividades sistematizados sequencialmente; separação de alunos por idade e série, objetivando o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados.

Já a educação não-formal não se submete a ordenamentos jurídicos do Estado, compreende toda atividade educativa organizada e sistemática que ocorre fora do sistema oficial de ensino, com o objetivo de facilitar determinados tipos de aprendizagem a grupos específicos da população. Refere-se àquelas “atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização,

implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”. (LIBÂNEO, 2008, p. 89).

A educação não-formal não tem a mesma carga de formalidade que a educação escolar, embora como esta também tenha intencionalidade e planejamento prévios de ações e aconteça inserida em diferentes contextos, como: “nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra as desigualdades e exclusões sociais” (GOHN, 2010, p. 36). Apresenta como características mais comuns uma maior flexibilidade em relação a tempo, espaços, conteúdos e metodologias de trabalho, visando ao desenvolvimento de processos educativos que respondam às demandas imediatas dos grupos.

Para Trilla (2009, p. 42), na educação não-formal cabe o uso de qualquer metodologia educacional, já que por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características, como, não ter que seguir um currículo padronizado, ter poucas normas legais, ter um caráter não obrigatório que facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas e, geralmente mais flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada contexto.

Deste modo podemos afirmar que a liberdade, a não fixação de tempo e espaço, a adaptação de conteúdos às necessidades de cada contexto, o caráter promotor de socialização e solidariedade, as relações pouco formais e hierarquizadas não indicam uma desorganização ou falta de estrutura no campo da educação não-formal, pelo contrário, definem sua forma de atuação.

Gohn (2010, p.16-21) mostra as diferenças entre as três modalidades de educação, de acordo com seus campos de desenvolvimento, agentes educadores, locais onde se educa, contextos educacionais, objetivos, características e resultados esperados para cada uma delas, como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 1	Educação Formal	Educação Não-formal	Educação Informal
Campos de desenvolvimento	Nas escolas, com conteúdos previamente marcados.	Espaços de Ações coletivos cotidianos; aprende-se “no mundo da vida”.	Os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização e é carregado de valores e culturas próprias.
Agentes educadores	Os professores	Há a figura do educador social, mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.	A família em geral, os vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação, etc.
Onde se educa	Escola – instituição regulamentada por lei.	Em locais que acompanham as trajetórias dos grupos.	A casa, a rua, o bairro, o clube, etc.
Situação/contexto educacional	Ambientes normatizados com regras definidas previamente.	Ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos.	Ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados.
Objetivos	Relativos ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por lei.	Capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Os objetivos educacionais não são dados a priori.	Desenvolver hábitos, atitudes, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo os valores do grupo a que pertence.

	Educação Formal	Educação Não-formal	Educação Informal
Características	É metódica, divide-se por idade/classe de conhecimento. Requer tempo e local específico; currículo, sistematização de atividades, regulamentação superior.	Não é organizada por séries, idades ou conteúdos. Atua sobre os aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a cultura política de um grupo	Acontece no campo das emoções, dos sentimentos, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir de práticas e experiências anteriores.
Resultados esperados	A aprendizagem efetiva, certificação e titulação para que os indivíduos sigam para graus mais avançados.	Pode desenvolver uma série de processos, tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção/reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; resgata o sentimento de autovalorização.	Não são esperados resultados. Eles acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, que orienta as formas de pensar e agir espontaneamente.

Essa classificação pressupõe que a soma do formal, não-formal e informal abranja o universo inteiro da educação. A distinção entre as três modalidades foi realizada com o objetivo de traçar as fronteiras de cada uma delas, mas é importante considerar que elas não ocorrem isoladas. De acordo com Libâneo (2008, p. 95),

[...] a educação formal e não-formal são sempre perpassadas pela educação informal; dado o caráter intencional daquelas, cabe-lhe contemplar nas ações educativas, objetivos, conteúdos e métodos que consideram criticamente as múltiplas influências configuradoras providas no ambiente natural e sociocultural. [...] a educação formal e não-formal interpenetram-se, constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir da educação formal, [...] e as da formal não podem separar-se da não-

formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes de várias esferas da vida social. [...]

Nesta perspectiva, é importante reafirmar que as manifestações educativas não se restringem apenas à prática educativa realizada no âmbito escolar formal, institucionalizado, regido por leis e normas. Isso não significa que estamos na era da educação não-formal e que a escola precisa ser banida. A educação escolar compreende direitos fundamentais, conquistados pela humanidade e cumpre outro papel na sociedade, o de garantir a transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados. Em hipótese alguma a educação não-formal veio para substituí-la, mas “poderá ajudá-la na complementação por meio de programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no entorno da escola”. (GOHN, 2010, p.39).

A educação não-formal não deve assumir o papel da escola formal, ela é um acontecimento que pode fornecer contribuições, vindas de experiências, que muitas vezes, não são priorizadas na educação escolar.

Libâneo (2008, p. 89-90) alerta para o fato de que uma modalidade educacional não deve ter supremacia sobre a outra, e o risco de depreciar e/ou diminuir a escola em relação a outras formas educacionais.

“Considera-se, pois, equivocado o entendimento de que formas alternativas de educação se constituem como não-formais ou informais. É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade, é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal em sua interpenetração [...] Não levando em conta esta interpenetração, expressando o inter cruzamento entre as diversas modalidades de educação, cai-se em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. Nem a negação da escola, nem o isolamento da escola em relação à vida social.

A educação não-formal tem seu espaço próprio que, segundo Gohn, (2010, p. 40) não pode ser definida pelo que não é, mas sim pelo que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos, para a cidadania e que poderá desenvolver uma série de processos como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos, construção e reconstrução de concepções de mundo e

sobre o mundo, contribuição para o sentimento de identidade com uma dada comunidade, formação do indivíduo para a vida e suas adversidades, etc.

Para atingir seus objetivos, de acordo com Afonso (1989, p. 90), os espaços de educação não-formal deverão apresentar determinadas características, a saber:

- ✓ Ter caráter voluntário;
- ✓ Promover, sobretudo, a socialização;
- ✓ Promover a solidariedade;
- ✓ Visar o desenvolvimento;
- ✓ Preocupar-se essencialmente com a mudança social;
- ✓ Serem pouco formalizados e pouco hierarquizados;
- ✓ Favorecer a participação;
- ✓ Proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento;
- ✓ Ter por natureza, formas de participação descentralizada.

Na discussão de Afonso fica clara a necessidade de pensar a educação não-formal considerando a comunidade, identificando suas necessidades, valorizando o universo cultural do educando, favorecendo a participação, a solidariedade e a socialização. O caráter voluntário aparece como elemento inicial, sinalizando que a participação, num processo de educação não-formal, pressupõe a disposição do sujeito.

Em síntese podemos elencar algumas características que são peculiares a educação não-formal:

- ✓ é voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo e deve objetivar a emancipação social dos indivíduos;
- ✓ não é organizada por séries, idades ou conteúdos prescritos;
- ✓ sua estrutura deve ser flexível e pouco formalizada;
- ✓ não está ligada à certificação e/ou promoção ou retenção dos participantes;
- ✓ deve ser compartilhada de maneira construtiva, participativa, coletiva e solidária por todos os participantes, incluindo educandos e educadores;

- ✓ deve ser vista como um instrumento de leitura crítica da realidade local, da vivência pessoal e social;
- ✓ deve favorecer a criação, respeitar as diferenças e privilegiar a diversidade;
- ✓ o diálogo deve perpassar as relações, favorecendo a construção coletiva e o encontro de possíveis alternativas para resolução dos problemas cotidianos dos grupos;
- ✓ deve priorizar a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura de mundo, compreendendo o que se passa ao seu redor;
- ✓ as informações veiculadas neste campo, devem fazer sentido aos participantes;
- ✓ deve contemplar uma formação envolvendo tanto aprendizagens de ordem subjetiva, como habilidades artísticas plásticas, musicais, corporais, circenses;
- ✓ pode ser complementar à escola formal, mas não assumindo as responsabilidades que cabe a esta instituição e sim desenvolvendo campos de aprendizagens e saberes que lhe são específicos;
- ✓ ela é dinâmica, tem caráter humanista e as metodologias de trabalho são muito diferenciadas;
- ✓ ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p.33)

Especificamente no Brasil, a educação não-formal, se considerarmos as propostas que são desenvolvidas para crianças e adolescentes no contra turno escolar, nos últimos anos, vem se caracterizando por ações voltadas para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas pelo setor privado, desde ONGs a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas.

Porém, a educação não-formal deve ser vista pelo seu caráter universal sendo acessível a todos os grupos sociais. Conforme afirmam von Simson et al (2001, p.18) [...] encaramos as práticas de educação não-formal como passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos.

Gohn (2010) também não delimita o campo da educação não-formal a faixas etárias, condições socioeconômicas ou instituição que a oferece, argumentando que ela deve abranger todos os seres humanos, independente de classe social, idade, sexo, etnia, religião, etc.

Como uma categoria ainda em construção, a educação não-formal apresenta algumas lacunas, elencadas por Gohn (2010, p. 44-45) que vão desde a falta de formação dos profissionais que nela atuam, à sistematização de metodologias utilizadas, à construção de instrumentos metodológicos de avaliação dos trabalhos realizados, até o mapeamento de formas de educação não-formal.

Reiteramos que, nossas intenções com a realização dessa pesquisa, é justamente procurar descortinar o cotidiano do trabalho vivenciado em contextos não-formais de educação. O conhecimento gerado com este trabalho poderá abrir portas para mais estudos que façam emergir as principais lacunas deste campo de educação, apontadas por Gohn, e fomentem o debate e o aprofundamento, gerando conhecimentos e reforçando a importância dos processos educativos que ocorrem para além das experiências escolares formais.

Mário Sérgio Cortella (2007, p.43) discute na obra “Visões Singulares, Conversas Plurais”, que a “Educação Não-formal é um conceito que precisa ser identificado com E maiúsculo” e enfatiza a contribuição da educação não-formal para a educação cidadã¹⁶ apontando que educação não é sinônimo de escola e tudo que se expande para além da formalização escolar é “território educativo a ser operado”.

[...] a educação não-formal desponta como uma das fontes de elaboração do futuro. Afinal, como sempre lembramos, a educação formal (especialmente em sua versão escolar) é necessária, mas não suficiente; o contrário vale também. A empreitada para a edificação de vida coletiva abundante é de tal dimensão que exige, claro, que redobremos os esforços nessa direção. (p.47)

Um dos territórios onde a educação não-formal ocorre é nas ONGs. Nos últimos anos, têm crescido o número de instituições sociais que desenvolvem projetos no eixo

¹⁶ Na educação não-formal, a educação cidadã volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o (s) outro (s). (MARIA DA GLÓRIA GOHN, 2010, p.33)

da educação não-formal. A sociedade civil organizada assume responsabilidades na área educacional, desenvolvendo projetos sociais para crianças, adolescentes, idosos, portadores de necessidades especiais...

2.2 ONGS E TERCEIRO SETOR

O objetivo dessa parte do trabalho é discutir um novo conceito – o *Terceiro Setor* que engloba um conjunto de organizações sociais sem fins lucrativos, com uma atuação voltada ao atendimento das necessidades de segmentos da população. É nesse setor que atuam os educadores, sujeitos dessa pesquisa.

A produção teórica sobre o Terceiro Setor, no Brasil, ainda é escassa. Esse campo torna-se objeto de discussões em âmbito nacional principalmente a partir dos anos 1990, com os estudos pioneiros de Leilah Landim¹⁷ e Rubem César Fernandes (1994; 1997).

Coelho (2005) que realizou um estudo comparativo sobre o terceiro setor no Brasil e Estados Unidos registra a limitação de dados sobre o assunto:

Do ponto de vista acadêmico, apenas recentemente os pesquisadores voltaram sua atenção para esse tipo de associativismo. Apesar da importância do debate público e da existência de uma vastíssima bibliografia estrangeira (boa parte dela comparativa), poucos estudos foram até agora efetuados no Brasil. [...] No caso do Brasil e dos Estados Unidos esta tarefa torna-se hercúlea, devido não tanto às dimensões dos objetos, mas principalmente à quantidade e à qualidade de dados sistematizados. (p.19; p. 21)

2.2.1 O Terceiro Setor

São várias as denominações que têm sido utilizadas para um certo grupo de organizações que surgem no seio da sociedade civil: organizações sem fins lucrativos, organizações voluntárias, Terceiro Setor ou ONGs. A literatura agrupa nessas denominações, todas as organizações privadas, sem fins lucrativos que visam à produção de um bem coletivo.

¹⁷ Leilah Landim. A invenção das ONGs – do serviço invisível à profissão sem nome, 1993.

Discutindo a expressão Terceiro Setor, Fernandes (1997) aponta que ela foi traduzida do inglês (*third sector*) e faz parte do vocabulário sociológico norte-americano, sendo utilizada paralelamente a outras expressões, entre as quais se destacam: 1) “organizações sem fins lucrativos”, significando um tipo de instituição cujos benefícios não podem ser distribuídos entre seus diretores e associados; 2) “organizações voluntárias”, que tem um sentido complementar à primeira. Dessa maneira, não resultam de uma ação governamental e não visam ao lucro. “Ou seja, o conceito denota um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos”. (p.21)

Já na Inglaterra, o Terceiro Setor vem da tradição das “charities” (caridades) enfatizando o aspecto da doação (de si, para o outro) caracterizando boa parte das relações idealizadas nesse campo. Na literatura Anglo-saxã aparece a noção de “filantropia”, contraponto moderno e humanista à caridade religiosa (p.26).

No uso do termo “setor” está implícita a ideia de que a sociedade pode ser dividida em regiões ou setores de atividades. De acordo com Coelho (2005, p.39), “Tocqueville já apontava a diferença entre as atividades governamentais e as provenientes de esforços voluntários”. O autor chama a atenção para a distinção entre as atividades que não objetivam remuneração ou compensação e as que acontecem no contexto econômico.

Para Fernandes (1994, p.19) a sucinta definição proposta é portadora de uma ambiciosa mensagem: surge no mundo um terceiro personagem. Além do Estado e do Mercado, há um “Terceiro Setor”. “Não-governamental e não lucrativo”. É, no entanto, organizado, independente, e mobiliza particularmente a dimensão voluntária do comportamento das pessoas.

Segundo o pesquisador norte-americano Lester Salomon,

Embora a terminologia utilizada e os propósitos específicos a serem perseguidos variem de lugar para lugar, a realidade social subjacente é bem similar: uma virtual revolução associativa está em curso no mundo, a qual faz emergir um expressivo “Terceiro Setor” global, que é composto de a) organizações estruturadas; b) localizadas fora do aparato formal do Estado; c) que não são destinadas a distribuir lucros aferidos com suas atividades entre os seus diretores ou entre o conjunto de acionistas; d) autogovernadas; e) envolvendo indivíduos

num significativo esforço voluntário. (SALOMON, 1993, APUD, FERNANDES, 1994, p.19).

O Terceiro Setor é, portanto, composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas com ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental. Essas organizações, heterogêneas e com objetivos diversos, distinguem-se das entidades privadas inseridas no mercado por não objetivarem o lucro e, por responderem às necessidades coletivas. A questão do fim público é fundamental para que as organizações obtenham status legal e sejam consideradas, em nosso país, de utilidade pública.

2.2.2 O Terceiro Setor no Brasil

Assistimos nos últimos anos a um forte crescimento no Brasil dos chamados “investimentos privados com vistas no bem público”. Com efeito, tal processo parece estar contemplado nas formulações teóricas a respeito do fortalecimento de um Terceiro Setor na sociedade, ao lado do Estado (primeiro) e do mercado (segundo).

No Brasil, o Terceiro Setor nasce vinculado à igreja católica, promovendo ações filantrópicas fundamentadas em valores cristãos, no campo da educação e da saúde. Nos anos de 1980, fatores como as altas taxas de desemprego, elevados índices de violência, diminuição do ritmo de crescimento da economia e a globalização impõem desafios que sobrecarregam os países em desenvolvimento. O Estado passa a não atender às necessidades dos cidadãos no que tange à saúde, à educação, à moradia e à assistência social.

Nos anos de 1990, a democratização vem acompanhada de uma forte crise econômica que estimula a sociedade civil a buscar saídas para o enfrentamento das profundas desigualdades do nosso país. Nesse período o país passou a ser alvo das “políticas neoliberais”. As teorias do Estado mínimo articularam propostas que valorizavam o papel da sociedade civil na resolução das mazelas sociais. A Constituição Federal de 1988 chama a sociedade civil para a execução de ações em parceria com o Estado, com a intenção de solucionar os graves problemas sociais brasileiros.

No Brasil, especificamente, o Terceiro Setor tem um papel fundamental na mobilização de recursos humanos, e também materiais, para o enfrentamento de alguns desafios como o combate à pobreza, à exclusão e desigualdade social.

Podemos afirmar que faz parte do universo do Terceiro Setor, o conjunto de organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil dedicadas à prestação de serviços na área da saúde, educação, defesa de direitos humanos, desenvolvimento sustentável de comunidades, proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, cultura e lazer.

No Brasil, o Terceiro Setor abrange instituições completamente diferentes desde a sua estrutura administrativa até os objetivos. Encontramos uma infinidade de ONGs que apresentam características muito diferenciadas.

A expansão do Terceiro Setor no Brasil pode ser verificada no estudo, datado de 2005, realizado pelo IBGE¹⁸ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em Parceria com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), GIFE (Grupo de Institutos Fundações e Empresas e ABONG (Associação Brasileira de ONGs), que identificou um número de 338.162 Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil (FASFIL). A pesquisa revela que entre 2002 e 2005, o número de Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil cresceu 22,6%.

De acordo com o relatório foram consideradas FASFIL as organizações registradas no CEMPRES como entidades sem fins lucrativos segundo seu código de natureza jurídica¹⁹, e que se enquadraram simultaneamente nos seguintes critérios:

1. privadas, não integrantes, portanto do aparelho do Estado;
2. sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventuais excedentes e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros; podendo até gerá-los, desde que aplicados nas atividade-fim;

¹⁸ O estudo foi realizado a partir do Cadastro Central de Empresas – CEMPRES – <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/cadastroempresa/2005/default.shtm>

¹⁹ Os dados cadastrais das organizações contidas no CEMPRES contemplam a razão social, o código de natureza jurídica, composto por 4 dígitos, onde o primeiro deles permite identificar a natureza das organizações (no caso das entidades sem fins lucrativos, o primeiro dígito é 3), a classificação da atividade principal, o endereço completo, o nome e o ano da fundação.

3. institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas;
4. auto-administradas ou capazes de gerar suas próprias atividades; e
5. voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas.

No caso do Brasil, esses critérios dizem respeito a três figuras jurídicas dentro do novo código civil: associações, fundações e organizações religiosas.

As associações, de acordo com o artigo 53 do novo código civil brasileiro²⁰, constituem-se pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos. Já as fundações, consoante o artigo 62 da mesma lei, são criadas e mantidas por um instituidor mediante escritura pública ou testamento, a partir de uma doação especial de bens livres, especificando o fim a que se destinam, e declarando, se quiser, a maneira de administrá-los.

As organizações religiosas foram, recentemente, consideradas como uma terceira categoria pela Lei 10.825²¹ de 22 de Dezembro de 2003, que estabeleceu como pessoa jurídica de direito privado as organizações religiosas, que anteriormente se enquadravam na figura de associações.

Os dados do estudo realizado pelo IBGE apontam para uma imensa pluralidade e heterogeneidade dessas organizações sem fins lucrativos que atuam na área da cultura, educação, desenvolvimento e defesa de direitos, assistência social, habitação, saúde e meio ambiente, entre outras.

Os dados também revelam que 42,4% das FASFIL concentram-se na região Sudeste, seguida pela região Nordeste onde estão 23,7%, região Sul com 22,7%, Centro Oeste 6,4% e região Norte 4,8%.

A idade média das FASFIL, em 2005, era de 12,3 anos, sendo que a maior parte foi criada nos anos 1990.

²⁰ Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil Brasileiro.

²¹ Dá nova redação aos artigos 44 e 2.031 da Lei 10.406, de 10 de Janeiro de 2002, que institui o código civil brasileiro.

O Terceiro Setor também gera muitos empregos. O estudo mostra que um contingente de 1,7 milhões de pessoas estavam registrados como trabalhadores assalariados nas 338,2 mil FASFIL. No total, a remuneração dos profissionais que trabalhavam formalmente nessas entidades envolveu recursos da ordem de R\$ 24,3 bilhões, o que equivale a uma média de R\$1.094,44 por pessoa/mês. Este valor equivalia a 3,8 salários mínimos²² daquele ano, isto é, uma remuneração ligeiramente superior à média nacional que era de 3,7 salários mínimos mensais naquele mesmo ano. Rifkin (1997) salienta que a importância do Terceiro Setor se dá não apenas como um caminho possível no atendimento das necessidades sociais, mas também do ponto de vista econômico – na geração de empregos. Como as indústrias estão cada vez mais automatizadas e os governos têm diminuído seu *staff* e procurado modelos mais enxutos de gestão, hoje o Terceiro Setor é o grande empregador.

2.2.3 O que é uma ONG?

Notamos uma grande variedade de termos que fazem referência às ONGs. É fundamental esclarecer que todas as instituições que se enquadrem nos critérios: privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas, auto-administradas e voluntárias correspondem às figuras jurídicas: associações e fundações, porém são frequentemente utilizadas outras expressões para denominá-las, tais como: Instituto; ONG – Organização Não-governamental; organização da sociedade civil; organização sem fins lucrativos; entidade filantrópica; entidade assistencial; Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público; entidade de utilidade pública; OS – Organização Social; porém essas designações não correspondem a formas jurídicas.

Esclarecemos que, algumas expressões referem-se a títulos e qualificações, conferidos pelo poder público às “associações e fundações” que são: Utilidade Pública, Oscip, OS, Filantrópica (aquelas que possuem o antigo Certificado de Entidade Filantrópica, hoje Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social); e outras, como: Instituto, Organização da Sociedade civil, Organização sem fins lucrativos são apenas formas diferentes de nos referirmos às associações civis e fundações.

²² O salário mínimo no ano de 2005 era de R\$ 300,00

A expressão Organização Não-Governamental surgiu pela primeira vez, no período pós-guerra, em 1945 e, em 1950 passou a ser utilizada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Até bem pouco tempo atrás não era muito utilizada no Brasil, mas atualmente é um termo que vem ganhando visibilidade pública e está despertando o interesse da mídia e do meio acadêmico. Segundo Gohn (2003, p.54),

A expressão ONG foi criada pela ONU na década de 1940 para designar entidades não oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada “desenvolvimento de comunidade”.

Ao analisar o conceito Organização Não-governamental Fernandes (1994) escreve que ele é constituído basicamente de duas negações – “não-governamental” e “que não tem fins lucrativos”. Segundo o autor, a primeira negação significa que elas não fazem parte do governo e, portanto, não se confundem com o Estado e embora visem a um serviço de caráter público não pretendem substituí-lo em suas funções. A segunda negação, sem fins lucrativos, significa que, embora arrecadem recursos, essas associações não são geridas a partir de uma lógica mercadológica, sendo que seus dirigentes, de um modo geral, prestam serviços voluntários, sem pagamentos salariais.

Diz o autor:

[...] a dupla negação transmite um inegável contraste normativo: no Terceiro Setor, o poder ou o lucro não constituem razões suficientes para a ação. Dizer que são “não-governamentais” implica designar iniciativas e organizações que, enquanto tais, não fazem parte do governo e não se confundem com o poder do Estado. [...] no Terceiro Setor, presume-se que as organizações devam prestar serviços coletivos que não passam pelo exercício do poder de Estado. (p.23)

Na América Latina, inclusive no Brasil, usa-se de forma mais abrangente o termo “sociedade civil” e concebe-se suas organizações (OSCs) como “um conjunto que, por suas características, distingue-se não apenas do Estado mas também do mercado”. (FERNANDES, 1997, p.27). A ideia de sociedade civil serve para destacar um espaço

próprio, não-governamental, de participação em causas coletivas e marca um espaço de atuação cidadã distinguindo-se do Estado e do mercado.

As ONGs se originam da mobilização de grupos por temas de interesses específicos como direitos de crianças e adolescentes, de idosos, de portadores de necessidades especiais, questões étnicas, meio ambiente, direitos humanos, AIDS e outros. Toda essa diversidade cabe na expressão ONGs definida por Scherer- Warren (1998, p. 165) como:

“[...] organizações formais, privadas, porém, com fins públicos e sem fins lucrativos, autogovernadas e com participação de parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para populações-alvo específicas ou para segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ou ao nível macro (sistêmico e/ou global).

Podemos caracterizar as ONGs como organizações da sociedade civil que possuem certa estrutura formal e se estabelecem com a finalidade de alcançar determinados objetivos; são sem fins lucrativos e visam à realização de projetos com o objetivo de contribuir no combate às condições desiguais e injustas do mundo, cujo trabalho realizado é dirigido, principalmente a pessoas e grupos dentre os classificados em situação de vulnerabilidade social.

Coelho (2005) adverte que o simples fato de essas entidades serem prestadoras de um serviço público não é suficiente para caracterizá-las como tal, pois existem outras instituições que prestam serviços públicos (como as agências governamentais e empresas privadas) que estão fora desse universo.

É importante reforçar que a característica de “prestadora de um serviço público”, deve se articular a outras duas: caráter privado, diferenciando-se, portanto, das instituições governamentais; e não ter fins lucrativos, diferenciando-se das empresas inseridas no mercado.

As ONGs são organizações que possuem tanto uma função social (objetivando satisfazer as necessidades de determinados grupos da sociedade, como os excluídos socialmente ou visando o desenvolvimento sustentável), quanto uma função política

(objetivando influenciar as políticas governamentais para que essas supram as necessidades coletivas). Elas têm em comum o horizonte de um desenvolvimento justo, igualitário e democrático que implica transformações sociais dirigidas à promoção humana.

No Brasil, as primeiras ONGs, como organizações de associações de cidadãos próximas ao que conhecemos hoje, teriam surgido com o combate ao regime militar e o apoio aos movimentos sociais. (GOHN, 2008)

As ONGs ganharam força, no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, passando a configurar de forma um pouco mais sistematizada. O perfil dessas instituições é marcado pelas origens de cada organização ou de grupo delas. No Brasil há ONGs que surgiram de movimentos sociais críticos e combativos em relação ao Estado; de vertentes religiosas: católicas, espíritas, protestantes; da simples associação de pessoas que visavam atender a interesses de grupos específicos.

Para Maria da Glória Gohn (2003, p.12-14) é possível sistematizar os seguintes tipos de ONGs atuando no Brasil nos anos 1990:

1. ONGs caritativas: aquelas voltadas para a assistência a áreas específicas, como o menor, mulheres e idosos. Têm grande penetração na área da educação infantil e são as que mais se expandiram. Funcionam como prestadoras de serviços.
2. ONGs desenvolvimentistas: aquelas que surgiram e cresceram a partir de propostas de intervenção no meio ambiente. Tiveram um grande impulso a partir da ECO 92.²³
3. ONGs cidadãs: aquelas voltadas para a reivindicação dos direitos da cidadania, que atuam no espaço urbano, tanto no campo popular, no qual constroem redes de solidariedade, promovendo e participando de programas e serviços sociais, como no campo não-popular, quando atuam junto a minorias discriminadas, fornecendo subsídios para a

²³ Eco-92 ou Rio-92 são os nomes mais conhecidos para denominar a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento que foi realizada entre 3 e 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro. A conferência foi de grande importância para a consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável e para a conscientização a respeito das agressões ao meio ambiente.

elaboração de políticas públicas, fazendo campanhas educativas e denunciando a violação dos direitos sociais.

4. ONGs ambientalistas: são as ecológicas, que possuem mais visibilidade junto à opinião pública. Seus atos estão contribuindo para a mudança do perfil das cidades brasileiras.

De acordo com a autora as principais ONGs brasileiras são as cidadãs, embora as assistenciais/filantrópicas sejam a maioria em termos numéricos. As ONGs cidadãs surgem no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1970, num momento específico de participação da sociedade civil.

“Este momento corresponde à fase em que as demandas originárias das carências socioeconômicas existentes ou das discriminações sociopolítico-culturais vigentes, deixaram de ser isoladas e passaram a ser aglutinadas em organizações mais amplas. (2003, p.61)

Hoje, no cenário brasileiro, encontramos ONGs atuando no campo da educação, da comunicação, da cultura, do meio ambiente, dos direitos humanos, da saúde, dos esportes, na geração de renda para trabalhadores excluídos da economia formal...

Nota-se que no atendimento às demandas de apoio a crianças e adolescentes encontra-se o maior número de ONGs de base local. (GOHN, 2003). Uma grande parte delas atua no campo da educação e assistência social e estabelece parcerias com as Secretarias Municipais de Assistência Social e com a iniciativa privada.

Gohn pondera que as ONGs atuais têm um perfil pouco politizado, de baixa combatividade em relação ao governo e às classes dominantes. O grande interesse dessas organizações parece ser o de firmar parcerias com o Estado e com a iniciativa privada, e realizar projetos pontuais, com foco em amplos valores, como solidariedade, igualdade e defesa da cidadania.

As ONGs têm autonomia e grande flexibilidade para definir o tipo de trabalho a ser desenvolvido, o que permite uma proximidade com o seu público-alvo e a possibilidade de desenvolver projetos educativos que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades dos envolvidos.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelas Organizações Sociais deve ser organizado na perspectiva da vivência social, proporcionando aos participantes, elementos para a socialização, evitando formalidades e favorecendo a participação coletiva. No trabalho realizado nas ONGs, os conteúdos a serem desenvolvidos nas práticas não-formais de educação devem ser adaptados às necessidades de cada grupo social, caracterizando-se como uma forma diferenciada de tratar e atuar em educação.

Portanto, nas ONGs, ocorrem processos educacionais que se tornaram imprescindíveis para a população menos favorecida economicamente, destacando-se como um locus de interlocução comunitária, na medida em que extrapolam a educação oferecida pelas escolas e procuram buscar, nas comunidades onde estão inseridas, suas necessidades específicas a fim de realizar as intervenções.

As práticas educativas não-formais realizadas pelas ONGs vêm ganhando muita força atualmente. Nessa pesquisa, nos propusemos investigar as necessidades de formação do educador que nelas atuam, já que ele tem um papel fundamental na mediação dos grupos de educandos que participam desses espaços de educação.

2.3 NECESSIDADES FORMATIVAS

2.3.1 Formação de educadores

“O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para a apropriação da sua história, pensamento, teoria e prática”.
(WEFFORT, 1994, p.6)

A educação não-formal tem intencionalidades e características peculiares em relação aos objetivos, formas de organização e maneiras de lidar com o conhecimento, com os tempos e espaços. Tem também na figura do educador social o intermediador do processo educativo. Propusemos investigar suas necessidades formativas levando em consideração seus contextos de atuação.

O tema se insere na problemática da “formação continuada dos educadores”, tendo em conta que vivemos um “novo tempo” que está se configurando no mundo. As

sociedades estão mudando e novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. Tais transformações estão afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos.

Carlos Marcelo (2009a) muito bem discute as implicações que as mudanças sociais têm provocado, principalmente em relação ao conhecimento, que tem data de validade. Os alunos também se transformam, trazendo uma obrigatoriedade aos profissionais da educação para que se atualizem constantemente.

A preocupação com a formação do educador, frente às mudanças ocorridas na sociedade e, principalmente, para atuar num âmbito educacional fora do sistema institucionalizado de ensino, apresenta-se como um desafio, provocando algumas indagações: como formar o educador para esse novo tempo e para um novo tipo de educação? Como contribuir para que os educadores sejam sujeitos da sua própria formação?

No caso dos educadores sociais, tem larga tradição a crença no valor formativo do trabalho. De modo muito acentuado, é comum ouvirmos que os educadores aprendem na prática, atribuindo ao exercício profissional um papel formativo. O que questionamos é em que condições essa experiência profissional permite ao educador romper com convicções já instaladas, produzindo mudanças relevantes em sua prática.

Essas questões marcam nossa posição de que a formação dos educadores e as práticas por eles desenvolvidas não podem ser dissociadas. Faz-se fundamental pensar a formação como prioritária, mas na interação com a instituição onde o educador desenvolve sua ação educativa, levando em conta suas necessidades de formação.

Entre os significados do verbo formar e do substantivo feminino formação, registrados no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009) destacam-se, para o primeiro, criar, dando forma; dar certa configuração; e para o segundo, ação ou efeito de formar ou formar-se. Tais ideias expressam algo que não está completo e coadunam com um dos conceitos de formação, segundo Marin (2000) que se associa a inconclusão do homem. Uma inconclusão mediada por fatores sociais e históricos, em que o homem alcançou a possibilidade de perceber-se/saber-se inacabado, incompleto.

A formação para Garcia (1999) diz respeito a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associadas ao preparo para exercer alguma

atividade. Para ele, o conceito de formação inclui uma dimensão cultural e pessoal de desenvolvimento humano.

De acordo com o autor (IDEM) são sete os princípios que ancoram a formação de professores:

- *formação como continuum*: diz respeito ao desenvolvimento profissional, ou seja, às questões salariais, à carreira, à profissão...
- *necessidade de integrar a formação em processos de mudança*: ou seja, a formação como uma estratégia que leve à melhoria do ensino e esteja orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e em sua prática pedagógica.
- *ligação dos processos de formação com o desenvolvimento organizacional da instituição educativa*: ou seja, a formação que adota como referência o contexto onde os educadores estão inseridos, tem maior probabilidade de transformá-los.
- *integração na formação, dos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos*;
- *necessidade de articular, na formação, teoria e prática*;
- *isomorfismo entre a formação e a prática futura*: diz respeito a forma pela qual o professor recebe a formação que atua como uma espécie de modelo para a prática futura.
- *princípio da individualização*: determina que a formação deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais.

Conceber a formação como um processo contínuo, organizado, orientado para a mudança e para o desenvolvimento organizacional da instituição educativa, tendo como princípios a articulação teoria/prática significa entendê-la como um percurso, uma trajetória que deve objetivar respostas às expectativas e necessidades dos educadores em suas dimensões pessoal e profissional.

Optamos por utilizar a expressão formação continuada, para nos referirmos aos processos formativos do educador inserido na prática, ou seja, uma formação que não pode se conceber exterior às situações de trabalho para as quais se supõe que ele se prepara.

A formação contínua pode ser definida como o conjunto diversificado de atividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as

situações de trabalho que visam não só dotar o educador de conhecimentos, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais e a melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhes os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da sua experiência visando uma intervenção profissional, responsável e autônoma nas decisões em educação. (RODRIGUES, 2006).

Rodrigues esclarece que, vista sob esta perspectiva, a formação continuada pressupõe atividades tanto formais, quanto informais e exclui o caráter pontual da formação concebendo-a como estratégia privilegiada para promover o desenvolvimento profissional do educador. A formação articulada com as situações de trabalho indica a inclusão tanto de atividades para ultrapassar as dificuldades do cotidiano ou para melhorar o desempenho considerado ineficaz, como as que contribuem para o desenvolvimento da pessoa e do profissional.

Já as atividades que visam dotar o educador de conhecimentos, de capacidades e de atitudes adequadas ao exercício das tarefas educativas, torna inseparáveis a formação e o investimento dos seus resultados na prática e, finalmente, focaliza novos papéis do educador “ao mesmo tempo em que os estimula para a observação distanciada, para a análise rigorosa e para a teorização da sua experiência profissional”. [...] (idem, p.35)

O amplo conceito adotado para descrever a formação contínua implica conceber: o educador como autor do seu processo; a negociação dos interesses individuais e, também dos interesses dos locais de trabalho, e as atividades formativas como um meio para atingir mudanças de comportamentos e de atitudes que possam ser investidos no trabalho cotidiano, melhorando seus resultados.

Neste sentido, uma análise de necessidades é fundamental para identificar os desafios enfrentados no trabalho; os aspectos que precisam ser melhorados e as ações que devem ser planejadas para a superação dessas necessidades. Essa prática é um recurso importante para o desenvolvimento de ações formativas, podendo produzir um conhecimento útil para a tomada de decisões: na concepção, implementação, avaliação e regulação de qualquer ação de formação.

2.3.2 O conceito de necessidade

Num primeiro momento, uma necessidade pode ser definida como algo que está relacionado com a natureza biológica do ser humano. Os escritos sobre o assunto revelam que o bem estar, a sobrevivência e o desenvolvimento dos indivíduos tanto no nível psicológico, como no biológico e social, dependerão da satisfação das necessidades consideradas fundamentais. São as necessidades de alimentação, higiene, convívio social, trabalho, educação, etc.

Na Língua Portuguesa, a palavra necessidade vem do latim “necessitate”, e está definida no novo Dicionário Aurélio (2009) como: 1. Qualidade ou caráter de necessário; 2. Aquilo que é absolutamente necessário, exigência; 3. Aquilo que é inevitável, fatal; 4. Aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto; 5. Privação dos bens necessários; indigência, míngua, pobreza, precisão. (p.1.185)

O verbete nos remete ao entendimento de que a palavra necessidade comporta uma ambiguidade ao transmitir a ideia de exigência, falta, constrangimento e privação, referindo-se com aquilo que é imprescindível para que algo se efetive concretamente.

Nos trabalhos de Rodrigues (2006); Rodrigues e Esteves (1993) e Silva (2000) que se apoiaram em alguns teóricos como: A. H. Maslow; J. Mickillip; M. T. Estrela; A. Rodrigues; J. Moreira e M. Esteves; L. D’Hainaut; R. A. Kaufman; Roth; Lang, V; D. L. Stufflebean; T. M. Suarez; M. A. Zabalza; F. C. Pennington e Barbier e Lesne, encontramos algumas definições de necessidades e análise de necessidades, bem como a discussão dos pressupostos teóricos de uma formação orientada pela análise de necessidades formativas. Fundamentaremos nossa pesquisa nas discussões realizadas pelos autores acima referenciados.

Alguns autores, segundo Rodrigues (2006), consideram que os conceitos de necessidade e análise de necessidades são conceitos vazios, pois com seu uso freqüente e polissêmico foram perdendo o sentido e, por este motivo, requerem o acompanhamento de um adjetivo como, por exemplo: necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas, etc.

Rodrigues e Esteves (1993) esclarecem que alguns autores classificam as necessidades em dois planos: o plano das necessidades fundamentais ou autênticas e o plano das necessidades específicas dos indivíduos. Da satisfação das primeiras depende a sobrevivência, o bem estar e o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano biológico como no psicológico e social. Já as necessidades específicas, que emergem

em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas exteriormente ao sujeito, podem ser coletivas ou individuais e encaminham-se ou a situações reais ou a situações ideais, traduzindo meios suscetíveis de satisfazer as necessidades.

De acordo com Mckillip (apud SILVA, 2000, p.43), as necessidades estão correlacionadas com os valores, pressupostos e crenças e têm de ser perspectivadas em relação aos sujeitos e contextos em que ocorrem.

Já Barbier e Lesne (apud RODRIGUES, 2006) sujeitam as definições de necessidades a dois registos considerados fundamentais: um próximo da ideia de exigência, que postula a existência objetiva da necessidade, ou seja,

“aceitam que há algures um objecto susceptível de ser conhecido objectivamente, mediante técnica de recolha e análise controladas pelo investigador”... (p.96)

E outro registo encerra uma conotação mais interpretativa da necessidade, restringindo sua existência ao universo daquele (s) que a sentem, ou seja:

“como um fenómeno subjectivo e [...] social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espacio-temporal singular, procuram [...] realidades construídas num processo interactivo que inclui o investigador e é atravessado pelos valores das pessoas envolvidas [...]” (p.96).

Outra característica da necessidade, apontada por Rodrigues (2006) é a de que ela parece orientar o comportamento do indivíduo para a busca da sua satisfação. Maslow (apud RODRIGUES, p.96) considera que uma necessidade é fonte de energia que motiva e impulsiona o indivíduo a encontrar meios para satisfazê-la.

Diante das definições dos autores citados, podemos entender que necessidade é uma palavra sujeita a interpretações podendo ter uma conotação objetiva, representando algo que é imprescindível ou inevitável ou uma conotação subjetiva, sendo qualquer coisa que tem existência no sujeito que a sente.

A definição de necessidades que se aproxima da concepção que adotamos nesta pesquisa é a de Estrela, Rodrigues, Moura e Esteves, citados por Silva (2000, p.44):

“representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais”.

Neste sentido, podemos afirmar que não é possível analisar a palavra “necessidade” sem levar em conta que ela é um produto histórico-social, emerge de um contexto social, e sua definição está intrinsecamente associada a valores ideológicos, sociais, políticos e históricos de indivíduos e grupos.

É importante sublinhar que a análise de necessidades não remete para a identificação de algo que de forma determinista faz falta ou é preciso, nem tão pouco que o produto dessa análise poderá indicar de forma rígida o caminho a seguir na prática de formação.

Deste modo frisamos que nossa reflexão não pretendeu seguir uma linha de investigação segundo pressupostos deterministas²⁴ ou utilitaristas²⁵. Não trataremos de descobrir as necessidades de formação para que os educadores se submetam a elas como “leis de formação” e tampouco acreditamos que um projeto de formação possa ser construído apenas com o levantamento das necessidades que os educadores apontam como fundamentais.

Nossa visão está pautada no empírico como ponto de partida, pois temos a intenção de descortinar o campo de atuação dos educadores que atuam na educação não-formal por meio do conhecimento do trabalho que eles realizam, e da análise dos desafios enfrentados nos seus contextos de atuação, ainda tão pouco explorados pelos pesquisadores.

Nossa posição é a de quem acredita que os educadores sociais têm necessidades, que há “coisas” que fazem falta e que, se conhecidas e analisadas criticamente podem

²⁴ Segundo Ângela Rodrigues (2006, p. 101) numa perspectiva positivista, ao se tratar da natureza do objeto do conhecimento, a realidade existe objectivamente regida por leis imutáveis a descobrir. Sem tempo e sem contexto. A objectividade é essencial e é possível que o sujeito que conhece tenha uma postura de distanciamento do objecto do conhecimento.

²⁵ O Utilitarismo afirma que o valor de uma ciência encontra-se na quantidade de aplicações práticas que possa permitir. É o uso ou utilidade imediata dos conhecimentos que prova a verdade de uma teoria científica e lhe confere valor. (MARILENA CHAUI, 2000, p. 356)

posteriormente ser transformadas em projetos de formação, podendo contribuir para a melhoria da atuação desses educadores.

Utilizaremos a palavra “necessidade” para designar o que é percebido pelos sujeitos investigados como fazendo falta, retirando daí qualquer sentido determinista ou utilitarista, porém enfatizando a percepção individual e contextualizada dos educadores sobre seu trabalho, incluindo seus desejos e expectativas com relação a formação pedagógica.

O levantamento e a análise de necessidades configuram-se como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva do educador, nos dizeres de Rodrigues (2006, p. 116)

[...] é a tomada de consciência, por parte do prático, de si nas situações de trabalho, dos seus valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas, pedagógicas [...] que norteiam a sua ação; das exigências profissionais que pendem sobre si. [...]. Em suma, de si nas situações de trabalho e das suas representações e ainda do papel e lugar que a formação pode ter na ultrapassagem de dificuldades [...].

Algumas necessidades de formação serão, então, aquelas que emergirão na relação que os educadores estabelecem com os seus contextos de atuação, com os seus pares, de acordo com os seus valores e crenças e, também, da sua visão de como deve ser um processo de formação que ofereça subsídios para o seu aprimoramento profissional.

Entendemos as necessidades como geradoras de desafios e dificuldades para os sujeitos que as identificam. Por este motivo, defendemos um processo de identificação e análise de necessidades de formação, partindo dos sujeitos que vivenciam o contexto em que elas são geradas. Assim, a superação do desafio se traduz em condição para a melhoria da relação entre o educador e o seu trabalho.

Os espaços de atuação dos educadores sociais são bastante heterogêneos, pois as Organizações Não-Governamentais possuem estruturas administrativas e pedagógicas diversas e, por este motivo, identificar as demandas formativas levando em consideração a singularidade, especificidade e dinamismo desses contextos de trabalho torna-se uma alternativa geradora de conhecimentos para a estruturação de uma

formação continuada centrada numa perspectiva construtivista²⁶. Ao passo que se tornaria técnica se o formador, de posse de um saber cumulativo, estabelecesse uma relação assimétrica e hierárquica com os formandos, cujo objetivo central seria apenas o de visar a aquisição de comportamentos e atitudes, suprimindo a possibilidade de reflexão sobre os desafios que são enfrentados pelos educadores no dia-a-dia de trabalho.

Podemos considerar que a expressão “análise de necessidades” pode assumir diferentes conotações, se utilizada a serviço de modelos mais técnicos, “que tendem a reduzir o papel dos formandos a alvo da acção unidirecional do formador, ou a modelos mais construtivistas, que sublinham o papel determinante do formando, autor da sua formação”. (FERRY, 1987; ZEICHNER, 1983, APUD RODRIGUES, 2006, p.110)

Na área educacional, conforme o estudo de Silva (2000) ao citar Suarez, a análise de necessidades tem sido utilizada para identificar as necessidades e dificuldades dos alunos; para planejar programas de formação contínua de professores e para determinar as necessidades futuras dos sistemas educacionais.

Ainda, segundo a autora (p.53), Suarez define análise de necessidades como um processo de recolha e análise de informações que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar ações que visam melhorar essas áreas, relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades.

No âmbito educacional, Silva (2000) afirma que a análise de necessidades é utilizada tanto no nível do macrossistema (considerada como abordagem essencialmente técnica) como recurso para planificação e avaliação dos sistemas educativos, como no do microssistema (considerada como uma abordagem essencialmente pedagógica) sendo utilizada como um recurso para identificar e avaliar as necessidades dos alunos e educadores com a intenção de formular ações que satisfaçam as necessidades detectadas.

²⁶ Em se tratando da natureza do objeto do conhecimento na crença pautada no paradigma construtivista, Ângela Rodrigues (2006, p.101-102) escreve que a realidade existe sob a forma de múltiplas construções mentais do sujeito, social e experiencialmente baseadas, locais e específicas, dependendo na forma e conteúdo da pessoa que as sustenta. Só pela interacção subjectiva (sujeito-objecto do conhecimento) se pode aceder ao conhecimento, que é uma mera actividade humana, nunca certificável como verdade última, mas sempre problemática e mutável.

De modo análogo, para Rodrigues e Esteves (1993) a análise de necessidades é considerada uma etapa de planificação de programas de formação, pois orienta a formulação de objetivos e fornece informações para a decisão de conteúdos e atividades formativas. Além desse aspecto técnico aqui abordado, a análise de necessidades também é um instrumento pedagógico quando utilizada para alcançar a eficácia e o sucesso nos programas de formação.

Segundo as autoras,

“o conhecimento de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente [...] podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito [...] tem-se verificado haver uma relação positiva com a eficácia da própria formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos”. (p.20)

Acreditamos que para intervir propositalmente numa dada realidade e contribuir para sua melhoria é fundamental conhecê-la em profundidade. Nesta perspectiva, a identificação e análise das necessidades formativas dos educadores sociais pode trazer informações importantes para a tomada de decisões quanto a formação pedagógica contínua deste grupo, oferecendo subsídios para se pensar em propostas formativas condizentes com as exigências de trabalho expressas pelos educadores.

Reforçamos que a necessidade só tem existência objetiva se forem considerados os sujeitos, o contexto, os valores e objetivos de referência, ou seja, toda necessidade é situada. Neste sentido, “a identificação de necessidades é um processo que, mais que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”, segundo Lang (APUD RODRIGUES, 2006, p. 97).

Portanto, as necessidades formativas precisam ser consideradas a partir do local de trabalho do educador, tendo em conta suas concepções, valores, bem como suas expectativas em relação à sua prática cotidiana. Ao educador é dada a possibilidade de refletir sobre os desafios que enfrenta no exercício de sua função e, assim, contribuir com elementos que possibilitem pensar numa formação contínua que esteja a serviço da melhoria da sua prática profissional.

PARTE 3 - METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar as necessidades formativas dos educadores sociais, que atendem crianças em projetos socioeducativos, realizamos estudos de caso em duas ONGs localizadas num município da grande São Paulo: Instituto Espaço Amigo e Instituto Picadeiro²⁷.

Lüdke e André (1986) apontam algumas características do estudo de caso, como por exemplo: visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto” e buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.

Optamos pelo estudo de duas instituições, pois as Organizações Sociais apresentam uma diversidade quanto as suas origens, sustentabilidade financeira, espaço ocupado, propostas pedagógicas e consequentemente, acreditamos que são diversas as condições de exercício do educador social conforme o contexto em que atua.

Em relação à forma de acesso a essas instituições, o Instituto Espaço Amigo havia sido indicado por uma assistente social quando buscávamos uma instituição para pré testar o instrumento de entrevista. Na ocasião, entrevistamos duas educadoras dessa instituição e quatro de outras duas. Mais tarde ao entrarmos em contato com as três instituições para a coleta de dados, verificamos que uma delas estava em período de transição de diretoria, o que impossibilitou o estudo. A outra era muito pequena e sem peculiaridades que justificassem um estudo aprofundado.

Sendo assim, optamos pelo Instituto Espaço Amigo, pela acessibilidade, mas como queríamos outra Instituição, solicitamos a uma funcionária da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SAS) do município, a indicação de uma ONG que atendesse a um número grande de usuários, tivesse um espaço próprio e contasse com uma proposta pedagógica. Foi indicado o Instituto Picadeiro.

Como já conhecíamos a equipe do Instituto Espaço Amigo, fizemos um contato por email com o coordenador, solicitando a autorização para, efetivamente, realizarmos o estudo. O próprio coordenador se encarregou de convidar os educadores, em seguida, organizamos um cronograma para entrevistas e observação de atividades. Da equipe pedagógica composta por seis educadores, apenas um não aceitou participar.

²⁷ Nomes fictícios

O primeiro contato com o Instituto Picadeiro aconteceu por meio de ligação telefônica. Esclarecemos à diretora educacional que havíamos tido a indicação de uma técnica da SAS para a realização do estudo na ONG; esclarecemos nossos propósitos e fomos informadas que, para sua realização, era necessário solicitar autorização à diretoria geral do Instituto. Encaminhamos à diretora, em seguida, uma carta²⁸ explicitando os objetivos do estudo e ela intermediou nossa solicitação junto ao órgão competente.

Alguns dias depois, recebemos a notícia da autorização. Num primeiro contato pessoal com a diretora educacional, nos foram apresentadas, de maneira geral, as características administrativa e pedagógica da instituição. A diretora se propôs a apresentar as intenções do estudo para sua equipe de educadores e agendou um dia para início da coleta de dados. Todos os educadores aceitaram participar da pesquisa. Dois educadores que iniciaram suas atividades profissionais no momento em que estávamos encerrando a coleta de dados, não foram incluídos no estudo.

Fomos muito bem recebidos nas duas Instituições, tanto pela equipe administrativa, quanto pelos educadores, funcionários e alunos. A pesquisadora pôde transitar pelas Organizações sem nenhum impedimento.

Destacamos, conforme consta no termo de consentimento livre e esclarecido²⁹, que os nomes dos educadores, bem como das ONGs seriam mantidos em sigilo como forma de preservá-los de qualquer identificação. Neste relatório, os nomes utilizados são fictícios.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

Para responder aos objetivos dessa pesquisa, utilizamos como procedimentos de coleta de dados: entrevistas com educadores, entrevista com os gestores para a reconstituição do histórico das instituições, análise de documentos e observação de atividades pedagógicas.

²⁸ Apêndice 1

²⁹ Apêndice 2

3.1.2 As entrevistas

Realizamos com todos os educadores e gestores das ONGs, entrevistas do tipo semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Lüdke e André (1986, p. 34) apontam que nesse tipo de entrevista:

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As autoras esclarecem que a entrevista semi-estruturada constitui-se um instrumento adequado e flexível para o trabalho de pesquisa em educação, uma vez que ela permite captar imediatamente a informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos. Além disso, “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que se tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas”. (p. 34) Ainda segundo as autoras, na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (p.33)

O roteiro de entrevista³⁰ com os educadores foi dividido em duas partes: a primeira com dez questões fechadas que objetivaram caracterizar os educadores quanto ao sexo, idade, formação em nível de graduação e pós-graduação, tempo de atuação na educação não-formal; tempo de trabalho na organização; vínculo trabalhista; carga horária de trabalho semanal; salário; atuação na educação formal e motivos para atuação na educação não-formal. Essa parte da coleta foi fundamental para, além de caracterizar os sujeitos, criar um clima menos tenso entre entrevistado e entrevistadora, e aquecer os participantes para a segunda parte, que objetivou identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na sua prática cotidiana; suas respostas a eles e as necessidades formativas para melhor enfrentá-los.

³⁰ Apêndice 3

Reiteramos que nosso roteiro continha indagações desencadeadoras e que, no decorrer das entrevistas, surgiram questões que complementaram as informações fornecidas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Inicialmente a pesquisadora se apresentou aos entrevistados fornecendo dados sobre sua pessoa, sua instituição de origem e sobre os objetivos da pesquisa. Foi solicitada a participação voluntária dos educadores, a permissão para a gravação das entrevistas, sendo assegurado o direito ao anonimato e acesso ao material transcrito. Valorizamos a participação dos sujeitos e a importância das informações fornecidas para o nosso estudo.

As entrevistas foram gravadas e duraram em média 40 minutos. Durante as entrevistas, a pesquisadora fez anotações que julgou cruciais na fala dos depoentes e que orientaram a retomada de alguns pontos que ficaram obscuros, contribuindo para eventuais esclarecimentos.

No Instituto Espaço Amigo, as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas na sala dos educadores, nos horários em que os mesmos não estavam em atividade com as crianças. Participaram da pesquisa 5 educadores, de um total de 6.

No Instituto Picadeiro utilizamos a biblioteca para a realização das entrevistas. Os educadores foram liberados, um a um, pela direção deixando suas turmas em atividade. O grupo de entrevistados foi composto por 7 educadores, de um total de 9.

Todas as entrevistas foram transcritas, impressas e entregues aos educadores para que eles pudessem conferir seus conteúdos; algumas foram enviadas por meio de correio eletrônico. Colocamo-nos a disposição caso eles quisessem fazer alterações ou complementos. Nenhum educador se manifestou!

É importante esclarecer que as instituições onde coletamos os dados atendem outros públicos além de crianças. Solicitamos, então, aos educadores que ao responderem as questões abertas, focassem o olhar no trabalho com as crianças.

Já as entrevistas para a reconstituição³¹ do histórico das ONGs duraram em média 1h30 e tiveram como questões norteadoras: como tudo começou; quem começou; a escolha do local para abrigar as organizações; objetivo inicial das ONGs; o trabalho pedagógico; títulos e registros; faixa orçamentária e principais dificuldades enfrentadas.

³¹ Apêndice 4

3.1.3 Análise de documentos

Como fonte complementar de dados, utilizamos a análise de documentos. Durante o trabalho nas ONGs, tivemos acesso a documentos de orientação administrativo-pedagógico, planejamento de atividades dos educadores e material de divulgação conforme explicitado no quadro a seguir:

INSTITUTO ESPAÇO AMIGO	INSTITUTO PICADEIRO
<i>Obs.: Os documentos foram disponibilizados por meio de correio eletrônico</i>	<i>Obs.: Os documentos foram analisados na própria instituição</i>
- Projeto pedagógico elaborado para captação de recursos contendo: dados de identificação da instituição; justificativa para o trabalho; objetivo geral; objetivos específicos; beneficiários; abrangência geográfica do projeto; metodologia de trabalho; recursos materiais e humanos e fontes de financiamento; - Planejamento anual de leitura, informática, artes e capoeira. - Estatuto Social.	- Proposta Pedagógica; - Projeto Interdisciplinar; - Planejamento anual de atividades de artes plásticas, dança, música, esportes, circo e capoeira. - Material de divulgação do Instituto, contendo: objetivos e detalhamento dos tipos de projetos desenvolvidos e abrangência do trabalho. - Matérias sobre o Instituto que foram veiculadas em jornais.

Sobre a importância da análise de documentos numa pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 39) esclarecem que

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Fizemos uma primeira leitura dos materiais coletados com o intuito de conhecer o conteúdo. A partir da segunda leitura selecionamos aspectos que julgamos interessantes e em seguida extraímos trechos que, a nosso ver, pudessem esclarecer determinadas questões abordadas neste trabalho.

Alguns segmentos dos documentos despertaram dúvidas que foram esclarecidas pelos responsáveis pelas instituições.

3.1.4 Observação

Outro método de investigação utilizado para coleta de dados foi a observação, pela possibilidade do “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Objetivamos, com o uso de observações, chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, acompanhando suas experiências diárias, com foco no propósito específico desse estudo.

No momento em que realizamos as entrevistas com os educadores, explicamos que haveria necessidade de observarmos algumas atividades. Todos se colocaram à disposição e facilitaram o acesso aos momentos de atividades pedagógicas. A pesquisadora foi apresentada às crianças como estudante.

Realizamos um total de 60 horas de observação em cada ONG. Inicialmente fizemos 32 horas de observação, alternando dias da semana, horários e tipos de atividades, sem qualquer tipo de registro em campo. No entanto, fora do contexto da pesquisa, a pesquisadora fazia alguns apontamentos de eventos considerados importantes para o estudo.

Passada a fase inicial de imersão nas ONGs e, sentindo que tanto os educadores, quanto as crianças estavam “acostumados” com a presença de um observador, a pesquisadora sorteou dois educadores de cada instituição para realizar “observações com registro em campo”. Do Instituto Espaço Amigo, as educadoras de leitura e artes plásticas e do Instituto Picadeiro, educadores de dança e circo 1. Foram 28 horas de observação com registro em campo.

Os quadros a seguir detalham o processo acima descrito:

INSTITUTO ESPAÇO AMIGO					
Data da visita	Dia da semana	nº de horas	Período	Descrição da atividade	Tipo de observação
10/03	4ª feira	4h.	tarde	Observação do horário de entrada e saída das crianças; refeição; artes plásticas, capoeira, leitura.	Sem registro em campo
12/03	6ª feira	4h.	tarde	Observação do horário de entrada e almoço; atividade de esportes e leitura.	Sem registro em campo
15/03	2ª feira	4h.	Manha e tarde	Observação de atividades de leitura, capoeira e informática	Sem registro em campo
16/03	3ª feira	4h.	Manha e tarde	Observação de atividades de leitura, capoeira e informática	Sem registro em campo
17/03	4ª feira	6h.	Manhã e Tarde	Observação de atividades de capoeira e artes plásticas.	Sem registro em campo
22/03	2ª feira	6h.	Manhã e Tarde	Observação de atividades de leitura e artes plásticas	Com registro em campo
26/03	6ª feira	4h.	Manhã	Observação de atividades de leitura e artes plásticas.	Com registro em campo
14/04	4ª feira	4h.	Manhã e Tarde	Observação de atividades de artes plásticas e leitura	Com registro em campo
16/04	6ª feira	4h.	Manhã	Observação de atividades de leitura	Com registro em campo
26/04	2ª feira	4h.	Tarde	Observação de atividades de artes plásticas	Com registro em campo
30/04	6ª feira	4h.	Manhã	Observação de atividades de leitura	Com registro em campo
05/05	4ª feira	6h.	Manhã e Tarde	Observação de atividades de leitura e artes plásticas	Com registro em campo
26/05	4ª feira	6h.	Manhã e tarde	Observação de atividades de artes plásticas	Com registro em campo

INSTITUTO PICADEIRO					
Data da visita	Dia da semana	nº de horas	Período	Descrição da atividade	Tipo de observação
31/03	4ª feira	4h.	Manhã	Observação do horário de entrada e saída, lanche e das atividades de circo e dança.	Sem registro em campo
01/04	5ª feira	4h.	Tarde	Observação do horário de entrada e saída, lanche e da movimentação da sala de leitura.	Sem registro em campo
05/04	2ª feira	4h.	Tarde	Observação do horário de entrada e saída, lanche e das atividades de esportes e dança.	Sem registro em campo
07/04	4ª feira	8h.	Manhã e tarde	Observação do horário de entrada e saída, lanche e atividades de circo e dança.	Com registro em campo
09/04	6ª feira	8h.	Manhã e tarde	Observação de entrada e saída, lanche e atividades de circo e dança.	Com registro em campo
12/04	2ª feira	4h.	Manhã	Observação de horários de entrada e saída, lanche e atividades de circo e dança.	Com registro em campo
13/04	3ª feira	4h.	Tarde	Observação de entrada e saída, lanche, atividades de circo, dança e sala de leitura.	Com registro em campo
27/04	3ª feira	8h	Manhã e tarde	Observação de horários de entrada e saída, lanche e atividades de circo e dança.	Com registro em campo
04/05	3ª feira	4h.	Manhã	Observação de entrada e saída, atividades de circo e dança e movimentação geral das crianças na instituição	Com registro em campo
18/05	3ª feira	4h.	Tarde	Observação de horário de saída, atividades de circo e dança, movimentação geral das crianças pela instituição.	Com registro em campo
24/05	3ª feira	8h	Manhã e tarde	Observação de horários de entrada e saída, movimentação geral das crianças pela instituição e atividades de circo e dança.	Com registro em campo

O processo de observação foi bastante tranquilo nas duas instituições, apenas as crianças fizeram alguns comentários bem no início das observações com registro, como um aluno do Instituto Espaço Amigo se dirigindo à pesquisadora: *“Você parece a Super Nany, só fica olhando pra gente e anotando... é engraçado!”*; e uma aluna do Instituto Picadeiro que disse: *“Nossa, faz tempo que você tá aqui fazendo pesquisa, né?! Deve ser muito difícil fazer faculdade!”* Já os educadores desenvolveram seus trabalhos com muita naturalidade; em raros momentos se dirigiram à pesquisadora para comentar situações ocorridas.

Procuramos registrar os eventos, na ordem em que ocorreram, em forma de narrativa, antes, porém, descrevíamos: o espaço físico, recursos utilizados para o desenvolvimento das atividades e os participantes. Num segundo momento, focávamos nosso olhar nos acontecimentos dos grupos: o que faziam, o que diziam, como se relacionavam...

A princípio descrevemos os acontecimentos, posteriormente ampliamos os relatos acrescentando notas interpretativas e reflexões sobre os fenômenos observados.

Análise de dados

O primeiro passo da análise foi tabular os dados das questões fechadas que objetivaram traçar uma caracterização pessoal e profissional dos educadores em relação a: sexo; idade; formação; tempo de atuação na educação não-formal; tempo de trabalho na ONG; vínculo trabalhista; carga horária semanal de trabalho; salário mensal e atuação anterior na educação formal.

Em seguida, foram realizadas várias leituras flutuantes das questões abertas, a fim de conhecer o ponto de vista dos sujeitos. Posteriormente, procedeu-se à leitura mais atenta e cuidadosa, buscando-se selecionar as informações importantes para os objetivos da pesquisa.

Analizamos o conjunto das 3 questões de cada entrevista e cada uma em particular; elencamos, numa coluna, ao lado das verbalizações, pré-indicadores referentes aos desafios e respostas aos desafios, por sujeito entrevistado. Num outro quadro, extraímos os pré-indicadores referentes às necessidades para melhor enfrentar os desafios. Com novas leituras de todo o material foi possível agrupar os pré-

indicadores que se articulavam e se complementavam formando, assim, os temas que se transformaram em nossas unidades de análise.

No exame desses indicadores identificamos aspectos comuns e distintivos, voltamo-nos também aos conceitos que nos serviram de base, ao referencial teórico, o que nos levou à elaboração das categorias.

PARTE 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 O Instituto Espaço Amigo

A história do Instituto Espaço Amigo começa dois anos antes da sua fundação. Para compreendermos sua constituição, voltaremos ao ano de 2001.

No ano de 2001 foi criada, por um grupo de pessoas ligadas ao PT (Partido dos Trabalhadores), moradores da região, a “Casa de Cultura Espaço Amigo”, com um objetivo cultural: oferecer atividades de dança, teatro, artes plásticas e, também, um espaço para que grupos de teatro pudessem ensaiar suas peças teatrais. A ONG ocupava um prédio alugado que era custeado pelos próprios associados.

Durante o primeiro ano de funcionamento, os responsáveis pela Casa de Cultura verificaram que a procura por atendimento às atividades oferecidas era, em grande parte, por crianças oriundas principalmente de uma favela localizada nas proximidades da instituição, que também traziam outras demandas não contempladas no objetivo cultural daquele espaço. Segundo o presidente da Casa: *“estavam querendo levar cultura a uma região carente de estrutura básica e isso dificultava muito a relação com os atendidos, pois as necessidades eram outras”*.

Diante disso, a diretoria da Casa de Cultura, com o apoio de um grupo de moradores, funcionários públicos e empresários, buscou um espaço físico onde pudesse atender as necessidades básicas das crianças, como alimentação, educação, esporte; e tirá-las da rua no horário em que não estavam na escola, já que eram moradoras de uma região considerada de alta vulnerabilidade. *“No período em que as crianças não estão na escola, elas têm que ter algo para interagir de maneira positiva”*. (Presidente da Casa de Cultura)

As atividades socioeducativas com as crianças foram iniciadas num prédio alugado nas proximidades da Casa de Cultura. O local estava disponível, era de fácil acesso e bem próximo à região do público para o qual seria direcionado o atendimento. Não existia um projeto pedagógico para o início do trabalho e, por este motivo, foi firmada parceria com uma Organização Social que já realizava, no município, projetos socioeducativos para crianças e adolescentes. A equipe dessa organização utilizou o

espaço alugado pela Casa de Cultura e atendeu um grupo de 25 crianças por período, realizando oficinas pedagógicas com foco no reforço escolar, artes plásticas, esporte, capoeira, dança, leitura...

Os “monitores”, responsáveis pelo trabalho com as crianças, tinham um papel bastante tutelar: buscavam as crianças em suas casas, levavam-nas para a instituição, desenvolviam as atividades e no final do período, as levavam de volta para casa. Isso aconteceu durante todo o ano em que o projeto, considerado piloto, foi desenvolvido.

Um ano depois, em 2003, foi criado, legalmente, o **Instituto Espaço Amigo**, uma associação de pessoas engajadas com a causa da criança. O trabalho pedagógico foi ancorado nas diretrizes da instituição que havia desenvolvido o projeto piloto no ano de 2002.

Apesar de a entidade ter sido criada para atender crianças, outras demandas foram identificadas e, no início de 2005, o Instituto inicia um trabalho socioeducativo com idosos, pois como afirma o presidente da Casa de Cultura: *“Foi identificada na comunidade essa demanda de idosos carentes, não só carentes de recursos financeiros, mas de afeto. Era necessário um espaço de convivência para a “melhor idade” e por isso foi iniciado esse trabalho.”*

O atendimento a adolescentes foi iniciado também neste ano, pois a preocupação dos gestores era dar continuidade ao trabalho realizado com as crianças, promovendo atividades focadas na empregabilidade. O presidente da Casa de Cultura explica que: *“a ideia de ampliar o atendimento para adolescentes, foi com a intenção de fazer um acompanhamento a médio prazo. Iniciamos um trabalho com as crianças, depois essa criança cresce, então é difícil você dizer eu vou parar por aqui, pois os adolescentes têm necessidades que precisam ser supridas.”*

Nota-se que o perfil da instituição foi construído com base nas carências da comunidade alvo. Inicia-se o trabalho com um foco específico e, em seguida, são priorizadas também outras demandas sociais.

A Casa de Cultura passou a desenvolver projetos voltados para inclusão digital, com a manutenção de 2 telecentros e 24 salas do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e adultos), distribuídas em diversas regiões da cidade, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O foco do trabalho também sofreu alterações devido

as demandas identificadas e, ainda, pelas possibilidades de financiamento que foram surgindo no decorrer do tempo.

A Casa de Cultura é mantenedora do Instituto Espaço Amigo, que só possui registro de funcionamento junto ao CMAS³² (Conselho Municipal de Assistência Social) e CMDCA³³ (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Pelo fato da primeira ser qualificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), criada pela Lei 9790/99, que é concedida às pessoas jurídicas, de direito privado, sem fins lucrativos que atuem pelo menos numa das finalidades descritas no art. 3º da Lei³⁴, tem facilidade para firmar parcerias com órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e receber, de empresas, doações dedutíveis do imposto de renda. Dessa forma, a Casa de Cultura pode captar recursos e transferir para o Instituto.

O Instituto Espaço Amigo está localizado na travessa de uma grande e movimentada avenida que dá acesso a uma rodovia federal. Possui em seu entorno campo de futebol; teatro; instituições religiosas; comércios de pequeno e grande porte; hospitais; agências bancárias; delegacias de polícia; residências; indústrias; 3 Unidades Básicas de Saúde; 6 Escolas Municipais; 9 Escolas Estaduais; 1 Casa Abrigo; 1 CRAS; 7 Organizações Sociais que prestam atendimento direto a crianças e adolescentes; além

³² Órgão responsável pelas formulações, controle, acompanhamento e fiscalização das políticas municipais de assistência social.

³³ Órgão deliberador, formulador e controlador das políticas públicas voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente. É atribuição do CMDCA, também, manter o registro das entidades que atuam com crianças e adolescentes, zelando para que esta ação seja realizada de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

³⁴ I - promoção da assistência social; II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; V - promoção da segurança alimentar e nutricional; VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; VII - promoção do voluntariado; VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo.

de pontos de parada de ônibus que dão acesso a diversos bairros e centro da cidade e, também, à cidade de São Paulo.

Estrutura física e Recursos Humanos

O prédio, onde ocorrem as atividades do Instituto, ocupa uma área de 700 m² e fez parte de um grande complexo hospitalar que atendeu hansenianos nos anos 1930. Com a desativação dos sanatórios, o prédio passou a funcionar como depósito, farmácia, consultório médico e depois ficou abandonado, sendo reativado com as atividades do Instituto.

Quanto à estrutura física, o Instituto Espaço Amigo conta com 3 pequenas salas destinadas às atividades pedagógicas, cada uma equipada com 6 mesas, 24 cadeiras, 1 armário, 1 quadro-negro e um ventilador; 1 sala de leitura com estantes, livros, almofadas, TV e vídeo; 1 anfiteatro; 1 sala de brinquedos; 1 laboratório de informática com 13 computadores, mesas, cadeiras e quadro branco; 1 quadra poliesportiva coberta; 4 banheiros, 2 salas de recepção, 1 sala de administração; 1 sala de educadores equipada com 4 computadores, mesas e cadeiras, 1 refeitório com 4 bancos e duas mesas e 1 sala de atendimento psicológico e social. Os espaços são muito pequenos, porém arejados.

A instituição conta, ainda, com 1 veículo; linhas telefônicas; fax; todos os computadores são ligados em rede, com acesso a internet banda larga.

Apesar de o prédio ser alugado, a diretoria teve autorização para realizar reformas e mudanças. Para o início do funcionamento foram construídos dois banheiros, realizada pintura, adaptações nas salas de atividades e no teatro. No ano de 2004 foi construída a quadra poliesportiva.

O quadro de recursos humanos do Instituto é composto por 17 funcionários remunerados, sendo: 6 educadores sociais; 2 cozinheiros; 1 auxiliar de limpeza; 1 administrador; 1 auxiliar administrativo; 1 motorista; 1 assistente social; 1 psicóloga; 2 coordenadores; 1 recepcionista.

Todos os membros da diretoria são voluntários.

Faixa orçamentária

O Instituto sobrevive de recursos provenientes principalmente de verbas governamentais – FUMCAD³⁵ e FMAS³⁶, no valor de 306.000,00 totalizando 95% da receita anual.

São realizados, ao longo do ano, diversos eventos para captação de recursos. Além disso, o Instituto recebe doações, de pessoas físicas em dinheiro e alimentos. A Casa de Cultura mantém, ainda, um bazar onde são vendidos produtos advindos de doações como: roupas, calçados, utilidades domésticas; oferece aulas de Tai-chi, Yoga e pintura, cuja renda anual de 16.200,00 (5% da receita anual) é transferida para o Instituto.

O público atendido

O Instituto Espaço Amigo atende atualmente 75 crianças e 75 adolescentes em projetos socioeducativos; e 90 idosos no projeto “Melhor idade”.

As crianças e adolescentes atendidos no Instituto pertencem a cinco bairros que fazem parte de um dos grandes bolsões de pobreza da cidade.

A procura por atendimento na ONG é muito grande, até o mês de junho de 2010 a demanda para atendimento era de mais de 200 inscritos, entre crianças e adolescentes.

³⁵ O Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente foi criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e recebe doações de empresas e pessoas físicas por meio da destinação do Imposto de Renda devido ou de doação de bens materiais. Os recursos arrecadados são administrados pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, compostos por representantes do governo e da sociedade civil. Os recursos são aplicados em ações e programas sociais, de atendimento e proteção visando à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Além de receber doações de Pessoas Físicas e Jurídicas, o fundo também recebe contribuições do Poder Público e de multas decorrentes de condenação em ações cíveis ou pena pecuniária.

³⁶ O Fundo Municipal de Assistência Social é um instrumento de captação e aplicação de recursos, que tem por objetivo proporcionar recursos e meios para o financiamento de ações na área de Assistência Social. Os recursos são provenientes da transferência dos fundos nacional e estadual de Assistência Social; doações, auxílios, contribuições, subvenções e transferências de entidades nacionais e/ou internacionais; órgãos governamentais e não-governamentais. Os recursos são administrados pelo Conselho Municipal de Assistência Social.

As atividades com as crianças

O trabalho pedagógico do Instituto está organizado em forma de oficinas onde são desenvolvidas, semanalmente, atividades de: artes plásticas; capoeira; dança; leitura; jogos de raciocínio; educação física; informática e educação social que se refere ao estudo de temas mensais como: violência, drogas, sexualidade, valores, direitos e deveres... A estrutura pedagógica é a mesma adotada desde o início do desenvolvimento do trabalho.

As 75 crianças participam de todas as atividades e são divididas em 3 grupos; 2 no período da manhã (1 composto por crianças de 6 a 9 anos; 1 por crianças de 10 a 12 anos); 1 no período da tarde (crianças de 6 a 9 anos).

Abaixo, para exemplificar, apresentamos um cronograma semanal das atividades desenvolvidas com uma das turmas:

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h/8h20	café	café	café	café	café
8h20/9h20	*Leitura/ informática	*Leitura/ informática	Capoeira	Educação social	Educação Social
9h20/10h20	Dança	Educação Social	Jogos de raciocínio	Educação Social	Educação Social
10h20/11h20	Educação Social	Educação física	Artes	Educação Social	Educação Social
11h20/12h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Obs.: * As turmas são divididas para a atividade de informática, pois a sala conta com apenas 13 computadores.					

Diariamente as crianças participam de 3 atividades pedagógicas por um período de 1 hora em cada uma delas. Os educadores fazem um revezamento de acordo com sua especialidade. As temáticas de educação social são desenvolvidas pelos educadores de leitura, capoeira. São oferecidas duas refeições para os alunos. Uma no início das atividades e a outra ao final.

Os planejamentos anuais, de cada oficina, foram elaborados pelos educadores, dentro de suas especialidades, a partir de temas geradores mensais.

Os objetivos do trabalho socioeducativo, elencados no projeto pedagógico elaborado para captação de recursos, destacam temáticas como:

- Formação das crianças enquanto seres humanos: desenvolvimento da consciência crítica; criar senso de responsabilidade; despertar potencialidades; desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito, valorização do espaço comunitário e familiar;
- Fortalecimento das relações familiares;
- Desenvolvimento psicomotor, intelectual, consciência corporal;
- Informações sobre temas cotidianos como: drogas, sexualidade, violência, doenças...
- Resgate de questões culturais de caráter popular.

O quadro a seguir mostra os dados de caracterização dos educadores do Instituto Espaço Amigo.

Caracterização dos educadores do Instituto Espaço Amigo

TABELA 1

Educadores Perfil	Capoeira	Artes plásticas	Leitura	Educação física	Informática
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	27 anos	25 anos	38 anos	26 anos	20 anos
Formação acadêmica	Educação física (incompleto)	Artes Visuais	Pedagogia	Educação Física	Pedagogia (incompleto)
Formação em nível de pós- graduação	Não possui	Aperfeiçoamento em cinema	Não possui	Não possui	Não possui
Vínculo trabalhista	CLT	CLT	CLT	CLT	TCE ³⁷
Carga horária de trabalho	40h.	20h	40h.	20h.	40h.
Salário Mensal	R\$ 1.068,00	R\$ 640,00	R\$ 1.068,00	R\$ 640,00	R\$ 600,00
Tempo e trabalho na educação não-formal	8 anos	5 anos	1 mês	6 anos	4 anos
Tempo de trabalho na ONG	6 anos	1 anos e meio	1 mês	6 meses	4 anos
Atuação na educação formal	Não atuou	Sim, no ensino fundamental	Sim, no ensino fundamental e educação infantil	Sim, no ensino fundamental e educação infantil	Não atuou

Dos 5 educadores participantes da pesquisa, 4 são mulheres, o que sugere a predominância do sexo feminino no trabalho nessa organização. Este dado pode ser analisado juntamente com a experiência anterior na educação não-formal, pois 3 das educadoras com formação em nível superior, já atuaram na educação formal (ensino infantil e fundamental), carreira de predominância feminina. De acordo com dados do Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (2009) realizado com base no Censo

³⁷ Termo de Contrato de Estágio

Escolar da educação básica de 2007, 81,6% dos professores são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes.

Com relação à idade, a média é de 27 anos, dado que revela um grupo de profissionais jovens.

No que se refere ao tempo de atuação na educação não-formal, os dados mostram uma média de 5,7 anos. Antes do ingresso no Instituto Espaço Amigo, 3 educadores dizem ter atuado em outros projetos sociais revelando suas experiências neste âmbito educativo. Para duas educadoras, esta é a primeira experiência de trabalho num projeto social.

Quanto ao tempo de trabalho na ONG a média é de 3,6 anos, sendo que 3 educadoras atuam há menos de 2 anos; este dado revela o pouco tempo de trabalho na instituição, o que nos leva a inferir a possível rotatividade de pessoal.

Em se tratando da formação acadêmica, 3 educadoras completaram curso superior em: Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais; 2 educadores ainda não concluíram a graduação em Pedagogia e Educação Física. Estes dados corroboram os das pesquisas anteriormente apresentadas, que apontam a formação dos educadores na área de humanidades.

No que se refere aos dados profissionais, 3 educadores cumprem uma jornada semanal de 40 horas e recebem na faixa de 2 salários mínimos (2 educadores) e outra recebe pouco mais que um salário mínimo; 2 educadoras trabalham 20 horas por semana e recebem pouco mais que um salário mínimo e declaram desenvolver outras atividades profissionais como garantia do aumento da renda mensal, dado que evidencia a baixa remuneração dos profissionais que atuam na área social. Os educadores que trabalham 40 horas têm 6 horas livres semanalmente, que podem ser dedicadas ao planejamento, estudo e pesquisa.

Quatro educadores são contratados por regime de CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) o que pode incentivar a permanência dos profissionais na organização; uma educadora é contratada como estagiária. O único benefício extra oferecido pela instituição é uma refeição no local de trabalho.

Ao serem indagadas sobre os motivos para o trabalho na educação não-formal, 4 educadores disseram que estavam em busca de uma colocação profissional e o trabalho na área social surgiu como uma oportunidade. O depoimento do educador de capoeira

ilustra este motivo: “na época que eu iniciei, estava desempregado, aí recebi um convite, me interessei, fui e acabei pegando gosto pelo trabalho.”

A educadora de informática foi atendida pela ONG em seus primeiros anos de funcionamento e, em seguida, convidada a fazer parte do quadro de educadores. Apesar de também ter surgido a oportunidade do primeiro emprego, ela reconheceu o valor da educação recebida como aluna e se emocionou ao registrar a importância do trabalho realizado pela instituição:

A gente mora num lugar que já não é muito bom, né? Tem muita coisa errada! A gente aprende a valorizar mais a vida; saber o que é certo, o que é errado.[...] eu moro na favela e o projeto me ajudou bastante a fugir daquele meio. As crianças que estão aqui podem ter as mesmas oportunidades que eu tive.

Um aspecto recorrente no depoimento dos educadores é que apesar de não terem feito uma opção pelo trabalho na área social, permanecer nela, apesar da baixa remuneração, decorre da satisfação que esse trabalho proporciona. Um bom exemplo é o depoimento da educadora de artes plásticas.

[...] com o passar do tempo vemos o resultado do nosso trabalho, então isso dá mais prazer e vontade de continuar. (educadora de artes plásticas)

Os desafios enfrentados na prática cotidiana e como respondem a eles

Um dos desafios enfrentados pelos educadores refere-se às **dificuldades de relacionamento entre as crianças**. Todos apontam as brigas e os comportamentos agressivos, traduzidos em violência física e verbal entre as crianças, revelando serem estas situações recorrentes de conflitos, um aspecto preocupante e uma demanda muito desafiadora que vivenciam em suas práticas cotidianas. Alguns depoimentos ilustram este desafio:

[...] tem também a afinidade de um com o outro, porque a maioria não tem essa afinidade, aí eles brigam. (educadora de informática)

Uma coisa que eu acho bem complicado é a violência entre eles. Tem dia, porque aconteceu uma coisa lá fora entre eles ou até na própria escola, eles trazem aqui pro projeto e vira um nó. Já chegam se agredindo verbalmente, corporalmente. Às vezes eu fico de mãos atadas e não sei o que fazer. (*educadora de educação física*)

[...] tem criança que não consegue se relacionar com ninguém bem, é difícil mesmo! (*educadora de artes plásticas*)

É fundamental lembrar, que as crianças atendidas por esses educadores fazem parte de um grupo considerado vulnerável socialmente. Isso significa que estão expostas a fatores que ameaçam e transgridem sua integridade física, psicológica e são, possivelmente, situações desencadeadoras de comportamentos agressivos que podem decorrer de maus tratos sofridos por ação ou omissão da família, pobreza material, uso de drogas...

Para Azevedo e Guerra (1995) a complexidade da violência sofrida pela criança vai sendo expressa gradativamente, na medida em que ela lida com suas emoções e sentimentos. Para as autoras, a criança vitimizada pela violência apresenta mudanças bruscas e/ou oscilações de humor; agressividade, agitação, mas também, submissão e passividade.

Ao analisarmos os depoimentos dos educadores sobre como respondem a esse desafio, constatamos posturas bem diferenciadas. Uma delas não expressa um dos objetivos expresso no projeto pedagógico da instituição que é “o desenvolvimento dos valores como solidariedade, respeito”...

É nítida, por parte da *educadora de leitura*, a dificuldade em lidar com a situação, uma vez que procura encerrar o assunto ou transferir o problema para outra pessoa. Diz a educadora:

Eu faço assim: ponto final acabou, chega!

[...] essa semana um menino teve crise: bateu numa menina aqui, na menina ali. Eu peguei-o pelo braço e levei pro coordenador.

Merece destaque uma situação de observação onde constatamos a dificuldade dessa educadora em lidar com a situação que é, de certa forma, permeada pela visão que tem das crianças e do seu papel como educadora:

No caminho que liga o refeitório à sala de leitura dois alunos se desentenderam e um chutou o outro. As outras crianças da turma começaram a gritar. A educadora se dirigiu aos meninos disse: “Para,

pode parar, vocês mal chegaram na instituição e já estão se pegando?” A educadora se volta para a pesquisadora e diz: “eles só vem aqui pra brigar”. *(trecho do relato de observação)*

O *educador de capoeira*, ao contrário, lança mão do diálogo para a resolução de conflitos revelando ser esta uma boa alternativa.

[...] eu procuro trazer os problemas pra discussão em turma, de promover debates entre as crianças. Eu paro a atividade por vários momentos para dialogar sobre um determinado problema que apareceu. Isso funciona e muito!

Tal postura revela um respeito pelo educando, com base na crença de que ele tem algo a dizer e de que os problemas enfrentados podem ser solucionados por meio das discussões coletivas e do diálogo. Freire (1996, p.135) afirma que escutar significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro, aos gestos do outro. É escutando que nos preparamos para nos situarmos do ponto de vista das ideias, para que as valorizemos e saibamos como intervir no momento certo.

Entendemos que essa problemática de relacionamento não pode ser vista apenas como reflexo dos problemas sociais a que estão sujeitas as crianças, mas precisam ser compreendidas, também, no contexto onde ocorrem, levando em consideração o lugar dos alunos nessa instituição, a clareza que os educadores têm da sua função e dos objetivos do projeto pedagógico que desenvolvem.

Outro desafio que parece angustiar uma educadora é **trabalhar com grupos heterogêneos**. Ela expressa a necessidade de utilizar estratégias diferenciadas com dois alunos de 9 e 10 anos de idade que têm defasagem na leitura e escrita.

A escola vai empurrando a criança com a barriga e eles passam de ano sem saber nada. Eu tenho dois alunos que não sabem ler, nem escrever, só copiam. Eu tenho que fazer um trabalho diferenciado com esses dois, passo lição no caderninho, vou levando. *(educadora de leitura)*

Fica clara, no discurso da educadora, a preocupação com a aprendizagem das crianças e, por este motivo, a tentativa de assumir uma responsabilidade que cabe à

escola formal. Trilla (2009) denomina de relação de suplência ou de substituição quando a educação não-formal assume tarefas que são – ou deveriam ser – próprias do sistema formal, mas que ele não realiza de maneira satisfatória.

Uma situação que ocorreu num momento de atividade muito bem ilustra o modo como a educadora responde a esse desafio.

A educadora entrega os cadernos, lápis e borracha para as crianças dizendo que vai dar um ditado. Ela olha para a pesquisadora e se justifica dizendo: “é atividade de leitura, mas eu vou dar um ditado, pois eles têm muita dificuldade, mas muita mesmo!” [...] a educadora pega o caderno das duas crianças que “não sabem ler, nem escrever”, preenche uma linha com as vogais e solicita a eles que reproduzam o conteúdo. [...] no final do horário de atividade, a educadora recolhe todos os cadernos e diz que vai corrigir depois. *(trecho do relato de observação)*

A ação da educadora, de certo modo, está pautada numa visão de ensino tradicional formal, onde os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. [...] pede-se ao aluno a repetição automática dos dados. (MIZUKAMI, 2003, p.13, 15)

Na tentativa de “tapar os buracos” deixados pela educação formal, a educadora vale-se dos instrumentos pedagógicos que possui e da sua concepção de educação, revelando uma prática não sintonizada com os objetivos da educação não-formal.

Os educadores também elencam como situações desafiadoras ter algumas **características pessoais** como: a sensibilidade, paciência, saber ouvir, dialogar, ou seja, tentar entender cada aluno para poder atuar adequadamente.

É preciso que o educador tenha algumas características, a sensibilidade, por exemplo, o respeito pelo ser humano. A gente, sendo educador na área social, tem que ter uma sensibilidade para os problemas das crianças. Temos que conversar e entender o que está acontecendo. É uma forma de carinho pelo ser humano. *(educadora de artes plásticas)*

As crianças trazem histórias muito “pesadas”. São histórias que a gente fica sabendo, situações bem delicadas e que, assim, exige certa sensibilidade nossa para lidar com esse tipo de questão. Tenho casos de crianças que estão iniciando com o cigarro, o caso de um menino que chegou com cheiro forte de cigarro. Aí tem que entrar a sensibilidade do educador pra abordar essa criança de uma maneira mais adequada. *(educador de capoeira)*

A gente precisa ter muita paciência com eles, viu? É difícil lidar com algumas crianças e se você não tem paciência, fica mais difícil ainda. *(educadora de informática)*

A gente precisa ter os ouvidos abertos para escutar, saber ouvir, manter um diálogo. É aí que tá a nossa responsabilidade como educador. *(educadora de educação física)*

As questões trazidas pelos educadores revelam que as dimensões pessoais são fundamentais no trabalho social. Nóvoa (2009) refere-se a “tacto pedagógico” quando discute a capacidade de relação e de comunicação necessárias ao bom “professor” para que se cumpra o ato de educar. O autor salienta que as dificuldades apresentadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que vivem outras realidades sociais e culturais) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do processo educativo.

Para responder a esse desafio, os educadores buscam conhecer os alunos, aproximar-se deles afetivamente, trocar experiências com colegas de trabalho, revelando o sentido do trabalho do educador social, que não cabe apenas numa matriz técnica e científica, mas deve abarcar as relações:

O educador tem que se aproximar do seu aluno para conhecê-lo cada vez melhor, conquistar a confiança dele para tentar promover a mudança nessa criança que a gente trabalha. *(educadora de educação física)*

Tô sempre pedindo auxílio para meus colegas, pra psicóloga, pra assistente social. Preparo minhas atividades para discutir os assuntos mais sérios e mostro pro pessoal opinar. *(educador de capoeira)*

É tendo um olhar mais amigo, mais compreensivo pra essa criança. Cada conquista da criança precisa ser valorizada. Aproximar-se da criança é fundamental. *(educadora de artes plásticas)*

Os depoimentos evidenciam um forte componente afetivo que permeia as relações entre educadores e crianças. O desejo de ajudar, a busca de auxílio para atuar mais adequadamente mostram o envolvimento dos educadores com a atividade profissional.

Uma educadora diz que é desafiador **segurar as crianças em sala, porque elas são muito agitadinhas:**

Um desafio que eu tenho muito grande é segurar as crianças de 6, 7 e 8 anos em sala porque elas são muito agitadinhas. A maioria estão

meio agitadinhas, não querem ficar sentadas, querem ficar soltas, principalmente quando eu dou lição no caderninho porque eles têm que aprender sobre o funcionamento do computador, pintar os desenhos; tem uma apostilinha também. *(educadora de informática)*

O uso do diminutivo para se referir às crianças parece sintomático: infantilização? Afeto? O fato é que o depoimento da educadora expressa uma dificuldade de lidar com o grupo de crianças. Outro problema é a maneira como a educadora conduz as atividades no laboratório de informática. Sugerir atividades escritas, trabalhar com lições formalizadas no “papel”, mesmo tendo como recurso importantíssimo o computador, pode ser um fator desencadeador da dificuldade com as crianças. Isso pode ser constatado, quando a educadora expressa o modo como enfrenta este desafio:

Para segurá-los em sala eu dou dinâmicas, uso o dinamismo. “Olha quem ficar quietinho eu vou dar 20 minutos livres”. Aí eles jogam os jogos, tem a internet, eles adoram, aí eu consigo segurar. *(educadora de informática)*

Frente à dificuldade enfrentada, a educadora utiliza os instrumentos pedagógicos que possui: faz acordos com as crianças, o que ela denomina “dinamizar a atividade”, que nada mais é do que possibilitar o uso do computador e o acesso à internet e jogos. Assim, a adesão das crianças é garantida e o problema de dispersão é minimizado. Parece faltar a essa educadora uma clareza sobre seu papel, que como afirma Borges (2004, p.81)

Envolve posturas e saberes relacionais, o saber agir, saber ser, saber fazer em situações diversas, as quais exigem jogo de cintura, flexibilidade, tato, capacidade de negociação, de expressão, autoridade, etc.

Os educadores também demonstram uma preocupação em **garantir a participação das crianças nas atividades propostas**. Segundo eles:

[...] Quando eles não querem participar das atividades é um grande desafio, fazer com que eles interajam, não se excluam, às vezes é complicado. *(educadora de educação física)*

Tem criança que não quer participar, se recusa a participar. Isso é desafiador num grupo com muitas crianças, porque o desejo da gente é

que todos participem e se envolvam bem no propósito que a gente tem. *(educadora de artes plásticas)*

Tem vezes, né, que tem uma ou outra criança que não está muito a fim de participar da atividade. Aí você tem que ir lá, conversar, tentar trazê-la para o grupo. Isso é desafio. *(educador de capoeira)*

A fala dos educadores é permeada por uma preocupação com o aluno, com a sua integração no grupo; com sua participação nas atividades. Para eles, evitar o isolamento das crianças é essencial, um grande desafio a ser enfrentado.

Como respostas a essa problemática, os educadores fazem acordos com as crianças; incentivam-nas chamando a atenção para as atividades, mobilizam um conjunto de estratégias, ativam suas capacidades de negociação e, ao mesmo tempo, a compreensão dos limites e limitações de seus alunos.

Não quero a perfeição da atividade, mas que a criança tenha a iniciativa de tentar, arriscar, quebrar a barreira do medo, de errar que muitos têm. Eu tenho que ir buscando...ah, porque você não quer participar? Então tenta fazer...aí eles fazem e acabam vendo que é bom participar. *(educadora de educação física)*

No começo eu não falo nada, fico só observando, porque às vezes, tem criança que não quer fazer na hora, mas depois ela vem e participa. Se ela se recusa e se isola mesmo, eu vou chegando de mansinho, faço um carinho na criança, pergunto se está tudo bem, se ela está precisando de alguma coisa; peço pra ela observar os colegas que estão felizes participando e acabo conseguindo que ela entre no jogo também. É bem complicado de fazer, mas dá resultado. *(educadora de artes plásticas)*

Um episódio observado numa atividade de artes plásticas mostra a atitude da educadora diante da situação mencionada:

A pequena sala comporta um número de 22 crianças de 6, 7 e 8 anos.[...] João sai da sala e se esconde atrás da porta, do lado de fora da sala. A educadora que está interagindo com o grupo observa a cena e aguarda. [...] passados uns 10 minutos a educadora vai conversar com o menino. Em poucos minutos os dois retornam para a sala. João se impressiona com o palhaço que um colega confeccionou e diz : “Nossa, que irado!” Ele pega os materiais sobre a mesa e começa a produzir. As crianças cantam a canção: “O palhaço é um tanto engraçado...” João sorri e continua a manusear os materiais. *(trecho do relato de observação)*

A atitude da educadora demonstra a necessidade da mobilização dos saberes relacionais (BORGES, 2004), da criação de formas de agir em situações que exigem

capacidade de negociação para integrar o aluno na atividade, promovendo a socialização. Estará, assim, conseguindo um dos objetivos preconizados no projeto pedagógico da instituição.

As **condições materiais de trabalho**, que vão desde a escassez de recursos, ao espaço físico inadequado, também são tidas como fatores desafiadores para os educadores, na medida em que limitam o bom desenvolvimento de suas ações.

De momento, pra mim, falta recurso do projeto. Está muito assim: o caderninho, o livro, entendeu? Acho que faltam mais instrumentos para eu trabalhar, fazer um trabalho diferenciado com as crianças para que elas se motivem mais. Eu procuro estratégias para as crianças se interessarem mais: aplico desenho após a leitura, tento mudar pra atividade ficar mais estimulante, entendeu? *(educadora de leitura)*

“A insuficiência de material pedagógico é algo que eu encaro como desafio. É algo que eu poderia juntar minhas coisas e não fazer nada. É um desafio pra mim.” Eu tenho que buscar outras formas, de ver outros recursos. Eu vejo o que tenho e com que eu posso trabalhar.[...] “Outro desafio imenso é não ter o meu espaço, porque espaço é tudo, é uma coisa que eu sonho bastante. [...] se a gente tivesse a sala de artes poderia ficar mais a vontade e não ter aquela preocupação toda: vai sujar, vai riscar, vai manchar isso. *(educadora de artes plásticas)*

Assentadas na ideia de carência, de falta, os depoimentos das educadoras revelam que a escassez de materiais e de espaço inadequado dificulta a implementação de algumas ações e, frente a isso precisam encontrar alternativas, mobilizar novos recursos.

A questão financeira é um dos principais problemas enfrentados pelo ONG onde atuam, pois o fato de a entidade sobreviver com poucos recursos provenientes de fundos públicos; não possuir títulos que dariam isenções de impostos e/ou possibilidade de firmar parcerias com empresas parece tornar sua situação econômica bem complicada. Esta fragilidade na sustentabilidade econômica traz, como apontado no depoimento das educadoras, dificuldades para o trabalho pedagógico.

Necessidades para o enfrentamento dos desafios

Criar uma cultura de **trabalho coletivo** é uma necessidade apontada pelos educadores que não têm, na instituição, um espaço garantido para trabalharem

coletivamente. Os problemas educacionais são, para eles, de uma tal complexidade, que é difícil resolvê-los individualmente. Para isso, vêem como primordial o diálogo com seus pares, a troca de ideias de modo que possam buscar alternativas para o enfrentamento dos desafios:

A gente precisa dialogar com outros profissionais, com a psicóloga, com a assistente social, porque o olhar deles é outro e complementa o nosso. A gente enfrenta uma série de problemas no dia-a-dia e resolver sozinho nem sempre é possível. *(educadora de educação física)*

Se eu tenho um problema com uma criança, eu acho que a gente poderia conversar e tentar encontrar alternativas juntos. Aqui tem vários profissionais e cada um pode ajudar em alguma coisa. Eu acho isso, né? *(educadora de leitura)*

Eu acho que a gente poderia ter algumas reuniões pra conversar sobre os planejamentos, sobre as crianças, né? Acho que um ajuda o outro, é importante, ainda mais pra mim, eu tô começando nesse ramo, né? Só agora fui fazer faculdade e tô aprendendo algumas coisas sobre Pedagogia, né? *(educadora de informática)*

Essa necessidade de partilha de ideias apontada pelos educadores exige o rompimento com o individualismo e a criação de espaços para ações grupais que estejam inseridas no conjunto das práticas por eles desenvolvidas.

Trabalhar coletivamente é para esses educadores, participar, compartilhar experiências, refletir sobre as demandas cotidianas, com o objetivo de buscar alternativas eficazes para a tomada de decisões com vistas a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvem.

Fusari (s.d, p.71) argumenta que uma exigência para o trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da instituição educativa, de seus problemas, das causas dos seus problemas. Trabalhar coletivamente é algo a ser conquistado a médio e longo prazos, que exige disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo.

Ao se referir a uma formação construída dentro da profissão, Nóvoa (2009, p. 30-31) reforça a importância das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o

aperfeiçoamento e a inovação. Segundo ele, são estas rotinas que fazem avançar a profissão.

O autor (idem, p.40) defende, ainda, que a complexidade do trabalho educativo reclama o aprofundamento das equipes pedagógicas, que a competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais. Ele fala da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

As ponderações dos autores citados reforçam a necessidade de se legitimar uma cultura de trabalho coletivo, fundado na colaboração entre os pares, na partilha das opiniões, no confronto das ideias, na reflexão sobre a prática visando com isso a superação dos problemas que a equipe pedagógica vivencia no dia-a-dia do seu trabalho. Não basta, no entanto, numa prática de trabalho coletivo, refletir. É necessário dar sentido à reflexão, como afirma Gadotti (2002, p.22), a reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico da profissão do educador que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato do trabalho cotidiano. Dessa forma, o exercício de reflexão realizado coletivamente deve ser crítico, de modo a contribuir para o crescimento, aperfeiçoamento e inovação da equipe de educadores.

Outras necessidades elencadas pelos educadores dizem respeito a uma **formação específica**. Eles se referem a temáticas e assuntos relacionados a diferentes saberes e áreas do conhecimento.

A educadora que desenvolve a oficina de informática evidencia em seu discurso a necessidade de uma formação em sua área de atuação. Para o bom desenvolvimento do trabalho com as crianças de 6 e 7 anos, ela diz ser necessário a adaptação do conteúdo de informática a essa faixa etária.

Acho que uma formação melhor, né? Uma formação na área de informática, preciso de tipos de atividades para crianças de 6 e 7 anos, atividades que atraiam a atenção delas, entende?

A educadora fala da necessidade do conhecimento amplo da área de informática para diversificar suas atividades. Borges (2004, p.71) citando Shulman, explica que o **conhecimento pedagógico da matéria** envolve o conhecimento que é objeto de ensino-aprendizagem; vai do conhecimento do conteúdo da matéria que se ensina para a

dimensão do ensino propriamente dito, o qual compreende as atividades, os exemplos, as explicações...

Os educadores também demonstram ter necessidade de **conhecimentos referentes às: fases do desenvolvimento infantil, características dos alunos e aos contextos onde atuam** de modo que possam, não só melhor se relacionarem com as crianças, mas compreendê-las e atingi-las. Borges (p.181) classifica como **“conhecimento das Ciências Humanas e Sociais”** os conhecimentos, oriundos da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia que devem contribuir para que o educador conheça melhor seus alunos, consiga fazer uma leitura da realidade social; compreenda os processos cognitivos dos alunos; conheça as fases de desenvolvimento e de aprendizagem; promova uma boa interação com a clientela; construa um clima favorável durante a aprendizagem; motive e atraia os alunos para os temas de seu interesse, em suma, favoreça a aprendizagem e melhore a qualidade de sua intervenção junto aos seus alunos. Os trechos dos depoimentos dos educadores exemplificam essas necessidades:

Também acho que é importante conhecer como é o desenvolvimento da criança, acho que assim a gente entende melhor e pode planejar melhor as atividades da nossa oficina e as crianças aprendem mais e se animam mais. *(educadora de informática)*

A questão psicológica também, o trabalho com grupos, como fazer com que as crianças interajam, como lidar com as crianças inseguras, que sentem medo. *(educadora de educação física)*

A gente atende um público problemático; são crianças de famílias desestruturadas; vivem em ambientes propícios à coisas ruins. A gente precisa conhecer de onde ela vem, com quem ela vive pra poder trabalhar melhor. *(educadora de artes plásticas)*

A gente sabe que as crianças que a gente atende vivem em situação de vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade precisa ser compreendida, o que é isso? Que implicações que isso tem pra vida da criança? Eu acho que é isso, conhecer essas características, esse contexto do qual ela [a criança] faz parte. *(educadora de educação física)*

Os educadores revelam suas crenças, suas visões das características do trabalho na área social e uma consciência de seus papéis frente à clientela atendida. E para que o trabalho realizado atenda as demandas identificadas, é fundamental o conhecimento das questões relacionadas ao meio onde vivem os educandos, bem como suas características.

A esse respeito, Alarcão (2010, p. 68) ressalta que, sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é fundamental que o educador detenha conhecimento do aluno e das suas características, isto é, compreenda seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sociocultural. E, além disso, diz a autora:

a atividade docente é uma atividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental.

Gohn (2007, p. 27) também afirma que a formação do educador deve contemplar o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade onde ele vive e atua. Para tanto é fundamental uma formação com conhecimentos básicos sobre a realidade socioeconômica do país e sobre os direitos básicos dos seres humanos, que dote o educador de instrumentos para desenvolver um trabalho engajado e responsável, preocupando-se em conhecer a história da vida das pessoas com quem está trabalhando, assim como a história do lugar.

Os educadores também demonstram uma preocupação com os seus papéis frente às crianças atendidas, bem como as características amplas das problemáticas que identificam em seus alunos e que requerem a aquisição de conhecimentos para darem conta das demandas surgidas nas suas práticas. Vejamos, então, alguns depoimentos:

[...] às vezes você fica meio de mãos atadas pensando em formas de estar solucionando algum tipo de problema. [...] temos casos de crianças agredidas pelos familiares, casos de crianças que sofreram violência sexual.[...] A gente descobre, por acaso, que a criança está iniciando algum tipo de droga. [...] É preciso refletir bastante pra saber como se aproximar dessa criança, pra trabalhar com ela, sem que isso cause maiores problemas. (*educador de capoeira*)

A gente trabalha aqui com temáticas bem pesadas: é a violência, é o pai que tá preso, é o tráfico de drogas é a sexualidade aflorada. A gente tem que dominar o conhecimento disso, porque quando a gente tem que abordar o nosso aluno por algum motivo, a gente acaba travando. (*educadora de educação física*)

Percebemos nos depoimentos, que os educadores sinalizam a necessidade de **conhecimentos de temas da atualidade, de temas relacionados às problemáticas apresentadas pelos alunos e da própria área de atuação**, categorizados por Borges (2004) como **conhecimentos gerais e de outros campos científicos**. Os educadores

têm consciência das demandas que seus alunos carregam e da complexidade de lidar com temáticas tão delicadas como: uso de drogas, violência sexual, violência doméstica. Eles reconhecem os limites de seus conhecimentos sobre esses delicados assuntos e também, sobre a melhor maneira de abordar seus alunos.

Além disso, nossos depoentes também enfatizam a necessidade de ter uma visão ampla do processo educativo, da educação não-formal, da finalidade do trabalho que realizam, ou seja, necessidade de **conhecer os fins educativos** que, na explicação de Alarcão (2010) refere-se à compreensão dos fins e objetivos educativos, dos fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da educação, que são imprescindíveis para uma atuação contextualizada da ação do educador. Os depoimentos abaixo ilustram as necessidades mencionadas:

O que é essa tal de educação não-formal, né? Eu estou por fora disso, cheguei aqui há um mês. Eu penso que é importante conhecer este tipo de educação. *(educadora de leitura)*

Me cobro pra buscar novos conhecimentos e formas de lidar com os problemas. Como trabalhamos na área social, temos que nos informar sobre temas ligados a essa área, como: ECA, a questão dos direitos e deveres, o que implica numa situação de abandono, violência e pobreza. *(educadora de educação física)*

A gente, aqui no Instituto, tem um papel bem diferente do que a escola, né? Então, quanto mais a gente conhecer as características desse lugar, da forma de se fazer essa educação, melhor vai ser pro nosso trabalho. *(educadora de artes plásticas)*

Outra necessidade apontada pelos educadores para o enfrentamento dos desafios é a **atuação em rede**. Em suas falas, eles revelam a importância da realização de um trabalho articulado com as equipes das escolas formais onde as crianças atendidas na instituição estudam, com as famílias e outros profissionais que atuam na área social:

[...] não temos articulação com as escolas formais, não trabalhamos com essa rede. A gente precisa se conhecer e trabalhar juntos, porque são dois universos diferentes [ONG e ESCOLA], mas a criança é uma só. *(educador de capoeira)*

[...] a gente tem que sair apenas das crianças e pensar em toda a família, em formas de abordar essa família pra trabalhar junto com ela. *(educadora de educação física)*

É preciso ter contato com pessoas que trabalham na área social pra socializar materiais, dicas, ideias. Na nossa área é um desafio todo dia.

Nós atendemos crianças com histórico de violência em casa, do pai que usa uma droga. Por isso é importante você estabelecer contato com pessoas que já trabalharam com as mesmas coisas, que já vivenciaram os mesmos problemas. *(educadora de leitura)*

Percebemos que os educadores valorizam as relações, a importância de estabelecer conexões com outros atores, conexões estas traduzidas na necessidade da proximidade para somar talentos e fortalecer as próprias ações. Neste sentido, o isolamento tem que dar espaço para uma rede de relações capaz de potencializar o trabalho realizado na ONG.

Quando nos referimos a uma rede, estamos dizendo que as relações internas dos elementos que as formam se dão como numa rede, a partir de conexões entre as pessoas e as instituições. Castells (2000, p.498) define redes como:

[...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto, altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

As redes são estruturas fundamentais no mundo contemporâneo; articular-se e comunicar-se com as instituições do entorno, incluindo as escolas formais e outros equipamentos sociais como, por exemplo, clubes, teatros, postos de saúde e a própria família, é uma necessidade para o fortalecimento do trabalho das ONGs. A identificação de projetos comuns, a possibilidade de diálogo, a convivência colaborativa, o compartilhar de experiências, as ajudas mútuas onde a base é a parceria, podem abrir um enorme horizonte de possibilidades e fortalecer a ação de todos os envolvidos.

A falta de apoio de outras instituições, principalmente as que se localizam no próprio bairro, foi citada pelos educadores e pelo presidente da Casa de Cultura. Não houve até agora nenhum movimento, nem da parte do Instituto, muito menos das outras instituições para uma atuação conjunta, o que demonstra uma dificuldade para atuar em rede.

A melhoria das **condições materiais de trabalho** que inclui um espaço adequado para realização das atividades; aquisição de recursos pedagógicos, como

livros e a melhoria da remuneração também são apontadas pelos educadores como fundamentais para desenvolverem as atividades com mais qualidade.

Como eu já disse antes, falta recurso do projeto. A gente precisa de mais materiais para poder diversificar as atividades, precisa de mais livros, adequados às idades das crianças. Nosso material aqui é bem escasso. *(educadora de leitura)*

Preciso de um espaço pra desenvolver minhas atividades com mais qualidade. Eu costumo dizer que não ter uma sala de artes, é como ter que fazer educação física e não ter uma quadra; fica um pouco sem sentido. *(educadora de artes plásticas)*

Eu queria muito investir mais na minha formação, mas eu reboło pra pagar um curso de cada vez, pois o salário da gente é muito baixo. E se a gente não correr atrás da formação, a gente fica estagnada. *(educadora de artes plásticas)*

4.2 O Instituto Picadeiro

O Instituto Picadeiro, criado em 1999, é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública³⁸ nos âmbitos municipal, estadual e federal e certificada pelo CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social³⁹) como entidade beneficente de assistência social. Atende mensalmente mais de 5000 pessoas entre crianças, jovens e adultos numa rede composta por 14 unidades educacionais.

Apesar de ter sido constituído como uma associação pertencente ao Terceiro Setor no ano de 1999, a história do Instituto Picadeiro começou em 1987 quando o

³⁸ Os registros são os reconhecimentos em âmbito municipal, estadual e federal que a entidade existe, é idônea e transparente em suas prestações de contas. Além disso, eles são um pré-requisito para formar parcerias com órgãos públicos, empresas privadas, fundações e financiadores de projetos sociais.

³⁹ A principal vantagem derivada do certificado é a possibilidade de isenção do recolhimento da cota patronal (Contribuição de 20% à Previdência Social incidente sobre a folha de salários da instituição empregadora).

governo do Estado de São Paulo criou a Secretaria do Menor⁴⁰ e formulou uma política de governo visando promover a integração de programas de atendimento a crianças e adolescentes em nível federal, estadual e municipal, bem como em empresas públicas. Várias empresas estatais assumiram a responsabilidade pela execução de projetos sociais. A Secretaria do Menor fazia a fiscalização, controle, coordenação e acompanhamento dos planos e programas de atendimento a crianças e adolescentes.

Nessa ocasião, uma grande empresa estatal implantou 14 unidades educacionais e manteve todas as despesas por 12 anos. No ano de 1999, um grupo de empresários decidiu criar uma associação que viria a ser o Instituto Picadeiro. Buscaram outros parceiros para a continuidade das ações educacionais, porém a empresa continuou contribuindo com recursos anuais e, atualmente, é uma das mantenedoras do Instituto.

O objetivo inicial dos projetos sociais era atender crianças e adolescentes em ações educacionais, porém o desenho do Instituto foi sendo remodelado e os objetivos ampliados. Atualmente, O Instituto atende, também, famílias em projeto de geração de renda. Com a mudança no foco do trabalho social, preconizado no PNAS (Plano Nacional de Assistência Social), onde a família deve estar no centro do processo, a entidade precisou se adequar para atendimento das novas demandas. Porém, o trabalho realizado com e para a família do público atendido, ainda é muito tímido.

A unidade onde coletamos os dados foi construída no ano de 1989 num terreno cedido pela prefeitura da cidade. Na época, segundo a diretora educacional do Instituto, *“foi politicamente interessante inserir um projeto social num local privilegiado e ao mesmo tempo periférico e esquecido”*.

A região onde está localizada a ONG era formada por grandes loteamentos onde funcionavam olarias e granjas. Perto havia um aeroporto que tinha sido inaugurado em 1984 e estava se consolidando como um espaço de criação de novos postos de trabalho. Este fato aproximou muitas pessoas que se tornaram prestadoras de serviços aeroportuários e ocuparam irregularmente os loteamentos para residirem nas proximidades do aeroporto. O bairro foi dimensionado sem uma estrutura pública adequada, criando pontos com falta de saneamento básico e casas construídas em

⁴⁰ Decreto Estadual nº 27981 de 23 de Dezembro de 1987, São Paulo – Estrutura, organiza, regulamenta a secretaria do menor e dá providências correlatas.

encostas. A diretora educacional do Instituto afirma que *“o projeto social foi um “BUM” para uma região tão carente de estrutura básica”*.

A entidade está localizada na periferia da cidade, num bairro tipicamente residencial e é a única ONG existente na comunidade. Em seu entorno há comércios de pequeno porte; 5 Unidades Básicas de Saúde; 10 escolas estaduais; 12 escolas municipais; instituições religiosas; 1 CRAS; posto policial e pontos de parada de ônibus, próximos a sede da instituição, que dão acesso ao centro da cidade e, também, à cidade de São Paulo.

Estrutura física e Recursos Humanos

O Instituto Picadeiro é muito bem estruturado fisicamente. Ocupa uma área de aproximadamente 5.000 m² e possui as seguintes dependências: 1 guarita; 2 almoxarifados, 1 quadra poliesportiva; 3 salas da administração; 1 cozinha onde são preparados os lanches dos usuários. Para o desenvolvimento dos projetos de inclusão produtiva possui: uma sala de confeitaria, uma de corte e costura e uma de estética, todas com os equipamentos necessários para o desenvolvimento dos projetos.

Para as atividades com as crianças e adolescentes possui 1 circo equipado com: arquibancadas; camas elástica; pernas de pau, fitas, malabares; tecido, lira, trapézio; monociclo; entre outros; 6 salas: de dança com rádio, espelho e barras; de música, com diversos instrumentos de percussão e eletrônicos; de teatro com palco, colchonetes; de artes plásticas com prateleiras, lavatório, 2 mesas, 25 cadeiras e materiais gráficos; de capoeira com instrumentos musicais e tatames; de informática com 15 computadores de última geração, mesas e cadeiras. Todas as salas são equipadas com ventiladores, janelas amplas e grandes portas.

A entidade também possui um veículo próprio; linhas telefônicas; fax; acesso a internet por meio de banda larga; sítio na internet e material de divulgação do trabalho realizado.

O quadro de recursos humanos é formado por 30 funcionários remunerados: 1 diretora educacional; 1 administradora; 2 assistentes sociais; 1 auxiliar de assistentes

sociais; 4 porteiros; 9 educadores; 3 monitoras dos cursos de geração de renda; 4 auxiliares de limpeza; 3 auxiliares de cozinha; 1 nutricionista e 1 zelador.

A diretoria presta trabalho voluntário.

Faixa orçamentária

A receita anual do Instituto Picadeiro é de R\$ 900.000,00/ano. Os órgãos FUMCAD e FMAS financiam um montante de 670.000,00, o que equivale a 74% do valor anual; R\$ 230.000,00 são financiados pelas empresas mantenedoras, totalizando 26%.

Público atendido

A instituição atende a um número de 670 alunos, provenientes de 8 bairros periféricos considerados de alta vulnerabilidade, assim distribuídos:

- Atendimento contínuo (de segunda a sexta-feira) totalizando 20 h/semana = 190 crianças.
- Atendimento intermitente (segunda, quarta e sexta-feira) totalizando 12 h/semana = 190 crianças.
- Atendimento intermitente - socioeducativo (terça e quinta-feira) totalizando 8 horas/semana = 170 adolescentes.
- Projetos de geração de renda = oficina de corte e costura; confeitaria e estética = 120 mulheres.

A procura por uma vaga no Instituto é muito grande. Em junho de 2010, a demanda reprimida estava em mais de 500 alunos.

Proposta Pedagógica

O foco do trabalho pedagógico do Instituto Picadeiro é a arte-educação. Desde o início do desenvolvimento dos projetos sociais, em 1987, a opção foi priorizar um espaço que possibilitasse a aglutinação de pessoas, numa ação social em que as crianças e os adolescentes seriam os artistas. A arte circense foi pensada, inicialmente, com o sentido de fazer com que, no momento em que os alunos estivessem atuando no picadeiro, fossem donos da própria história, levando alegria para as pessoas que os vissem em cena e, além disso, pelo valor sócio-cultural, estético, corporal, lúdico e de criação da arte circense.

A proposta educacional foi ampliada com a inserção de outras linguagens. Hoje, o Instituto trabalha com 7 oficinas pedagógicas, além das atividades circenses: música; artes plásticas; teatro; dança; capoeira; educação física e informática. *“Estas linguagens de diferentes formas, já estão presentes na vida e cultura dos grupos de crianças e adolescentes atendidos e, adotá-las como instrumentos educativos, é um caminho de valorização de diferentes saberes”.* (trecho da proposta pedagógica)

Na proposta pedagógica está explicitada a opção pela arte-educação, bem como o objetivo da adoção dessa linguagem e a importância da valorização do processo pedagógico.

A arte-educação não significa um treino para alguém se tornar um artista. Ela pretende ser um fenômeno mais amplo de se abordar o fenômeno educativo. [...] na arte educação o que importa não é a produção de obras de arte. Antes a atenção deve recair sobre o processo pelo qual a criança e o adolescente devem elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta. A finalidade da arte-educação deve estar no desenvolvimento de uma consciência estética. (Trecho do Projeto Pedagógico do Instituto Picadeiro)

As oficinas acontecem simultaneamente durante todo o dia. Os usuários fazem a opção por duas linguagens, dentre as oito oferecidas, e participam das atividades por um período de 2 horas em cada uma delas. Os grupos são organizados com um número de 15 a 25 alunos. No início do período de atividades é oferecida, para as crianças, uma bebida láctea e duas horas depois, um lanche: pão com algum recheio: geléia, frios, carne, patês; fruta e suco.

O aluno é considerado um cidadão que participa ativamente da construção do conhecimento. *“Suas experiências anteriores, sua história e sua realidade social são*

ponto de partida para a construção do trabalho educativo”. (trecho da proposta pedagógica)

O trabalho pedagógico é organizado em torno de dois eixos. O primeiro deles é o projeto “espetáculos contextualizados” que estabelece a pesquisa e o processo de criação como atividades essenciais para o envolvimento e a socialização do conhecimento entre alunos e educadores.

O projeto é desenvolvido com base em um tema anual que proporciona ações em todas as linguagens. Os profissionais de todas as unidades educacionais do Instituto discutem seis temas e escolhem três, que são levados para as instituições, apresentados para os alunos que, em seguida, participam de uma eleição e, por meio de votação secreta, escolhem o tema que será abordado durante o ano.

Passado esse processo, “os educadores se organizam por meio de um planejamento de ações unindo técnica com a proposta educacional de um tema. Esta proposta tem um compromisso de dar um significado a uma história, não só pra criança, mas para o educador também. Tanto o educador quanto a criança estão em constante aprendizado”. (trecho da proposta pedagógica)

É por meio da pesquisa que o projeto “espetáculos contextualizados” é construído. Os alunos têm participação ativa nessa construção, nas pesquisas, discussões, roteirização de textos, criação de cenários e figurinos e avaliação, tanto do processo, como do trabalho final.

O segundo eixo refere-se a projetos que são realizados com as crianças do atendimento contínuo: atividades recreativas; montagem de espetáculos de música, dança, teatro, capoeira e circo; exposições artísticas e jogos de quadra.

Todos os alunos participam de festivais, mostras de arte e torneios esportivos promovidos pelo Instituto, que ocorrem tanto internamente, como entre todas as unidades educacionais.

Na proposta pedagógica, os objetivos destacam temáticas como:

- Socialização da criança despertando-a para arte e demais formas de manifestações culturais;
- Desenvolvimento da auto-expressão, autoconfiança, autodisciplina, autoconhecimento, além do desenvolvimento psicomotor, sensibilidade e senso estético;

- Desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito, valorização do espaço comunitário e familiar;

- Desenvolvimento e trabalhos de caráter específico, abordando questões como drogas, sexualidade, direitos e deveres...

- Complementação das atividades da escola formal, propiciando atividades de caráter artístico, cultural, esportes e lazer;

O quadro a seguir mostra os dados de caracterização dos educadores do Instituto Picadeiro.

Caracterização dos Educadores do Instituto Picadeiro

TABELA 2

Educadores Perfil	Circo 1	Circo 2	Música	Dança	Capoeira	Artes Plásticas	Esportes
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	29 anos	23 anos	30 anos	33 anos	44 anos	25 anos	26 anos
Formação acadêmica/ano	Ensino Médio	Ensino Médio	Pedagogia 2009	Ed. Física incompleto	Ensino médio	Artes visuais/2007	Educação Física/2006
Formação em nível de pós- graduação	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Especialização em Educação Física Escolar
Vínculo trabalhista	CLT	CLT	CLT	CLT	CLT	CLT	CLT
Carga horária de trabalho	44 h.	44 h.	44 h.	44 h.	44 h.	44 h.	44 h.
Salário Mensal	R\$1.200,00	R\$1.200,00	R\$1.200,00	R\$1.200,00	R\$1.200,00	R\$1.550,00	R\$1.550,00
Tempo de trabalho na educação não- formal	8 anos	2 anos	7 anos	8 anos	20 anos	3 anos	8 anos
Tempo de trabalho na ONG	7 anos	1 ano	7 anos	3 anos	5 anos	3 anos	2 anos
Atuação na educação formal	Não atuou	Não atuou	Não atuou	Não atuou	Não atuou	Sim, ensino fundamental	Não atuou

Dos 7 educadores que compuseram nossa amostra, apenas 2 são do sexo feminino; a média de idades é de 30 anos. Entre os educadores do sexo masculino, apenas 1 possui formação em nível superior no curso de Pedagogia; as educadoras são graduadas em suas áreas de atuação que, ao lado do curso de Pedagogia, são predominantes no trabalho na área social: Artes visuais e Educação Física. A educadora de esportes também possui especialização em educação física escolar.

Apenas a educadora de artes plásticas atuou na educação formal (ensino fundamental).

Destaca-se a maior qualificação das mulheres, o que está refletindo a situação do país Segundo informação da RAIS⁴¹ – Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego que caracterizou o emprego formal em alguns atributos e, segundo gênero e grau de instrução, a qualificação dos homens é inferior a das mulheres. Os dados mostram que havia no Brasil, em 2008, com curso superior completo um número de 3.688.322 mulheres e, nas mesmas condições, apenas 2.573.790 homens.

Os educadores do sexo masculino, que atuam no Instituto Picadeiro, e não possuem graduação em nível superior são da área de circo, dança e capoeira. Entre os profissionais de circo, um é de família circense e o outro foi atendido na instituição e se aperfeiçoou na arte. O educador de capoeira é mestre na modalidade; já o educador de dança, realizou diversos cursos informais de expressão corporal. Alia-se ao notório saber dos educadores, a não necessidade de uma titulação para atuar na educação não-formal.

Todos os educadores são contratados por regime de CLT e trabalham 44 horas semanais. Diariamente, cumprem uma jornada de 8 horas em atividades com as crianças e adolescentes, perfazendo um total de 40 horas. As outras 4 horas complementares à jornada de trabalho são acumuladas e utilizadas em reuniões com a diretora e em eventos extras realizados aos finais de semana. Os educadores também têm garantidas “reuniões formativas” mensais, que são organizadas pelas equipes pedagógicas de todas as unidades do Instituto.

⁴¹ RAIS é um registro administrativo de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, criado com fins fiscalizadores, operacionais e estatísticos. Procura informar os principais resultados dos empregos formais e rendimentos para a totalidade dos empregos celetistas e estatutários.

Quanto ao salário mensal, há uma variação que é um pouco superior para as educadoras com nível superior. O salário varia de 2 a 3 salários mínimos, além de benefícios extras como vale transporte e vale refeição.

A média de tempo de trabalho na educação não-formal é de 8 anos, o que caracteriza uma certa experiência dos educadores nesta modalidade educativa. Na ONG, a média de tempo de trabalho é de 4 anos. Três educadores atuam há mais de 5 anos; 3 há mais de 2 anos e apenas um atua há 1 ano. Este dado revela um quadro de profissionais razoavelmente estável.

Quanto às justificativas dadas pelos educadores para a atuação na educação não-formal, elas se fundamentam, por um lado, em valores humanistas, no desejo de ajudar, de mudar o mundo como registra a educadora de artes plásticas: *“Desde adolescente eu sempre quis ter minha ONG, sempre quis ajudar, sempre tive o ideal de mudar, fazer a diferença”*; e, também, por acreditar que o trabalho social promove mudanças na vida de quem dele participa. O educador de circo 2, que foi atendido pela instituição, registra sua impressão sobre a importância do trabalho realizado pela instituição para fundamentar sua opção:

Eu gosto dessa área, eu aprendi aqui e hoje tô ensinando.[...] Eu vi a mudança em mim. Se eu não tivesse vindo pro circo quando criança, eu estaria em outro caminho, um caminho errado, porque na nossa comunidade não tem muita coisa, ela não oferece tanta coisa pra você fazer.

Por outro lado, o ingresso na área social foi decorrente de uma oportunidade no mercado de trabalho ou até mesmo pela identificação do educador com o objeto de ação da instituição.

Os desafios enfrentados na prática cotidiana e como respondem a eles

Para os educadores do Instituto Picadeiro, os principais desafios estão no **relacionamento entre as crianças; posturas dos alunos e respeito às regras grupais.**

As crianças têm aquelas discussões, brigas que eu considero normal pra crianças dessa idade. Eu digo que é normal porque eles estão ali, aflorados. *(educador de capoeira)*

Eu tenho um aluno que é totalmente anti-social, mas ele tem um histórico familiar comprometido, o irmão acabou se matando há pouco tempo. Ele tem dificuldade de trabalhar em equipe, briga com todo mundo, chora.[...] (*educador de música*)

Tem alunos que chegam aqui, existem vários casos, né? Super ativos, indisciplinados, brigam com os colegas, você fala uma coisa e ele te desacata, ele te enfrenta mesmo. Sempre tem um aluno desse tipo, isso é um desafio. (*educador de circo 2*)

Existem crianças com um linguajar muito.... falam muito palavrão, se alteram muito fácil, é demais. (*educador de dança*)

Entendemos que o fato de a instituição atender crianças em situação de exclusão social, pode ser indicador da emergência de situações como essas.

Nos pronunciamentos dos educadores constatamos diferentes maneiras para enfrentar esses desafios. Utilizar a linguagem da capoeira para resolver os conflitos entre as crianças é uma delas:

Quando acontece a gente relembra a disciplina da capoeira: o respeito, os mandamentos. Um dos mandamentos é que sempre tem que preservar a integridade do companheiro. Aí eu pergunto pra eles: você está preservando a integridade física do seu companheiro? Foi legal você ter agredido ele? Então eles começam a desfocar disso... (*educador de capoeira*)

A atitude do educador demonstra uma sintonia com os objetivos do projeto pedagógico do Instituto, onde o desenvolvimento do autoconhecimento, autodisciplina são preponderantes nas ações das linguagens desenvolvidas. A capoeira, além de possibilitar o desenvolvimento do ritmo, da força, da defesa e da agilidade, também ensina a disciplina, a organização, o agir em grupo.

Sintonizados com o projeto pedagógico também estão os educadores de música e dança e do circo 2 para os quais, o diálogo é estratégia para desenvolver valores como respeito, solidariedade e resolver os problemas.

Quando temos problemas com as turmas paramos pra resolver da melhor forma possível e tirar as dúvidas deles, pra não ficar aquela coisa de incômodo. A gente para tudo pra resolver com a opinião deles. (*educador de circo 2*)

Você tem que fazer uma leitura do grupo e ajudar de acordo com a necessidade que eles vão trazendo. [...] Quando o grupo tem um problema, a gente para tudo e conversa. [...] *(educador de música)*

Então, uma coisa que a gente sempre faz é a roda, ter contato, a gente vendo um o rosto do outro, num todo. Quando está saindo dos limites, saindo das regras, a gente para tudo, senta e se for preciso um tempo de atividade inteiro pra ficar fazendo a roda, a gente fica. *(educador de dança)*

A postura dos educadores ressalta a necessidade de permitir e favorecer as relações dialógicas para lidar com a diferença, privilegiando a diversidade, estimulando a criação. Garcia (2009, p.34) afirma que a educação não-formal pode abrir essa possibilidade e esse espaço nas suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é próprio, sendo que neste, é mais importante ouvir a ideia do outro, do que defender a própria, porque é através da contribuição do outro que pode haver a recriação.

Numa situação de observação da atividade de dança presenciamos um conflito entre crianças e a alternativa utilizada pelo educador:

[...] no intervalo da atividade as crianças saíram para beber água no bebedouro que fica do lado de fora da sala. Minutos depois, o educador retoma o ensaio de uma dança, mas sente a falta de duas alunas. Ele pede licença ao grupo e sai para procurá-las. A turma continua dançando normalmente e minutos depois o educador entra na sala com as alunas. [...] Ao serem indagadas do porquê não estavam na sala, as duas alunas dizem que foram procurar uma “menina”, pois queriam dar uma surra nela. O educador, então, solicita ao grupo que abra uma roda. As crianças atendem prontamente. O educador com muita calma e paciência diz: “vamos começar do começo, me contem o que está acontecendo, porque eu não tô entendendo nada”! [...] as meninas se posicionam [...] uma outra aluna dá uma opinião. [...] o educador intermedia a discussão, questionando as meninas sobre o respeito, lembrando os valores. As meninas se acalmam. [...] Termina o horário da atividade e o educador diz: amanhã, se necessário, a gente retoma a conversa. A roda de conversa durou uns 40 minutos. *(trecho do relato de observação)*

A atitude do educador coaduna com um dos objetivos da educação não-formal que é favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício e vivência de diálogos na perspectiva de criação de pensamentos divergentes, opostos, contraditórios, diferentes... (GARCIA, 2009)

O grupo de educandos foi convidado a participar da conversa e contribuir para a compreensão do conflito. Ao educador coube provocar as crianças com questionamentos e intermediar os diálogos, permitindo que elas próprias encontrassem respostas para o problema e construíssem um sentido para o acontecimento.

Outra alternativa é usada pelo *educador de circo 2*. Ele afirma a necessidade de buscar informações sobre o histórico dos alunos, conhecer melhor suas características para compreender os problemas que eles trazem e, assim, atuar mais adequadamente.

Eu procuro saber de onde vem esse aluno, como é a família desse aluno, porque às vezes ele tem um problema lá em casa, algum problema, sei lá, específico, né? E isso pode fazer com que o aluno venha revoltado pro circo. Conhecendo os problemas do aluno, a gente tenta encaminhar um pouco mais na conversa com esse aluno né? O histórico da criança é importante pra entender um pouco o comportamento dela. (*educador de circo 2*)

Em alguns momentos, o diálogo revela-se insuficiente, então, solicitar auxílio de outros profissionais é a alternativa encontrada pelo educador de música, demonstrando desse modo, que o trabalho com uma equipe interdisciplinar também é necessário para o enfrentamento dos desafios do dia-a-dia do trabalho.

[...] Eu vou lidando, vou conversando, dialogando, tentando resolver no grupo, mas quando eu vejo que vai extrapolar aí eu peço ajuda pra assistente social. Tem hora que você tem que pedir ajuda, porque você vê que ali não vai dar. (*educador de música*)

No esforço de construir respostas às demandas do seu trabalho, o educador utiliza diferentes alternativas, porém relata a necessidade de transpor o limite do seu território de atuação, solicitando colaboração de uma profissional de outra área do conhecimento, quando não consegue dar conta do problema. Nessa atitude está explícita a necessidade de comunicação entre os profissionais, buscando a integração dos conhecimentos na resolução do desafio enfrentado.

Nos depoimentos dos educadores também emergem desafios relacionados ao desenvolvimento da proposta pedagógica, **trabalhar com os temas é um deles.**

A fim de compreendermos a natureza desse desafio é importante retomar a proposta pedagógica do Instituto. Um dos eixos da sua metodologia de trabalho é o projeto “espetáculos contextualizados”, que é desenvolvido com base em um tema anual que deve proporcionar ações em todas as linguagens adotadas. O projeto preconiza a necessidade da pesquisa, da busca do conhecimento tanto por parte do educador, como do aluno para o desenvolvimento das atividades. Vejamos o que dizem os educadores:

Pra mim, trabalhar com o projeto do instituto é um grande desafio. No começo foi mais difícil porque eu queria dar aula de circo, porque quando você dá aula de circo, você tá fazendo uma parte social. *(educador de circo 1)*

Trabalhar com os temas é sempre um desafio, porque é sempre uma coisa nova, é bacana, né? Aí não cai naquela rotina. A gente mistura o movimento do circo com o tema. *(educador de circo 2)*

Trabalhar com o projeto daqui é super desafiador, mas ao mesmo tempo motivador, porque todo ano é um tema diferente pra pesquisar. *(educadora de esportes)*

Nossos depoentes enfatizam o caráter único e inédito dos temas escolhidos a cada ano, reforçando a necessidade da aquisição, por meio da pesquisa, de conhecimentos específicos, para dar conta de trabalhar com as temáticas. São necessários conhecimentos relacionados à história dos temas e às questões filosóficas, culturais e sociológicas que os perpassam. Borges (2004) classifica esses conhecimentos como **“conhecimentos gerais e de outros campos científicos”**, que se inserem numa visão ampla, geral e global dos conteúdos de ensino.

Como resposta ao desafio, os educadores revelam que a pesquisa é um meio para enfrentá-lo:

Cada ano que passa a gente faz um tema diferente. [...] pode ser que o tema desse ano seja Grécia e eu não tenho uma informação muito apurada sobre esse assunto e também sobre os desdobramentos dele. Aí eu tenho que pesquisar.[...] eu corro atrás, eu pesquiso na internet, em livros. *(educador de circo 1)*

É a coisa da pesquisa mesmo, né? A gente tem que buscar, tem que se informar, tem que refletir sobre o tema e transformá-lo junto com o aluno. *(educadora de esportes)*

Já o educador de circo 2, além de salientar a necessidade da pesquisa, também demonstra uma clareza do objetivo do projeto que desenvolve:

Numa escola de circo os alunos estão lá pra serem profissionalizados. Aqui não, a gente tá num projeto educacional. Se eu estivesse trabalhando numa escola de circo seria diferente.[...] o objetivo daqui não é formar o artista, é educacional. Então a gente tem que pesquisar, tem que encontrar formas mais adequadas pra fazer o trabalho com eles. [...] eu já fui aluno aqui, então eu sei como as coisas acontecem. Aí fica mais tranquilo. *(educador de circo 2)*

Apesar de os educadores valerm-se da pesquisa para enfrentar o desafio de trabalhar com os temas, uma demanda legítima é **“não ter tempo pra pesquisar, estudar”**. De fato, a carga horária de trabalho não contempla momentos para realização dessas tarefas, sendo assim, os educadores são obrigados a buscar outros momentos fora da jornada de trabalho, como tentativa para dar conta desse desafio:

Um dos desafios também é não ter tempo pra pesquisar, estudar. [...] eu não consigo fazer nada aqui. Geralmente faço em casa, aos finais de semana. *(educadora de esportes)*

Tem o lance da parte da gente mesmo, de um tempo de estudos. Dentro da nossa carga horária já não abre espaço pra isso. Eu não tenho tantos livros em casa e nem acesso a internet como tem aqui. *(educador de dança)*

A gente não tem tempo pra estudar aqui, pesquisar, aí fica complicado, porque a gente tem aluno da hora que chega, até a hora de ir embora. *(educador de circo 1)*

Outros desafios relacionados ao desenvolvimento da proposta pedagógica dizem respeito a: **diversificar as atividades para motivar as crianças; como deixar o tema de trabalho mais atrativo e motivar os alunos para o projeto interdisciplinar**. Alguns depoimentos ilustram esses desafios:

A gente tem que fazer um trabalho diferenciado, eles ficam aqui de segunda a sexta. Então você não pode deixar cair na mesmice, porque senão acaba ficando enjoativo. Cada dia eu tenho que pensar em trazer coisas novas pra motivar as crianças dentro da minha linguagem. E pensando no tema do projeto, como fazer, né? *(educador de capoeira)*

Bom, o desafio que eu tenho aqui, vamos pensar o desafio pensando no projeto pedagógico daqui. Um dos desafios que vale a pena

ressaltar é que dependendo do tema do projeto contextualizado, como eu vou inserir, como eu vou fazer essa criança mergulhar no tema. [...] como deixar esse tema mais atrativo pra eles; usar mecanismos, encontrar mecanismos pra poder trazer essa criança para o tema utilizando a música mesmo.[...] eu tenho que trabalhar além da aula de música, porque a música é só um veículo para atingir os objetivos da instituição. (*educador de música*)

[...] não cair na mesmice, você tem que saber como dosar as atividades para motivar o grupo. E motivar o grupo dentro do tema, do projeto contextualizado. É pensar como fazer essa transposição usando a dança, o corpo. (*educador de dança*)

Os educadores deixam clara, em suas verbalizações, uma necessidade que perpassa o domínio dos conteúdos, dos conhecimentos gerais e de outros campos científicos, que diz respeito a estruturar o conhecimento, atrelando-o à sua linguagem com o objetivo de atrair e motivar os alunos, ou nas palavras de Roldão (2007, p.94) fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza. Borges (2004) refere-se ao **saber ensinar**, traduzido em saber estruturar o conhecimento, ter capacidade de síntese e de organização de conteúdos, ser criativo, etc. Mas também ter metodologia, técnicas didática e conhecimentos sobre como desenvolver sua “disciplina”⁴².

O “como fazer” aparece como desafio entre os educadores, revelando a necessidade de mobilização de vários saberes para dar conta da demanda, mas apesar da dificuldade assinalada, os educadores utilizam alternativas interessantes para responder aos desafios:

Nós criamos uma programação bem diversificada, aí na segunda a gente faz uma coisa; na terça outra... [...] E essa programação é lúdica, porque pra criança é muito importante brincar, é o meio delas, né? [...] então eles vão brincar, dando o resultado final que a gente precisa. É uma forma de atrair a atenção deles e motivá-los para o trabalho. (*educador de capoeira*)

Olha, exige muita pesquisa da minha parte, uma pesquisa bacana. Porque quando eu entrei aqui, achei que era pra ensinar música, mas não, tinha uma coisa além disso aí. Então, trabalhar com o socioeducativo é a grande diferença. Aí você tem que diversificar, buscar subsídios pra dinamizar as atividades. Eu uso muitas brincadeiras, busco dinâmicas. É bacana! (*educador de música*)

⁴² A autora estudou professores da escola formal, por isso utiliza o termo disciplina. No caso do presente estudo, utilizamos linguagem para fazer referência à especialidade de cada educador. Preservamos o termo utilizado por Borges.

A gente faz uma programação com temáticas diferentes, sem perder o foco do que é importante. [...] Tem um dia livre de brincadeira que estabelecemos juntos, aí eles trazem brinquedos ou fazem as brincadeiras que estiverem a fim e tudo, lógico, combinado entre o grupo. Aí a gente divide os outros dias pra trabalhar o projeto interdisciplinar, os festivais. Eu busco construir com eles aulas bem leves, com muita brincadeira, jogos corporais. [...] (*educador de dança*)

Em comum, na fala dos educadores, é a estratégia de utilizar o lúdico, o brinquedo, a brincadeira para dinamizar os encontros com as crianças, atraí-las e motivá-las. Estratégia esta, explicitada na proposta pedagógica do Instituto, que enfatiza a importância do brincar no trabalho com as crianças, muito presente na arte circense.

Para atingir seus objetivos educacionais, os educadores valem-se do lúdico, deixando claras suas convicções de que o desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais podem ser viabilizadas por meio do brincar, que faz parte da essência do ser humano.

Huizinga (1980) afirma que a criança tem em sua essência uma tendência para brincar. O jogo, a brincadeira coloca em movimento suas potencialidades. Quando a criança é mobilizada para uma tarefa lúdica, ela tem necessariamente que seguir regras obrigatórias e exercer a atividade dentro de um determinado limite de tempo e espaço. No decorrer do jogo a tensão se faz presente, ela é uma espécie de mobilização que sustenta o entusiasmo e garante a concentração e a alegria.

Logo, a estratégia utilizada pelos educadores, valorizada na proposta pedagógica, parece ser uma forma eficaz para atrair os alunos e atingir os objetivos do trabalho.

Além disso, diversificar as atividades, levar novidades para o grupo, estabelecer acordos para a organização das programações, são ações importantes no trabalho na educação não-formal e revelam a possibilidade da construção, da criação e recriação das formas de atuação.

Trabalhar com grupos heterogêneos aparece como desafio para 3 educadores. Dois deles se referem ao aluno novo que inicia no projeto e é inserido no grupo de alunos que já têm uma história no Instituto:

Eu acho que o grande desafio é o aluno quando ele chega. Até a gente fazer esse aluno entender o que é o Instituto, o que é o projeto que a gente faz, é um pouco difícil. Aí você vai ter num grupo um aluno novo, dois alunos novos. O grupo fica diferente e trabalhar isso é complicado. *(educador de circo 2)*

Tem criança que está no projeto há 3 anos e chega um que está totalmente destoadado do grupo. É difícil de trabalhar! É um desafio o aluno novo que não tá na tua mão ainda. Você fica sem saber o que ele tá trazendo, né? *(educadora de artes plásticas)*

Para a educadora de esportes, o desafio é expresso no fato de ter num mesmo grupo, crianças de diferentes idades:

É desafiador trabalhar com crianças de 6 a 11 anos num mesmo grupo. A de 6 anos quer brincar, brincar, brincar; a de 11 anos já tá numa fase cognitiva mais desenvolvida, ela quer comandar e aperfeiçoar. *(educadora de esportes)*

Trabalhar com um grupo heterogêneo significa trabalhar com as diferenças, sejam elas relacionadas às crianças de diferentes faixas etárias compartilhando um mesmo grupo ou o novo aluno que passa a integrar uma turma que já passou pelo processo educativo. É preciso reconhecer que o grupo de alunos tem diferentes origens, vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas diversas, o que torna impossível uma homogeneização.

A heterogeneidade na educação não-formal deve ser encarada como elemento de trabalho. É evidente que, trabalhar com a diversidade, respeitando-a implica no reconhecimento do coletivo, mas sem perder de vista as características individuais, e isso exige muitas habilidades do educador, seja para tomar decisões, organizar o grupo de alunos, pensar nas atividades que promovam a integração, enfim, é necessário a mobilização de muitos saberes para dar conta desse desafio. Vejamos as ações adotadas pelos educadores para enfrentar o desafio:

É trabalhando a cooperação, nas brincadeiras e conversando muito com o grupo. Os veteranos sempre ajudam, ensinam as regras pros calouros. *(educador de circo 1)*

E quando o grupo está inteiro na dinâmica, eu consigo perceber que eles estão mais unidos.[...] a criança que está há mais tempo no projeto estimula aquele que está entrando. *(educadora de artes plásticas)*

Eu trabalho com circuitos, com jogos cooperativos, estimo as crianças, elas colaboram entre si. *(educadora de esportes)*

As respostas dos educadores demonstram que, apesar da dificuldade enfrentada, as alternativas encontradas estão sintonizadas com os objetivos da educação não-formal, que é promover a socialização, a integração, a troca de experiências, a colaboração entre pares sendo, para isso, necessário o acolhimento de todos.

Ter paciência, gostar de crianças e respeitá-las também são desafios apontados por 3 educadores. Em seus discursos percebemos que essas características pessoais são necessárias principalmente para lidar com as diferenças presentes no grupo de educandos:

O maior desafio é ter paciência, respeito primordial à criança e sensibilidade, porque nós temos que entrar no mundo delas e não elas no nosso, mesmo porque nós já passamos por essa idade e sabemos como é ser criança. É preciso muito carinho, respeitar as individualidades. A gente tem que respeitar o ritmo delas. *(educadora de esportes)*

Tem que gostar muito de crianças, de pessoas; tem que saber lidar com o público; ter paciência. *(educador de dança)*

Quem trabalha com criança tem que ter paciência, respeito muito grande por eles, por cada um deles que são diferentes, que pensam diferente, fazem diferente, eles têm um tempo pra aprender... *(educador de circo 1)*

Os educadores reconhecem a importância da dimensão relacional no trabalho com seus alunos e enfatizam os valores, posturas e princípios morais que devem ser mobilizados no dia-a-dia do trabalho e que exigem o conhecimento dos limites de cada um, das diferenças, das características dos alunos, ritmos de aprendizagem...

Em várias situações de observação presenciamos a presença das características pessoais necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho. Registramos, aqui, um dos episódios:

[...] O educador de circo 1 está com um grupo de 30 crianças, pois o outro educador responsável pelas atividades circenses, havia faltado. A atividade começa com um aquecimento que é realizado em forma de brincadeira. Em roda, no centro do circo, o educador propõe alguns exercícios [...] As crianças organizam os tatamis no chão e sentam-se em forma de roda. Três meninas estão isoladas do grupo e chamam a atenção do educador. Ele se dirige até elas, pergunta se estão com algum problema, se precisam de alguma coisa, pega em suas mãos e as leva para os tatamis junto com as outras crianças. [...] a atividade

está ocorrendo em ritmo de muita alegria. Uma de cada vez, as crianças fazem cambalhotas ao olhar atento do educador. Uma aluna demonstra ter medo de fazer o movimento e o educador, pacientemente a ajuda. Ela tenta uma, duas, três vezes, conseguindo na quarta vez. O educador sorri e diz: Parabéns, você conseguiu! As outras crianças aplaudem a colega. *(trecho do relato de observação)*

Essa situação demonstra, claramente, que o educador, no momento da atividade utilizou suas características pessoais, elencadas como desafiadoras, para a realização do trabalho pedagógico. O olhar atento ao grupo, a sensibilidade para captar as necessidades individuais, sem abandonar o coletivo, bem como a paciência para acompanhar o ritmo dos alunos estiveram presentes na sua atitude.

Algumas **características do espaço físico** são tidas como fatores desafiadores para 2 educadores. Apesar de o prédio ter sido construído para abrigar o Instituto, ser amplo e dotado dos equipamentos necessários para o desenvolvimento das oficinas, o educador de capoeira relata a dificuldade que enfrenta para manejar o grupo durante as atividades:

O espaço é um desafio, a sala é muito pequena para a linguagem da capoeira e o número de alunos que tenho. Não tem outro espaço pra eu usar.[...] tem que ser lá na sala mesmo. Cada linguagem tem o seu espaço. A gente tem 1h30 de atividade, com 25 alunos e eles têm muito pouco tempo pra executar o que precisa ser executado, porque você tem que fazer os blocos. Alguns movimentos da capoeira exigem mais espaço para a execução e aí a gente organiza em grupos. Um faz, o outro observa, ajuda, opina. Aí dá pra trabalhar. *(educador de capoeira)*

Para a *educadora de esportes* que utiliza a quadra poliesportiva ao ar livre, é desafiador trabalhar em dias de chuva, pois as atividades são direcionadas para uma sala e a mobilidade dos alunos fica restrita:

Num dia de chuva eu tenho que ficar em sala, mas o meu trabalho, eu gosto de desenvolver na quadra, trabalhar o corpo, quem quer pular, pula; quem quer gritar, grita. Na sala fica restrito.[...] Em sala eu trabalho com o raciocínio lógico matemático, com jogos. Ali a gente foca no trabalho em grupo, nas regras do jogo, no ganhar e no perder. Isso é objetivo do nosso trabalho. *(educadora de esportes)*

No enfrentamento dos desafios, os educadores utilizam a criatividade, fazem acordos com as crianças, inovam as metodologias de trabalho sem fugir, com isso, dos objetivos de suas oficinas.

Percebe-se que frente a diferentes demandas, os educadores buscam construir alternativas, que se revelam eficientes, mas nem sempre suficientes para dar conta dos desafios da prática cotidiana.

Necessidades para o enfrentamento dos desafios

Uma das necessidades apontadas por 2 educadores diz respeito a **“trabalhar com a família”**. Nos depoimentos, ainda tímidos, revelam que o trabalho que realizam não pode ser focado apenas na criança, mas deve abarcar, também, suas famílias.

A gente tem que trabalhar com a família das crianças, né? Aqui a gente foca muito o olhar só na criança, mas tem uma família lá fora que precisa interagir com a gente. *(educador de circo 2)*

Trabalhar só com as crianças não é suficiente, as famílias estão muito distantes do nosso olhar, acho que deveríamos pensar um pouco nisso. *(educadora de esportes)*

Essa necessidade parece estar relacionada à história do Instituto e às exigências atuais dos financiadores dos projetos sociais, que preconizam a atuação conjunta com a família para o sucesso das ações desenvolvidas. A retomada histórica da ONG nos esclarece que o objetivo inicial do trabalho pedagógico era atender apenas a criança. Como diz a diretora educacional: [...] *“inicialmente o propósito era atender a criança, hoje se faz uma leitura da criança e sua família; é uma diferença muito grande. Antes você atendia aquele ser único que vinha. A gente tinha uma preocupação com os aspectos emocionais e de inclusão das crianças, hoje há outros aspectos que é trabalhar com a família que essa criança faz parte, o núcleo familiar, né? Quais as dificuldades sociais que são enfrentadas por essa família, a gente tem que fazer uma leitura e intervir”*.

Com o objetivo de aproximar as famílias das crianças à instituição, algumas ações foram viabilizadas há pouco tempo com a criação de um grupo de apoio familiar e projetos de geração de renda (inclusão produtiva), dos quais participam mulheres, mães dos alunos do projeto. Além disso, a diretora educacional afirmou que a família é convidada a participar dos eventos com seus filhos, como forma de integrá-la ao projeto

pedagógico e às ações desenvolvidas. Mais recentemente, a área social iniciou o mapeamento das necessidades das famílias a fim melhor orientar as intervenções.

Atuar em rede, com a família, apesar de parecer uma preocupação que surge de uma demanda externa, reflete uma necessidade que envolve compromissos na busca de potencializar o trabalho realizado com a criança. Türck (2002, p.22) enfatiza a importância de tecer a rede por meio de um processo que deve ser efetuado coletivamente, visando aprimorar o entendimento com a família. A autora considera que a ação conjunta, participativa deve visar a construção de uma práxis interdisciplinar no atendimento a situações individuais e/ou coletivas que emergem num determinado contexto social.

As ações empreendidas pela equipe do Instituto estão caminhando para atingir esses objetivos.

A fim de enfrentar o desafio de trabalhar com os projetos temáticos, surge a necessidade de **tempo para estudo e pesquisa dentro da carga horária de trabalho**, como atestam os depoimentos abaixo:

[...] a gente poderia ter um momento de estudo, de ficar uma hora do dia estudando, montando um planejamento melhor [...] (*educadora de artes plásticas*)

Precisamos de um espaço pra estudar, ler, para entender bem o tema e saber discutir. Não adianta a gente trabalhar um tema, juntar um aluno em roda e dizer: é isso, isso e isso...e não ter assunto. (*educador de circo I*)

Tem o lance da parte da gente mesmo, de um tempo de estudos. Dentro da nossa carga horária de trabalho já não abre espaço pra isso, e eu não tenho acesso a internet em casa e nem livros como tem aqui. (*educador de dança*)

A pesquisa, aqui, é entendida como fonte de obtenção de conhecimentos teóricos necessários para a preparação das atividades a serem realizadas com as crianças. Já que o trabalho com a temática anual preconiza a construção do conhecimento por parte do educador e dos educandos, os educadores trazem como demanda, a criação de um espaço, não contemplado em sua jornada de trabalho, que possibilite essa ação.

A necessidade de estudar está intimamente ligada à localização de novos conhecimentos, à leitura sistemática que possibilitarão desenvolvimento da proposta pedagógica.

A busca desses conhecimentos específicos, além de subsidiar a construção do projeto temático, cerne da proposta pedagógica adotada, também vai possibilitar, ao educador, a aquisição de cultura e a composição de um acervo de saberes que são fundamentais para o trabalho na área social. (GOHN, 2007)

Um grupo de educadores cita a necessidade do “**respaldo de especialistas**”. Eles deixam claro que os desafios que enfrentam para a execução da proposta pedagógica podem ser enfrentados com o apoio de profissionais que dominem o tema de trabalho:

Eu acho que pra gente enfrentar o desafio de desenvolver o projeto aqui, seria muito bacana se a gente tivesse o respaldo de especialistas da área: palestrantes, historiadores. Seria muito bacana pra gente trocar informações e construir o nosso projeto temático. (*educador de música*)

[...] eu sinto um pouco falta é de uma pessoa informada sobre determinado assunto, um professor, uma pessoa que entenda sobre determinado assunto e venha fazer uma palestra pra gente ter um pouco mais de informação, pra gente discutir, conversar com quem entende mesmo, né? (*educador de circo 2*)

Na busca da melhoria de sua atuação, os educadores vêem como demandas profissionais a participação em cursos e palestras. Assentados na idéia de carência e limitação frente às funções que realizam, a formação dirigida por “especialistas” mobiliza um discurso sobre a importância e a necessidade da aquisição de competências técnicas e individuais para a melhoria de seu desempenho profissional (FERREIRA, 2008, p. 245).

Na fala dos educadores revela-se a necessidade de interlocução com especialistas, mas não como uma demanda pela recepção de um conhecimento pronto e acabado, mas essencialmente, como uma possibilidade de interlocução para viabilizar discussões, trocas, compartilhamento de informações.

No depoimento de dois educadores aparece como necessidade, também, a **atualização cultural**. Desenvolver-se como sujeito cultural, por meio da participação em eventos artísticos, teatros, cinemas revelam-se importantes para a formação pessoal e profissional.

Falta tempo pra ficar atualizado, a gente precisa visitar uma exposição, ir ao teatro, assistir um filme. Isso também é importante pra nossa formação. (*educadora de artes plásticas*)

Olha, eu acho que a formação da gente é algo que vai além da faculdade ou de cursos, assim, pontuais. Fazer leituras, ir ao cinema, participar de festivais artísticos também são importantes. A gente adquire conhecimentos com essas práticas, sabe? E aprende muito, capta dicas, ideias pro nosso trabalho. (*educador de dança*)

Para esses educadores, a participação em atividades culturais é um meio para ampliar seus conhecimentos, abrir-se para a novidade. Gohn (2007, p. 30) vai mais além e sugere que a formação do educador poderia contemplar “aulas desenvolvidas em museus, bibliotecas, centros culturais, pois são ótimas fontes de formação, dado que esses locais, metodologias de trabalho e profissionais, são, em si próprios, pólos geradores de formação e conhecimento.

PARTE 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na revisão bibliográfica sobre o tema educação “não-formal” constatamos que a temática “formação de educadores que atuam em projetos de educação não-formal” ainda é pouco explorada pelos pesquisadores brasileiros. A educação não-formal é uma área de estudo que ainda engatinha, apesar das discussões que vem sendo realizadas nos últimos anos, que afirmam que educação não é mais sinônimo de escola e o conhecimento pode ser compartilhado em outros espaços e com os mais variados objetivos.

Não há exigência legal de formação específica para os educadores que atuam em projetos de educação não-formal realizados em ONGs. Esse é um campo que acolhe profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Por este motivo, nossos esforços foram direcionados à investigação das necessidades formativas de educadores sociais. Entendemos as necessidades como geradoras de desafios e dificuldades para os sujeitos que as identificam, e a superação do desafio se traduz em condição para a melhoria da relação entre o educador e o seu trabalho.

Como é o foco principal dessa pesquisa, retomamos a definição de necessidades formativas proposta por autoras portuguesas e que foi, por nós, adotada:

“representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais”. (ESTRELA, RODRIGUES, MOURA e ESTEVES, APUD SILVA, 2000, p.44)

Apoiados nessa definição e no problema formulado, buscou-se identificar os desafios que os educadores enfrentam em suas práticas cotidianas, as respostas que dão a esses desafios e as necessidades para melhor enfrentá-los.

Realizamos a coleta de dados em duas ONGs, que desenvolvem projetos socioeducativos no contra turno escolar, cujas origens, estruturas pedagógicas, administrativas e de sustentabilidade financeira são diferentes, afirmando a heterogeneidade desses contextos. As condições de exercício da prática do educador e suas necessidades, também mostraram-se diversas, embora em algumas pontos houvesse aproximações.

O Instituto Espaço Amigo tem apenas 7 anos de existência. É uma associação de pessoas que surgiu com uma preocupação eminentemente assistencialista e, organizou um trabalho de cunho educativo ancorado num modelo de outra organização social, que se mantém, até os dias de hoje, sem muita preocupação em definir seu real sentido.

A estrutura pedagógica tem formato “disciplinar”, cada oficina é desenvolvida sem articulação com as demais e a reprodução de conteúdos da escola formal é uma constante. Além disso, os próprios educadores reproduzem práticas típicas escolarizantes, fruto de suas formações e representações construídas enquanto alunos e, também, pela falta de provocações reflexivas que possibilitem tomar consciência das concepções e visões de educação que povoam seu universo.

Percebe-se que a ausência de uma proposta pedagógica que explicita as concepções de criança, de educação não-formal e de processo educativo, aliada a uma falta de reflexões coletivas sobre a prática profissional, condiciona o tipo de trabalho realizado a um modelo típico de escola formal, o único reconhecido pelos educadores.

A subsistência financeira do Instituto, que é garantida quase que exclusivamente por meio de financiamentos de fundos públicos, muito escassos, gera desafios e necessidades para os educadores. Os materiais pedagógicos são escassos o que implica, muitas vezes, no imprevisto e na mudança de rota do planejado. O prédio ocupado pela instituição também provoca desafios; o espaço é pequeno para a realização de algumas atividades, revela-se inadequado, obrigando o educador a buscar outras alternativas para minimizar as dificuldades. Na maioria das vezes, é preciso se adequar ao existente por falta de opção.

As características do público atendido pela instituição também gera desafios para o trabalho do educador. Lidar com as dificuldades de relacionamento entre as crianças, com a heterogeneidade do grupo de alunos e garantir a participação de todos nas atividades são as problemáticas apontadas pelos educadores, o que revela a falta de preparo para atuar com uma clientela específica e de saber atuar com a diversidade.

Apesar das suas limitações para atender as demandas, os educadores buscam meios para enfrentar tantos desafios. Em alguns momentos, no entanto, manifestam comportamentos e atitudes não muito sintonizados com os objetivos pedagógicos do Instituto e com as próprias características da educação não-formal, reproduzindo um modelo típico de escola formal ou tentando suprir carências deixadas por esta. Em outros momentos, o diálogo é tido como fonte para resolução de conflitos e para a construção do trabalho junto aos educandos, favorecendo uma atuação não rigorosa em

termos de padrões pré-estabelecidos, mas algo que vai se constituindo por meio das conversas coletivas.

Os dados também revelaram desafios ligados à pessoa do educador. Possuir características pessoais como sensibilidade, paciência, saber dialogar, saber ouvir... Trata-se de reconhecer que o componente técnico e científico do trabalho não esgota o ser educador e que, num processo de formação faz-se necessário reforçar a pessoa-educador e o educador-pessoa. Emprestamos as palavras de Nóvoa (2009) para reforçar a ideia de que a criação de hábitos de reflexão e auto-reflexão são essenciais na profissão do educador que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas que se define, inevitavelmente, a partir das relações.

Diante de tantos desafios que enfrentam no dia-a-dia do seu trabalho e do pouco conhecimento das características do trabalho na área social, os educadores elencam muitas necessidades que se referem à: uma formação ampla que contemple *conhecimentos pedagógicos específicos da linguagem trabalhada; conhecimentos das ciências humanas e sociais* (referentes às fases de desenvolvimento infantil, características dos alunos e dos contextos onde atuam); *conhecimentos gerais e de outros campos científicos* (referentes a temas da atualidade, temas relacionados às problemáticas dos alunos e da própria área de atuação), além dos *conhecimentos das finalidades educativas* (conhecer as peculiaridades da educação não-formal, do papel da organização, da legislação pertinente à área social...)

Esses dados evidenciam a complexidade do trabalho do educador social e as lacunas que precisam ser preenchidas em suas formações para que seja possível realizar um trabalho educativo que de fato, alcance os objetivos preconizados pela educação não-formal.

Além de uma formação com tópicos específicos, outras necessidades apontadas dizem respeito à criação de uma cultura de *trabalho coletivo* na instituição, ou seja, os educadores sentem falta de compartilhar com seus pares suas experiências e refletir sobre as demandas cotidianas, objetivando a busca de alternativas eficazes para a tomada de decisões com vistas a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvem. Atuar no campo da educação requer enfrentar sua complexidade e isso é algo que não se faz em isolamento, mas no trabalho compartilhado, no qual visões diferentes podem ser expressas e acolhidas, preconceitos podem ser rompidos e contradições enfrentadas.

Consideramos que o fato de a educação não-formal abarcar profissionais de diferentes campos do conhecimento e com diferentes níveis de formação, enriquece o

trabalho desenvolvido, mas exige uma ação constante de questionamentos e reflexão sobre a prática cotidiana. Ao defender a necessidade da legitimação do trabalho coletivo na instituição educativa, Nóvoa (2009) afirma que é no diálogo com os outros “educadores”, que pode ser possível aprender a profissão.

Além de momentos de trabalho coletivo dentro da instituição, os educadores também assinalam a necessidade de *atuar em rede*, ou seja, estabelecer conexões com outros atores: escolas formais, famílias e outras instituições, como forma de fortalecer o trabalho que realizam. Os depoimentos dos educadores denotam um compromisso social e uma vontade de construir um trabalho articulado numa sociedade em transformação, onde a cooperação é vista como possibilidade de otimização do trabalho desenvolvido. Mas esse desejo parece difícil de ser concretizado, pois fica apenas no anúncio, sem que fique claro como realizar articulações para consolidar essa prática pretendida.

A outra ONG tem uma história completamente diferente, surgiu de uma política pública estadual, também com características assistencialistas, pois “tirar os menores da rua” era o seu objetivo, porém contou com uma estrutura física e pedagógica para o bom desenvolvimento dos projetos educativos e teve, por 12 anos, a manutenção financeira de uma empresa estatal.

Como organização pertencente ao Terceiro Setor, o Instituto Picadeiro foi constituído no ano de 1999 e herdou, além da estrutura física, proposta pedagógica e experiência de vários anos de trabalho, um mantenedor que disponibiliza uma soma importante de recursos anuais para a manutenção dos projetos sociais. Além dos fundos públicos, a instituição também conta com outros parceiros para a sua manutenção. Ao contrário do Instituto Espaço Amigo, o Instituto Picadeiro possui títulos que garantem a isenção de impostos, tornando a vida financeira da organização um pouco menos problemática.

Existe, por parte dos educadores do Instituto Picadeiro, uma clareza muito grande do tipo de trabalho que desenvolvem e dos fins que desejam alcançar, além de um tempo maior de experiência no trabalho social, se comparados aos profissionais do Instituto Espaço Amigo. A própria organização pedagógica denota uma leveza e desenha um quadro com características da educação não-formal, com estrutura mais flexível, pouco formalizada e que busca desenvolver campos de aprendizagem e saberes que lhe são específicos. As crianças podem optar pelas oficinas que desejam participar. O caráter voluntário, característica elencada por Afonso (1989) para os espaços de

educação não-formal, aparece como elemento inicial nesta organização, sinalizando que a participação num processo de educação não-formal, pressupõe a disposição do sujeito. Perspectiva contrária é adotada pelo Instituto Espaço Amigo, pois todos os alunos, obrigatoriamente, devem participar das atividades oferecidas.

O Instituto Picadeiro, ao contrário do Instituto Espaço Amigo, realiza atividades formativas e reuniões pedagógicas frequentes com a equipe de educadores, o que pode explicar as maneiras encontradas para resolver os desafios e as próprias necessidades formativas que emergem nos depoimentos da equipe pedagógica.

Apesar das diferenças com relação às origens, proposta pedagógica e condições de trabalho, os desafios enfrentados com os alunos, que dizem respeito às dificuldades de relacionamento entre as crianças, são semelhantes aos dos educadores do Instituto Espaço Amigo, fato que pode ser explicado tendo em vista as características do público participante do projeto. Isso exige, por parte do educador conhecer o contexto onde estão inseridos os alunos, a fim de melhor atenderem as demandas específicas.

Atuar com grupos heterogêneos também aparece como desafio para os educadores do Instituto Picadeiro. Eles sinalizam a diferença de faixas etárias presentes num grupo, e o aluno que ingressa no projeto passando a fazer parte de uma equipe que já vivenciou um processo educativo. No caso de uma educadora do Instituto Espaço Amigo, a heterogeneidade é vista como desafio, tendo como referência o nível de aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e escrita, o que demonstra uma preocupação com aspectos que dizem respeito a outro tipo de educação.

Um desafio que é específico do Instituto Picadeiro relaciona-se ao desenvolvimento da proposta pedagógica, que se refere ao trabalho com a temática anual. Para os educadores, é necessário saber estruturar o conhecimento, ter capacidade de síntese e organização dos conteúdos, e assim, diversificar as atividades para motivar os alunos e tornar o tema de trabalho mais atrativo para as crianças.

As respostas dadas aos desafios, pelos educadores do Instituto Picadeiro, demonstram uma sintonia com os objetivos do projeto pedagógico e consciência das finalidades do trabalho na educação não-formal. Utilizar a linguagem artística, o diálogo e a interlocução com outros profissionais para resolver os problemas que surgem com as crianças; apropriar-se da brincadeira, do jogo para motivar os alunos para as temáticas trabalhadas; promover a integração dos alunos num grupo heterogêneo e criar estratégias para o uso do espaço físico demonstra que os educadores mobilizam vários conhecimentos para que possam realizar seu trabalho com qualidade e corresponder ao

que propõe o projeto pedagógico da ONG. Já na equipe pedagógica do Instituto Espaço Amigo, percebe-se um descompasso nos depoimentos dos educadores quando sinalizam as formas de enfrentar os desafios, oscilando entre atitudes que buscam favorecer a integração, a socialização e o diálogo; e atitudes que inibem essas possibilidades.

Na mesma linha dos educadores do Instituto Espaço Amigo, os educadores do Instituto Picadeiro também evidenciam como desafiador, possuir características pessoais para o trabalho na área social. A paciência, o respeito e o gostar de crianças aparecem nos depoimentos, o que reforça a necessidade de, num processo de formação, atentar para as dimensões relacionais da profissão educativa e, não apenas para a aquisição de conhecimentos técnicos/científicos.

Para enfrentarem as demandas do dia-a-dia de seu local de trabalho, os educadores do Instituto Picadeiro elencam como necessidades: *tempo para estudo e pesquisa dentro da carga horária de trabalho*, já que um dos eixos da proposta pedagógica é o projeto espetáculos contextualizados, que se desenvolve com base num tema anual, que implica na busca de *conhecimentos gerais e de outros campos científicos* para a organização das atividades. Destacamos que, apesar da clareza que os educadores possuem da proposta pedagógica, um tempo dedicado à busca de informações é fundamental para que desenvolvam o projeto adequadamente. Além da necessidade de obtenção dos conhecimentos para articular o projeto pedagógico, surge também a necessidade do *respaldo de especialistas*, que possuam domínio sobre o tema de trabalho, como possibilidade de interlocução para compartilhamento de informações. Este dado carrega implicitamente, a necessidade da aquisição de muitas ferramentas, para a realização do trabalho que se revela complexo e multifacetado.

A necessidade de *atualização cultural*, também é sinalizada pelos educadores e pode ocorrer por meio da participação em eventos artísticos, visitas a museus, teatros, cinemas como fontes importantes para a formação pessoal e profissional.

A clareza que os educadores do Instituto Picadeiro revelam sobre a proposta pedagógica e sobre as finalidades do trabalho que realizam, explica suas poucas necessidades, que se referem, basicamente, ao desenvolvimento da proposta pedagógica, ou seja, à busca de subsídios para a consolidação do projeto temático. O território onde ocorrem as atividades e a estrutura física e material oferecidas facilitam o desenho do projeto não-formal e descaracterizam um modelo de escola. Além disso, os educadores têm garantidos momentos de reuniões formativas.

Contrariamente percebe-se que os educadores do Instituto Espaço Amigo não têm muita clareza de que o trabalho que desenvolvem ocorre num contexto que dá a possibilidade da criação e por este motivo reproduzem práticas da educação formal, caracterizando a ONG como uma “escola disfarçada”. A ausência de reflexão sobre a prática cotidiana e sobre a própria estrutura “disciplinar” adotada para o desenvolvimento do trabalho; o espaço ocupado e as condições materiais que, muitas vezes, inviabilizam a execução de atividades menos formalizadas trazem, para os educadores, muitas necessidades formativas. Entendemos que, a partir do momento que essas necessidades forem satisfeitas, os educadores terão a possibilidade de rever suas práticas e até participar da elaboração de um projeto pedagógico que dê a direção e o tom da educação não-formal.

Notamos, nos resultados dos dados das duas instituições, algumas semelhanças e muitas diferenças, fato que corrobora com as indagações que realizamos ao iniciar essa pesquisa. Estudar as necessidades formativas dos educadores, tendo como pano de fundo os desafios que emergem no contexto onde atuam, torna-se uma alternativa importante para a organização de uma formação situada no local de trabalho, que possa gerar oportunidades de melhoria na prática profissional do educador, para que este viabilize situações pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de uma educação tão importante e necessária como a educação escolar.

Vale ressaltar que a intenção deste trabalho não foi a de generalizar os seus achados para a categoria “educadores sociais”. A presente pesquisa revela aspectos importantes acerca do trabalho que é desenvolvido na educação não-formal e aponta a necessidade de conhecer melhor e mais de perto a atividade que os educadores exercem para que seja possível pensar numa formação continuada que atenda as demandas que surgem nos locais onde atuam.

Entretanto, reiteramos que se faz fundamental numa prática de análise de necessidades, ultrapassar a categoria de “falta” presente no discurso dos sujeitos e visualizar, além da necessidade que se revela imediata para resolução de problemas que emergem no contexto, aspectos que dotem o educador de conhecimentos que possibilitem uma atuação sintonizada com a singularidade da educação não-formal.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves, S. R. Stoer. *A Sociologia na Escola*. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.
- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 29-38.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa época, v.8)
- ANDRADE, R. R. M. de. *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de Pós-graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003*. 82 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARROYO, M. Condição Docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. de (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-209.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. *Violência doméstica na infância e adolescência*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BORGES, C. M. F. *O professor da Educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)
- CARO, S. M. P. *Educador Social: Proposta de Formação e Descrição do Perfil Psicológico*. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia – Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- CHAGAS, C. V. *Formação, Vivências e Desempenhos do Educador Social: Percepções e Expectativas*. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, S. C. T. *Terceiro Setor: Um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em 03 de jan. de 2010.

CORTELLA, M. S. A contribuição da Educação Não-formal para a construção da cidadania. In: Von Simson. O.R.M. (org.) *Visões Singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

COSTA, A. C. G. da. A Política de Atendimento. In: Fórum DCA. Políticas e prioridades políticas. *Revista Fórum DCA*, São Paulo, Forja Editora, n. 3, p. 20, 1993.

_____. (2008) *Estatuto da Criança e do Adolescente – a política de atendimento*. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/7e182eb6-075b-4064-9550-d7c08701a19f/Default.aspx>. Acesso em 20 de maio de 2009.

ENGUITA, M. F. Centros, Redes e Proyectos. In: *Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional*. Curitiba: PPGE Universidade Tuiuti, UTP, v.4, n.7, p. 23-39, 2009.

FERNANDES, R. C. O que é terceiro setor? In: IOSCHPE, E. B. (org.) *3º setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 25-31.

_____. *Privado, porém público*. O terceiro Setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Positivo livros, 2009.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.38, maio/ago. 2008

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. *Educação e Mudança*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final: Estudo dos cursos de Pedagogia no Brasil. v. 1. São Paulo: 2008.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. s.d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2010.

GADOTTI, M.; GUTIERREZ, F. (org.). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época; v.25)

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, V. A. *A educação não-formal como acontecimento*. 468 p. Tese (Doutorado em Educação)- Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal. Porto Editora, 1999.

GOHN, M. G.M. *Mídia, Terceiro Setor e MST: impacto sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v14, n.50, p.27-38, jan/mar. 2006.

_____. *Educação não-formal e cultura Política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. Educação não-formal e o educador social. *Revista Ciências da Educação*, Americana, ano x, n. 19, p.121-140, segundo semestre. 2008 (b).

_____. *Educação Não formal e o Educador Social – atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época v. 1)

_____. *Não-fronteiras : Universos da Educação Não-formal*. São Paulo: Itaú Cultural (Rumos Educação Arte e Cultura 2), 2007.

GHANEN, E. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A (org.). *Educação Formal e Não-formal*. São Paulo: Editora Summus, 2008. Coleção Pontos e Contrapontos. p. 59-87

HUIZINGA, J. *Homo Ludens. O jogo como elemento de cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005(FASFIL)*. Estudos e Pesquisas em informação econômica, n. 8. Rio de Janeiro, 2008.

LEI nº 9790, de 23 de Março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.htm. Acesso em 23 de mar. de 2010.

LEI nº10406, de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10406.htm#art2031>. Acesso em 23 de fev. de 2010.

LEI nº 10825, de 22 de Dezembro de 2003. Dá nova redação aos arts. 44 e 2.031 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/L10.825.htm>. Acesso em 23 de fev. 2010.

LEI nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 10 de jan. 2010.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 31 p.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos pra que?* 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MAESTRI, M.; CANDREVA, L. *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira sobre formação de professores*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago/dez. 2009 Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso: 20 de Ago. 2009.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 18 ed. São Paulo: EPU, 2003. – (Temas Básicos de Educação e Ensino).

NÓVOA, A. *Professores- Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DO DIREITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Brasília, dezembro 2006. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/convivencia/plano_nacional_convivencia_familiar_comunitaria.pdf. Acesso em 2 de jun. 2010.

PORTARIA MINISTERIAL, nº 397, de 9 de outubro de 2002. Dispõe sobre a CBO: Classificação Brasileira de Ocupações. Ministério do Trabalho e Emprego.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS (RAIS). Ministério do Trabalho e Emprego. (2009). Disponível em <http://www.mte.gov.br/rais/2009/default.asp>. Acesso em 12 de mar. 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial*, Brasília, DF, seção 1, 11 p.

RIFKIN, J. Identidade e Natureza do terceiro setor. 2. ed. In: IOSCHPE, E. B. *3º Setor – Desenvolvimento Social Sustentado*. p. 13-23

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades de formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, A. *Análises de Práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

ROLDÃO, M. do Céu. Profissionalidade docente em Análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SANTOS, D. P. B. dos. *Formação de Educadores para o terceiro setor*. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

SANTOS, D. P. B. dos. Formação de Educadores para o terceiro setor. *Revista Olhar de professor*, v. 9, n. 1, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, p. 79-95

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 27981 de 23 de Dezembro de 1987. Estrutura, organiza, regulamenta a Secretaria do Menor e dá outras providências.

SHERER-WARREN. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania*. São Paulo, Cortez, 1995. p. 161-180.

SILVA, G. H. da. *A construção da identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular*. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SIMSON, O.R.M. et al. *Visões Singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural (Rumos: Educação, Cultura e Arte), 2007.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A.(org.). *Educação Formal e Não-formal*. São Paulo: Editora Summus, 2008. Coleção Pontos e Contrapontos. p.15-55

TÜRCK, M.G.M.G. *Rede interna e rede social: o desafio permanente na teia das relações sociais*. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006 (Coleção Amencar)

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

WEFFORT, M. F. *Sobre o processo de formação do educador. Em foco*. Petrópolis: Vozes, 1994

Relação de sites acessados:

Ação Educativa: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>

Associação Brasileira de Organizações Não-governamentais: <http://www.abong.org.br/>

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: <http://www.anped.org.br>

Biblioteca virtual de educação (BVE): <http://bve.cibec.inep.gov.br/>

Biblioteca comunitária UFSCAR: <http://www.bco.ufscar.br/bco/index.html>

Biblioteca da PUC SP: <http://biblio.pucsp.br/>

Biblioteca da PUC Campinas: <http://www.puc-campinas.edu.br/biblioteca/>

Biblioteca Central Irmão José Otão – Capa- PUC RS: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP: <http://www.teses.usp.br/>

Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <http://www.biblioteca.ufrgs.br/>

Centro de Memória da Unicamp (CMU): <http://www.centrodememoria.unicamp.br/>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior: <http://www.capes.gov.br/>

Coordenadoria Geral de Bibliotecas da UNESP: http://www.unesp.br/cgb/int_conteudo_sem_img.php?conteudo=562

Fundação Itaú Social: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

Fórum Social Mundial: <http://www.forumsocialmundial.org.br>

Grupo de Institutos, Fundações e Empresas: <http://www.gife.org.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://www.inep.gov.br>

Instituto Polis: <http://www.polis.org.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br/home/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: <http://www.ibct.br>

Mapa do Terceiro Setor: <http://www.mapadoterceirosetor.org.br>

Nações Unidas no Brasil: <http://www.onu-brasil.org.br/>

Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP): <http://www.nepp.unicamp.br/>

Pró menino: <http://www.promenino.org.br>

Rede de Informações para o Terceiro Setor (Rits): <http://www.rits.org.br>

Setor 3: <http://www.setor3.org.br>

Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU): <http://www.unicamp.br/bc/>

Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased): <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>

UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta para solicitação de autorização para realização da pesquisa no Instituto Picadeiro

São Paulo, 09 de Março de 2010.

Ref. Solicitação de autorização para realização da pesquisa.

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para a coleta de dados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, denominada: “Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal”. A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as necessidades de formação de educadores sociais que atuam em ONGs.

O estudo em questão tem uma relevância social e acadêmica, pois muito pouco se conhece sobre o trabalho desenvolvido nas ONGs e, principalmente, sobre a formação dos educadores que nelas atuam.

A pesquisadora responsável recebeu indicação de uma funcionária da SAS (Secretaria de Assistência Social) para realizar a pesquisa neste conceituado instituto, pois ele apresenta o perfil desejado para o desenvolvimento do estudo.

A adesão da instituição implicará o consentimento para a realização de entrevistas com os educadores, observação de atividades e análise de projeto pedagógico.

É relevante salientar que a identidade do Instituto, bem como dos educadores participantes permanecerá em sigilo.

Esperamos contar com vossa colaboração nesse processo.

Atenciosamente,

Lisandra Marisa Príncipe (pesquisadora)

Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (orientadora da pesquisa)

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Lisandra Marisa Príncipe

Orientadora: Dra. Marli André

Eu, _____
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa **“Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal”**. Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de entrevistas, observação de atividades e análise de documentos, sem qualquer eventual despesa, garantido o sigilo dos dados. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para a participação nesta pesquisa.

Estou ciente que:

- 1) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causa nenhum prejuízo a minha saúde física ou mental
- 3) Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados, parciais e finais, desta pesquisa, pelo contato com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

São Paulo, ____ de _____ de 2010.

assinatura

Lisandra Marisa Príncipe
Pesquisadora responsável

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista com Educadores**1. SEXO**

☐ feminino ☐ Masculino

2. Idade

- ☐ entre 18 e 20 anos
☐ entre 21 e 25 anos
☐ entre 26 e 30 anos
☐ entre 31 e 35 anos
☐ entre 36 e 40 anos
☐ entre 41 e 46 anos
☐ 47 anos ou mais

3. Formação

- ☐ Ensino fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Magistério (nível médio/2º grau)
☐ Curso superior Qual? _____ ano de formação: _____

4. Formação em nível de pós-graduação

- ☐ Não possui
☐ aperfeiçoamento – Qual curso? _____
☐ especialização – Qual curso? _____
☐ Mestrado
☐ Doutorado

5. Há quanto tempo você trabalha na educação não-formal?

- ☐ menos de 1 ano
☐ de 1 a 3 anos
☐ de 4 a 7 anos
☐ de 8 a 11 anos
☐ de 12 a 15 anos
☐ Mais de 16 anos

6. Há quanto tempo trabalha nesta organização?

- ☐ menos de 1 ano
☐ de 1 a 3 anos
☐ de 4 a 7 anos
☐ de 8 a 11 anos
☐ de 12 a 15 anos
☐ Mais de 16 anos

7. Qual o seu vínculo com a Organização?

() Autônomo () voluntário () CLT (registro em carteira)

() outros. Qual? _____

8. Qual a sua carga horária de trabalho semanal na instituição?

() de 2 a 9 horas

() de 10 a 20 horas

() de 20 a 30 horas

() de 30 a 40 horas

() 44 horas

9. Qual é o seu ganho mensal nesta organização?

() 1 a 3 salários mínimos

() 3 a 6 salários mínimos

() mais de 6 salários mínimos

() não recebe remuneração

10. Já atuou na educação formal?

() Sim () Não – Qual nível? _____

11. Por que você trabalha na educação não-formal?

Questões:

1. Quais os principais desafios enfrentados por você em sua prática cotidiana?
2. Como você responde a eles?
3. Do que você sente falta para melhor enfrentá-los?

Apêndice 4: Roteiro de entrevista com gestores das ONGs

- a) Como tudo começou?
- b) Quem teve a ideia de fundar uma ONG? (foi um grupo de pessoas? Alguns amigos? Empresários?) Como isso foi feito? Quais eram os ideais dos fundadores? Quem financiou?
- c) Quanto tempo demorou, entre a intenção de fundar a instituição e o dia da fundação?
- d) Por que foi escolhido este local para abrigar a ONG?
- e) No espaço ocupado pela instituição funcionava algo? O espaço é próprio? Alugado? Cedido?
- f) Qual era o objetivo inicial da ONG? Como foi realizada a escolha pelo público?
- g) Em se tratando do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Instituto: por que a escolha por oficinas de artes, esportes? Qual o objetivo de oferecer essas oficinas para o público?
- h) No início do período de funcionamento, quantos eram os atendidos? Quais órgãos financiavam o atendimento?
- i) A entidade tem títulos?
- j) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelo Instituto no início do desenvolvimento dos projetos? E atualmente?

Apêndice 5: Caracterização dos Educadores do Instituto Espaço Amigo e Instituto Picadeiro

	Perfil Educadores	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Formação pós-graduação	Vínculo trabalhista	Carga horária de trabalho	Salário mensal	Atuação na educação não-formal	Tempo de trabalho na ONG	Atuação na educação formal
Instituto Espaço Amigo	Capoeira	Masculino	27 anos	Ed. Física incompleto	Não possui	CLT	40h/semana	R\$1.068,00	8 anos	6 anos	Não atuou
	Artes plásticas	Feminino	25 anos	Artes visuais	Aperfeiçoamento em cinema	CLT	20h/semana	R\$640,00	5 anos	1 ano e meio	Ensino fundamental
	Leitura	Feminino	38 anos	Pedagogia	Não possui	CLT	40h/semana	R\$1.068,00	1 mês	1 mês	Ensino fundamental e ed. Inf.
	Educação física	Feminino	26 anos	Educação física	Não possui	CLT	20h/semana	R\$640,00	6 anos	6 meses	Ensino fundamental e ed. Inf.
	Informática	Feminino	20 anos	Pedagogia incompleto	Não possui	TCE	40h/semana	R\$600,00	4 anos	4 anos	Não atuou
Instituto Picadeiro	Circo 1	Masculino	29 anos	Ensino médio	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.200,00	8 anos	7 anos	Não atuou
	Circo 2	Masculino	23 anos	Ensino médio	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.200,00	2 anos	1 ano	Não atuou
	Música	Masculino	30 anos	Pedagogia	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.200,00	7 anos	7 anos	Não atuou
	Dança	Masculino	33 anos	Ed. Física incompleto	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.200,00	3 anos	3 anos	Não atuou
	Capoeira	Masculino	44 anos	Ensino Médio	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.200,00	5 anos	5 anos	Não atuou
	Artes plásticas	Feminino	25 anos	Artes visuais	Não possui	CLT	44h/semana	R\$1.550,00	3 anos	3 anos	Ensino fundamental
	Esportes	Feminino	26 anos	Educação Física	Espec. em Ed. física escolar	CLT	44h/semana	R\$1.550,00	2 anos	2 anos	Não atuou

Apêndice 6: Síntese dos desafios, respostas e necessidades para o enfrentamento de desafios dos Educadores do Instituto Espaço Amigo

INSTITUTO ESPAÇO AMIGO	
DESAFIOS	RESPOSTAS AOS DESAFIOS
Dificuldade de relacionamento entre as crianças.	Encerra o assunto/transfere o problema para outra pessoa. Diálogo
Trabalhar com grupos heterogêneos	Diversificar as atividades
Possuir características pessoais: sensibilidade, paciência, saber ouvir, dialogar	Conhecendo os alunos, aproximando-se deles afetivamente e trocando experiências com colegas de trabalho
Segurar as crianças em sala	Dinamizar as atividades
Garantir a participação de todos nas atividades propostas	Fazem acordos com as crianças, incentivam a participação, mobilizam um conjunto de posturas, ativam suas capacidades de negociação, compreendem os limites e limitações dos alunos
Condições materiais de trabalho	Buscam outros recursos
NECESSIDADES	
Trabalhar coletivamente	
Formação específica referente à:	
- conhecimento pedagógico da linguagem trabalhada; - conhecimentos das ciências humanas e sociais (referentes às fases de desenvolvimento infantil, características dos alunos e dos contextos onde atuam) - conhecimentos gerais e de outros campos científicos (referentes a temas da atualidade, temas relacionados às problemáticas dos alunos e da própria área de atuação) - conhecimentos das finalidades educativas	
Atuação em rede (com as famílias, escolas e outras ONGs)	
Melhoria das condições materiais de trabalho	

Apêndice 7: Síntese dos desafios, respostas e necessidades para o enfrentamento de desafios dos Educadores do Instituto Picadeiro

INSTITUTO PICADEIRO	
DESAFIOS	RESPOSTAS AOS DESAFIOS
Relacionamento entre as crianças; posturas dos alunos e desrespeito às regras grupais	Utilizam a linguagem artística; Diálogo Buscam informação sobre o histórico dos alunos a fim de conhecer melhor suas características; Solicitam apoio de outros profissionais.
Trabalhar com os temas anuais	Pesquisando
Não ter tempo para pesquisar na instituição	Levam tarefas para casa.
Diversificar as atividades para motivar as crianças; como deixar o tema de trabalho mais atrativo; motivar os alunos para o projeto interdisciplinar	Utilizam o lúdico; Diversificam as atividades; levam novidades para o grupo; estabelecem acordos para a organização das programações de atividades.
Trabalhar com grupos heterogêneos	Promovem a socialização, integração, troca de experiências, colaboração entre pares.
Ter paciência, gostar de crianças	Mobilizando posturas e princípios morais no dia-a-dia do trabalho.
Características do espaço físico	Fazem acordos com as crianças, inovam as metodologias de trabalho, utilizam a criatividade
NECESSIDADES	
Atuação em rede (trabalhar com as famílias dos alunos);	
Atualização cultural (visitas à exposições, cinemas, teatros);	
Respaldo de especialistas para aquisição de conhecimentos referentes ao tema de trabalho (busca por conhecimentos gerais e de outros campos científicos);	
Tempo para estudo e pesquisa dentro da carga horária de trabalho	

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](#)