

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VLADIMIR FÉLIX DA SILVA

**PROJETO SOCIOEDUCATIVO E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
o Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes - PE**

RECIFE
2021

VLADIMIR FÉLIX DA SILVA

PROJETO SOCIOEDUCATIVO E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
o Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes - PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Ana Lúcia
Borba de Arruda

RECIFE
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586p Silva, Vladimir Félix da.
Projeto socioeducativo e inclusão educacional: o espaço criança
esperança em Jaboatão dos Guararapes-PE. / Vladimir Félix da Silva. –
Recife, 2021
108 f.

Orientadora: Ana Lúcia Borba de Arruda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Política educacional. 2. Inclusão educacional. 3. Projeto
socioeducativo. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Arruda, Ana Lúcia
Borba de. (Orientadora). II..Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-088)

VLADIMIR FÉLIX DA SILVA

PROJETO SOCIOEDUCATIVO E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
o Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes - PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues (Examinadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Reconhecer as ações positivas dos outros para conosco é saber que não estamos sozinhos. É compreender a importância da coletividade, dos afetos, da solidariedade, do respeito, da cooperação, além de tudo, que nosso caminho é repleto de encontros e desencontros que nos marcam profundamente. Nesse sentido, expresso minha eterna gratidão para àqueles/as que tornaram possível, de alguma forma, meu processo formativo.

À minha mãe, Ana Lúcia Felix, mulher guerreira, lutadora, forte, muitas vezes brava, que sempre batalhou para me proporcionar o melhor processo formativo. Mesmo sabendo dos grandes desafios que passamos, nunca desistiu...um verdadeiro ato de amor.

À minha avó Margarida, que sempre esteve por perto, inclusive assumindo todas as tarefas paternas, é essencial em minha trajetória de vida.

Ao meu padrasto, camarada Alexandre Viana, pessoa extremamente generosa, honesta, respeitadora, que através do exemplo, da sua práxis, me inspira a viver de forma ética, moral, e até revolucionária. No campo acadêmico, a sua contribuição se dá desde a minha graduação, com reflexões, debates, indicações de leituras, etc.

Ao meu pai, Valdir Pedro, ser humano prestativo, solidário, que apesar de sua limitação de saúde, sempre me apoiou e me deu conselho para trilhar bons caminhos.

À minha orientadora, a professora Ana Lúcia Borba de Arruda, que aceitou esse desafio de me inserir no campo da pesquisa. Com sua paciência histórica, elegância, intelectualidade me proporcionou momentos de muito aprendizado, respeitando meus limites desde o início do processo.

À minha esposa, Tatiane Guimarães, por estar ao meu lado desde o início da minha trajetória acadêmica, dividindo os momentos legais e os estresses ocorridos durante nossa vida.

Aos meus familiares, Gabriel e Rafael (filhos), Angélica Felix, Dero Santos, Carolina Felix, Valdemir Pedro, Pedro Victor, Thais Gabriela, Matheus Levy, Pedro Estevão, Alaúde Antônio, Carmem Morais, Jader Morais, Brenda, Rodrigo, Betinho, Betão, Tia Flora, Valéria Maria, Erika Amorim, Stephanie Amorim, Sophia, Rosalvo Brito, Vilde Menezes, Ceça Reis, Enildo Chagas, Mônica, Victor Viana, Vinicius Viana, Valdeci Viana, muito obrigado pelos momentos divertidos, pelas conversas, afetividade e cooperação.

Em especial à minha avó Vanda (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, mesmo eu jurando que seria jogador de futebol, a mesma citava o exemplo de Dr. Sócrates, e mesmo com sua simplicidade e pouca bagagem intelectual, obtinha muito sucesso nesse processo de convencimento...saudades!

À Ivanilso Santos, Sirleide Gomes, Marconi Bispo, Alcivan Paulo, Marcos Fernando, Hugo Leonardo, Geovani Gerônimo, Altino Francisco, Mikaela Cordeiro, Anátalia Martin, Alexandre Nascimento, Clovis Cabral, Cida Craveiro, Sandro Costa, Cymara Almeida, Hitamires, Suenny Luiza, Ricardo, Andréa Xaves, Rayanne Oliveira, Idaiane Santos, Tiago Marques, Vera Lucy, Vânia, Célia Cabral, Andrea Duarte, Simone, Francisco José, educadores/as,

colegas de trabalho que foram essenciais para a minha formação profissional e pessoal, e sempre acreditaram no meu potencial.

À Nildson Elias, Luciano Fausto, Socorro Moura, Andreia Paiva, Fábio Cavalcante, Mayra Fernandes, Savio Assis, Marcílio de Souza Junior, Marcelo Tavares, Flávio Archanjo, Guilherme Albuquerque, Diogo Valença, Laurecy Dias, Rosangela Lindoso, Daise França, Eduardo Jorge, Sergio Cahú, Jorge Henrique, Cezar Gomes, Carlos Henrique Lima, Ana Rita Lorenzini, Hamilton, Marcello Raphael, colegas e professores de Educação Física, eternamente grato pelos momentos formativos e de luta.

Ao amigo/camarada Sergio Noblat, pelas longas conversas indo à Pombos, acerca dos mais variados temas, principalmente sobre meu trabalho de pesquisa, trazendo riquíssimas contribuições.

Aos amigos/camaradas de graduação e da vida, Julierme Sávio e José Olympio, pessoas de imenso coração, bondade, solidariedade e respeito, meu muito obrigado.

À todos/as os/as colegas de trabalho da Gre Mata Centro, especialmente à Ana Maria Xavier, bem como ao grupo da CGDE e UFM, é uma satisfação tê-los como companheiros/as de trabalho e luta por uma educação de qualidade.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Doutor Francisco Evangelista, de Pombos, sempre grato pelo acolhimento e profissionalismo humano.

À todos/as da turma 36 do mestrado em Educação, Josefa Uérica, Marivanio, Mirthis, Maria de Fátima, Robson Guedes, Sergio, Dáfine Borba, Lindemberg, Manoel Caetano, Yego, Liz Ramos, Sinésio, Mawinson, Tereza, Jéssica, Karina, Josineide, Simone, Raquel, Isabella Fraga, Mônica, Rosário, Lane, minha gratidão por contribuírem com muitas discussões, debates e reflexões necessárias, recheadas de diferentes concepções, mas com muito respeito e ética.

Aos professores do PPGE/UFPE, Alice Botler, Rosângela Tenório, Ramon de Oliveira, Ana Lúcia Borba, Assis Leão, Edson Francisco, Janete de Azevedo, Rejane Dias, Marcia Ângela, Alfredo Gomes, Clarissa Martins, Luciana Rosa Marques. Pelo compromisso político e competência técnica, bem como pela afetividade ao socializar todo o conhecimento possível.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ao Espaço Criança Esperança de Jaboatão, por abrir as portas para ser objeto da presente pesquisa, mesmo ciente das contradições e desafios existentes.

RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo que trata da relação entre educação e desigualdades educacionais. Parte de uma inquietação enquanto educador a respeito do processo educativo de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. A presença de instituições de educação não-formal e projetos socioeducativos vem aumentando consideravelmente. Compreendendo que a atuação de tais espaços é permeada de contradições entre a atuação do Estado e da sociedade civil no campo da educação, nossa questão central está direcionada da seguinte maneira: Quais as repercussões do projeto socioeducativo da “ação” Espaço Criança Esperança na perspectiva do enfrentamento das desigualdades educacionais, segundo a percepção dos atores envolvidos? Nosso objetivo consistiu em analisar as possíveis contribuições do projeto socioeducativo da “ação” Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes/PE (ECEJ) no enfrentamento das desigualdades educacionais. Fizemos uma discussão teórica acerca das seguintes categorias: Estado, Terceiro Setor, Educação Não-Formal, Projetos Socioeducativos e Inclusão Educacional. Em relação as estratégias de investigação, fizemos um levantamento bibliográfico acerca do ECEJ, bem como utilizamos documentos norteadores e realizamos entrevistas com os educadores de modo a inferir as categorias empíricas para discutir com a literatura utilizada. Para tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo (Bardin (1977)). Vale salientar que se trata de uma pesquisa de caráter qualitativa, na qual metodologicamente tivemos como referência os seguintes autores Ludke e Andre (1986), Trivinos (1987), Minayo (2000), Chizzotti (2003), Zanten (2004), Mazzotti (2004), entre outros. Concluímos que as práticas desenvolvidas na instituição contribuem para a vida dos educandos, de forma individual, no entanto, para concretizar o enfrentamento às desigualdades educacionais é necessário a implementação de políticas públicas de modo a ampliar e garantir o acesso à educação de qualidade em consonância com as condições materiais de existência.

Palavras-chave: Política Educacional. Projeto Socioeducativo. Desigualdade Educacional. Inclusão Educacional. Espaço Criança Esperança.

ABSTRACT

This present work is inserted in the field that deals with the relationship between education and educational inequalities. Part of a concern as an educator regarding the educational process of children, adolescents and young people in social vulnerability situations. It is noted that the presence of non-formal education institutions and socio-educational projects has been increasing considerably. Therefore, understanding that the performance of such spaces is permeated with contradictions between the performance of the State and the civil society in the field of education, our central issue is directed in the following way: What are the repercussions of the socio-educational project of “action” Espaço Criança Esperança by the perspective of confronting educational inequalities, according to the perception of the actors involved? Our objective consisted to analyze the possible contributions of the socio-educational project of “action” Espaço Criança Esperança in Jaboatão dos Guararapes/Pernambuco (ECEJ) in tackling educational inequalities. In which we made a theoretical discussion about the following categories: State, Third Sector, Non-Formal Education, Socio-educational Projects and Educational Inclusion. In relation to the research strategies, we did a bibliographic survey about the ECEJ, as well as using guiding documents and interviews with the educators in order to infer the empirical categories to discuss with the literature used. For the treatment of the data, we used a content analysis of Bardin (1977), of which it is a qualitative research, in which the following authors were methodologically referenced as: Ludke and Andre (1986), Trivinos (1987), Minayo (2000), Chizzotti (2003), Zanten (2004), Mazzotti (2004), among others. Finally, we conclude that the practices developed in the institution contribute to the lives of students, individually, however, to concretize the fight against educational inequalities it is necessary to implement public policies in order to expand and guarantee access to quality education in consonance with the material conditions of existence.

Keywords: Educational Policy. Socio-educational Project. Educational Inequality. Educational Inclusion. Espaço Criança Esperança.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos Socioeducativos	25
Quadro 2– Projetos Sociais e Inclusão Social	26
Quadro 3 – Educação Não Formal	27
Quadro 4 – Desigualdade Social	28
Quadro 5 – Criança Esperança	30

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECE	Espaço Criança Esperança
ECEJ	Espaço Criança Esperança de Jaboatão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexuais e Transgêneros
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCE	Programa Criança Esperança
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	16
2.1 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	19
2.2 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	20
3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	24
3.1 – ESTADO E TERCEIRO SETOR	32
3.2 – TERCEIRO SETOR	39
3.3 –PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS	45
3.3.1 – Projetos Socioeducativos e Desigualdade Social	49
3.3.2 – Desigualdade e Educação em Foco	52
3.3.3 – Desigualdade Social e Fracasso Escolar	55
4 – INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	58
4.1 – INCLUSÃO EDUCACIONAL	59
4.2 – COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	65
5 – ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES: CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	72
5.1 – DIALOGANDO COM AS PERSPECTIVAS DOS ATORES	83
5.1.1 – Educação Integral e Melhoria de Rendimento Integral	84
5. 1.2 – Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade	88
5. 1.3 – Formação para Cidadania	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	108

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma inquietação pessoal enquanto educador, a respeito do processo educativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a minha atuação em programas federais e projetos sociais direcionados a esse público me fez refletir criticamente e olhar com mais sensibilidade sobre os determinantes políticos, históricos, sociais e culturais que envolvem as relações entre os participantes, a sociedade e as instituições. Tais programas e projetos, em sua maioria, visam complementar as ações exercidas pela escola, bem como ampliar o capital cultural e social dos participantes.

Vale salientar que sou professor de Educação Física, e ainda durante a graduação tive a oportunidade de atuar como monitor/estagiário em dois programas sociais vinculados a escola pública, sendo eles: o Programa Segundo Tempo e o Programa Mais Educação. Nesses programas, tive a oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes das camadas populares, utilizando o Esporte enquanto ferramenta educacional. Passei praticamente toda a graduação atuando nesses programas, levando o que aprendia na faculdade para tentar materializar na prática cotidiana com os educandos. Nesse contexto, sentia muita dificuldade, principalmente pela inexperiência, falta de recursos materiais, estrutura física, como também a escassa supervisão profissional, que é um fator de bastante relevância, tendo em vista que delegam, na maioria das vezes, a estudantes a formação complementar das crianças e adolescentes das camadas populares.

Após a graduação passei numa seleção para um projeto social sem fins lucrativos, oriundo do terceiro setor em parceria com diversas instituições públicas e privadas. Nesse espaço de educação não formal, atuei como educador social da área de Educação Física, tendo como objeto de ensino a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Tínhamos uma estrutura muito melhor do que a vivenciada nos tempos de graduação, inclusive de profissionais de diversas áreas, tanto para coordenar como para desenvolver as atividades com as crianças, adolescentes e jovens matriculados. A formação que recebíamos era um fator positivo na instituição, pois eram vivenciadas temáticas a partir de diversas áreas do conhecimento, principalmente pedagógica, psicossocial, artística, filosófica, entre outras.

Era encantador perceber a alegria dos participantes, inclusive em detrimento do ambiente escolar. Nesse sentido, penso que a estrutura, os temas propostos, as atividades propostas, bem como a “não rigidez” avaliativa em forma de prova deixava o ambiente mais leve. No entanto, os conflitos eram inevitáveis, haja vista que se tratava de crianças e adolescentes com diferentes formações culturais, educativas, sociais, como também desejos e

anseios divergentes, que muitas vezes desafiavam os educadores e educadoras. Nesse sentido, a nossa prática pedagógica cotidiana era muito complexa, no sentido de tornar satisfatória a aprendizagem dos participantes, desde a dimensão afetiva, sensível, prazerosa, permeando também o caráter rigoroso, tentando não atuar de forma conservadora, tradicional, compreendendo que ali também se dava um processo de formação humana que buscava a emancipação, a autonomia e além de tudo a superação do status quo como o principal fator da relevância educativa.

Outro aspecto importante que percebo é o acesso aos bens materiais e simbólicos que eram proporcionados aos participantes, contribuindo para uma a construção de conhecimentos sobre o mundo que historicamente são negados aos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, saberes ligados a arte, ao esporte, a tecnologia, a afetividade, a linguagem, a matemática, entre outros, eram tratados tanto de forma teórica como prática.

No que se refere à relevância do estudo, tanto na esfera acadêmica como na social percebemos possibilidades de contribuir, tendo em vista a necessidade de debater e aprofundar estudos acerca dos espaços de educação não-formal atrelados ao tema da desigualdade social, como também da inclusão social. Trazer esse debate para a Universidade é mostrar que existem outros espaços formativos, onde também se aprende os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, inclusive com outras possibilidades de metodologias, que olhem para os sujeitos de forma integral, considerando as diferenças, as limitações e as possibilidades de cada um no processo de construção e assimilação do conhecimento.

Por outro lado, os discursos de proteção social e combate às desigualdades sociais são cada vez mais presentes nos projetos socioeducativos que tratam de educação não formal. Sendo assim, faz-se necessário analisar se os discursos são materializados no sentido de contribuir para a transformação social dos sujeitos participantes. E isso nos inquieta, pois ao que parece, no contexto micro essas pautas são tratadas nesses espaços não formais de educação a partir de um viés transformador, independentemente da estrutura política, social e cultural existente. No entanto, há certa dificuldade em diferenciar quando tal prática é realizada a partir de um viés que trate da ampliação de direitos sociais e as ações que perpetuam as desigualdades e a concentração ainda maior de renda por parte dos financiadores.

A criação de instituições que atuam com educação não formal vem crescendo significativamente nos países em desenvolvimento, principalmente a partir de 1990, inclusive sob a responsabilidade de organizações empresariais privadas. Vários são os fatores que favorecem o aumento e surgimento de tais projetos, entre eles: a falta de segurança nas grandes

metrópoles, aumento das necessidades socioeconômicas nas periferias, falta de oportunidades culturais, esportivas, educacionais, entre outros.

As políticas públicas sociais não vêm dando conta de suprir tais necessidades e demandas. Parece claro que isso é reflexo de uma crise política, social e econômica, projetada para nos fazer pensar que o Estado não tem obrigação de atender essas necessidades, tendo como saída a privatização de serviços que deveriam ser ofertados pelo próprio Estado. Um exemplo disso são os projetos socioeducativos, que cada vez mais estão sendo utilizados pela sociedade civil. Esses projetos se caracterizam por serem realizados fora do ambiente escolar, nesse sentido, Lopes et. al. (s/d) classificam como instituições de educação não formal. Tais instituições estão inseridas no chamado Terceiro Setor, sem fins lucrativos, materializadas através das Organizações Não Governamentais (Ong's), entidades, associações filantrópicas, entre outros (LOPES et. al. s/d).

Um dos grandes embates na materialização de alguns projetos socioeducativos viabilizados pelo terceiro setor é a tentativa de eliminar o caráter puramente assistencialista que culturalmente está associado a tais iniciativas. Sendo assim, é possível observar que algumas instituições têm buscado imprimir nas suas propostas à mudança na perspectiva de caridade e assistência social e tem dado lugar a projetos que considerem os participantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

O debate em torno dessa nova perspectiva advoga a exigência de um grupo de profissionais (inclusive educadores) qualificados, com vistas a suprir as necessidades dos participantes, tendo em vista a quantidade de demandas oferecidas no processo educativo. Isso implica na qualificação do atendimento a partir de diversos campos de atuação profissional, refletindo no desenvolvimento integral dos participantes. Tais experiências consideram que a formação acadêmica ou profissional de educadores minimiza, de certa maneira, o caráter paternalista dos projetos educacionais, possibilitando aos participantes o acesso a uma gama de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Com isso, aumenta-se a possibilidade de transformação social dos participantes, que em sua maioria são de classes sociais menos favorecidas.

O acesso aos conhecimentos acumulados amplia o capital cultural e social dos participantes, uma vez que os saberes socializados são assimilados de diversas maneiras, a partir de atividades artísticas, culturais, esportivas, psicossociais, cognitivas, afetivas, etc. Dessa forma, nota-se a importância de diferentes campos do conhecimento para o processo educativo

do sujeito. Esse hibridismo está atrelado ao que os projetos socioeducativos propõem enquanto educação integral, levando em consideração as diversas capacidades do ser humano.

A ausência ou atuação deficitária do Estado no cumprimento do seu papel no que refere ao oferecimento de uma educação de qualidade ou uma educação integral leva parte da sociedade a considerar importante a participação de tais organizações no processo educativo de classes sociais menos favorecidas. No entanto, não podemos ser ingênuos em relação a “Responsabilidade Social” das empresas no setor educativo, pois sabemos que, em sua grande maioria, realizam tais práticas para um maior reconhecimento, marketing, possibilitando melhores resultados no mercado capitalista.

Mesmo tendo conhecimento acerca dos interesses maiores que norteiam a realização de projetos nesse âmbito, percebemos que os atores envolvidos no dia-dia dos projetos sociais estão empenhados no processo formativo dos participantes enquanto cidadãos de direitos e deveres. Tal afirmativa se dá pelo fato da minha atuação em alguns projetos educacionais, particularmente pela minha experiência no Espaço Criança Esperança de Jaboatão (doravante ECEJ).

Trata-se de um projeto sócio educacional que visa ampliar o rendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens, bem como contribuir para seu desenvolvimento integral, ampliação do capital cultural e social, visando o exercício de uma cidadania ativa. Para isso, são ofertadas diversos tipos de atividades, de cunho artístico, esportivo, psicossocial e educacional.

A experiência no ECEJ ampliou meu olhar sobre as demandas sociais, culturais, afetivas, educacionais, artísticas e esportivas encontradas nas classes menos favorecidas de Jaboatão dos Guararapes. Principalmente no que se refere às causas que materializam essas demandas. Sendo assim, através de leituras, formações continuadas no projeto e relatos empíricos nos apropriamos de um olhar mais crítico sobre as questões históricas e culturais que permeiam as relações nesse público.

Para compreender melhor a complexidade dessas relações que envolvem o terceiro setor e a materialização de um projeto educacional é que decidi estudar de forma mais aprofundada uma experiência nesse âmbito. Para isso, utilizo o Espaço Criança Esperança de Jaboatão como objeto concreto para materializar a pesquisa, mais especificamente utilizando os atores envolvidos na instituição. Vale ressaltar que o público atendido são crianças, adolescentes e jovens que estão em vulnerabilidade social, destituídos de diversos direitos sociais. Nesse sentido, me parece que os projetos socioeducativos representam uma forma de inclusão social

ou pelo menos educacional desses atores. Trata-se de um pressuposto, pois os espaços educativos são dotados de contradições, disputas e determinações específicas do modelo social em que vivemos.

Para compreendermos melhor o movimento histórico da atuação de instituições que trabalham com atividades sociais, nos apoiamos em Scortegagna e Oliveira (2020), que elaboraram um levantamento bibliográfico e documental acerca da gênese das políticas sociais, que nos faz refletir acerca da relação entre o capitalismo e sua ideologia liberal e as políticas sociais no Brasil. De acordo com as autoras, tais políticas têm sua origem a partir do capitalismo burguês, principalmente em decorrência das contradições existentes entre a classe dominante e a classe dominada. A nossa inquietação está vinculada às práticas ligadas ao campo educacional, tendo em vista os reais interesses que estão relacionados a educação de crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Dessa forma, quais são as possibilidades reais de inclusão educacional que os jovens estudantes da classe trabalhadora possuem?

A partir do que foi contextualizado acima, a pesquisa problematiza a seguinte questão: Quais as possíveis contribuições do projeto socioeducativo da “ação” ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA na perspectiva do enfrentamento das desigualdades (educacionais), segundo a percepção dos atores envolvidos? Para responder à questão norteadora, elaboramos os seguintes objetivos, *geral*: analisar as possíveis repercussões do projeto socioeducativo da “ação” ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA no enfrentamento das desigualdades (educacionais). De forma específica: a) identificar no projeto socioeducativo os elementos que apontam para o enfrentamento das desigualdades educacionais; b) verificar as aproximações e distanciamentos entre a proposta socioeducativa do projeto e a inclusão educacional; c) analisar nas falas dos atores envolvidos as ações presentes no projeto que contribuíram para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Para cumprir os objetivos acima delimitados, optamos por adotar uma metodologia pautada no viés qualitativo, tendo em vista sua importância no que se refere a investigação de problemáticas no campo social e educacional. Dessa forma, fizemos a opção pela análise documental e a entrevista como instrumentos para coletar os dados conforme explicitaremos no próximo capítulo. Em seguida, é apresentado o referencial teórico, no qual são abordadas as temáticas que embasaram todo trabalho. Logo após, é exposto o capítulo que apresenta os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, nesse sentido, dialogo com Minayo (2000) quando explicita que a totalidade é a característica principal dessa abordagem.

Para tratar do meu objeto de estudo, que está atrelado a crianças, adolescente e jovem em vulnerabilidade social, é de fundamental importância ter um olhar crítico dos fatores que permeiam a vida material e sua relação com a educação, uma vez que segundo Minayo (2000) aponta a apreensão da prática social dos indivíduos em sociedade, bem como as lutas sociais presentes no processo histórico. Com isso, é fundamental a compreensão dos aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos que estão imbricados no processo de formação dos sujeitos investigados. O conceito de formação social pode nos ajudar a entender melhor como os grupos vulneráveis são formados historicamente, através do modo de produção que constitui uma dada sociedade.

A transformação social é um dos aspectos fundantes do nosso estudo, tendo em vista que parte de uma possibilidade humana. Dessa forma, Minayo (2000, p. 68) vai dizer que “toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica”. Mostrar que a realidade social que está posta foi realizada pela humanidade, portanto, através da revolução, ou pequenas revoluções os grupos desiguais ou diferentes podem transformar suas realidades. Essa transformação se dá a partir da contradição, da luta dos contrários, que segundo Trivinos (1987, p. 54) se formam num processo dialético de “desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade”. É importante ratificar que o processo de emancipação humana é materializado através da práxis, ou seja, da relação entre teoria e prática social.

Para esse estudo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativa, que de acordo com Chizzotti (2003) atualmente pode ser abordada de forma transdisciplinar, adotando métodos de investigação que permitam encontrar sentidos e interpretar significados de fenômenos da nossa sociedade. Ainda em consonância com o autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

Compreender a realidade concreta de uma organização não-governamental, através das narrativas dos educadores, como também dialogando com a literatura específica é um caminho para a construção de uma pesquisa pela via qualitativa. Nesse sentido, buscando ir além do fenômeno em sua essência, de modo a compreender suas relações com a sociedade vigente.

Nesse sentido, Zanten (2004) afirma que a investigação qualitativa busca entender de forma global as categorias que exercem influência sobre os atores na perspectiva de compreender e atuar na realidade de forma concreta. Esse movimento, compreendemos que está associado ao fato de que a atuação do sujeito nunca é neutra, ou seja, sua prática é balizada seja por uma teoria emancipatória, revolucionária, crítica, ou então segue um viés de conservação da ordem social vigente.

Para ampliar o debate, Minayo (2000) caracteriza a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais pelo seu caráter mutável, provisório, que estão sempre em constante dinamismo e em transformação. Nesse sentido, a ação do homem é fundamental para a ocorrência dos diversos processos que ocorrem nesse tipo de prática social. A autora ratifica que “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico” (p.20).

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Trivinos (1987) explicita que a mesma passou a ser utilizada para se opor ao caráter positivista que apenas quantifica os processos educacionais. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de surgir uma falsa dicotomia qualitativo-quantitativa nas pesquisas em educação. Vale destacar que o pilar que indica o enfoque da pesquisa é sua relação com as epistemologias norteadoras da leitura da realidade.

A aproximação do pesquisador com o objeto é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa, bem como a importância dos aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que estão imbricados em toda a complexidade humana da sociedade. De acordo com Minayo (2000, p. 21) “o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação”. Nesse sentido, o nosso objeto de estudo possui características que permitem uma investigação qualitativa, tendo em vista a complexidade e dinamismo existentes no mesmo. A autora também aponta que a capacidade criativa do pesquisador é essencial, pois caracteriza a marca do autor, sua capacidade intelectual e artística frente ao trabalho de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, segundo Trivinos (1987) está atrelada a compreensão da conduta humana e sua relação contextual, objetivando a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, o comportamento humano não está dissociado do contexto social, econômico, cultural, político,

entre outros. O autor ressalta que compreender o contexto cultural e a realidade social implica em adentrar num processo de flexibilidade da pesquisa, uma vez que seus pressupostos podem ser modificados a qualquer momento.

É importante destacar que a pesquisa qualitativa possui uma complexidade, devido às questões subjetivas do ponto de vista do investigador ao analisar o objeto. Nesse sentido, o contexto social, cultural, econômico, histórico influenciará significativamente na análise. Assim, Chizzotti (2003) explicita a importância dos sujeitos, dos valores dos significados, bem como a busca pela transformação social e da emancipação humana.

De acordo com Mazzotti (1991), a pesquisa qualitativa tem sua importância a partir dos valores, crenças, sentidos e significados que as pessoas trazem em suas vivências. A autora ainda afirma que o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa, tendo em vista que o mesmo está em contato direto e prolongado com o campo, desvelando as características, comportamentos, interações, entre outros aspectos que a concepção positivista não consegue revelar.

O objeto ou sujeito do conhecimento são determinados materialmente pelos produtos culturais e pelo contexto histórico (BICUDO, 2005). Dessa forma, o processo metodológico será realizado em consonância com a prática concreta.

Para desenvolver a pesquisa, o estudo de caso, uma vez que trataremos de um projeto socioeducativo específico, buscando elucidar a relação que o mesmo mantém com o Estado e a sociedade civil, tendo em vista o combate às desigualdades educacionais vivenciados por sujeitos em situações de vulnerabilidade social. Para compreender o estudo de caso, Yin (2005) afirma que o mesmo tem sido realizado em diversas esferas da sociedade, que é preciso compreender a complexidade dos fenômenos estudados. Na perspectiva de Ludke e Andre (1986), o estudo de caso é utilizado para tratar de uma situação singular, complexa, mesmo que posteriormente possa ser generalizada. Os autores explicitam que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Desta forma, a provisoriade do conhecimento é uma marca essencial que o pesquisador precisa estar atento, uma vez que sua práxis é dinâmica e complexa.

O estudo de caso é caracterizado por representar o objeto como único, multidimensional e histórico (LUDKE E ANDRE, 1986). Assim, a importância de não separar o objeto da complexidade social, cultural, histórica e econômica que o mesmo está situado. De acordo com os autores:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

É a partir dessas características de compreensão do contexto vivenciado, atrelado a discussão dos dados com a literatura que fizemos nossa escolha pelo estudo de caso.

2.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados primários entrevistamos atores envolvidos diretamente no projeto, a fim de compreender e analisar a visão deles a respeito do mesmo. Escolhemos a técnica de entrevista semiestruturada, pois de acordo com Fraser e Gondim (2004) é um processo que valoriza a interação social, o uso da palavra com seus signos e significados, buscando compreender a realidade contextualizada. Nesse sentido, entrevistamos a equipe de coordenação e professore/as que atuaram ou atuam no projeto. Nossa amostra foi composta por 07 educadores/as do projeto, contendo entre eles, pessoas da coordenação, educadores e estagiários. Para fins de homogeneização, adotamos a nomenclatura de *Educador* para identificar os entrevistados.

Em decorrência da pandemia da Covid-19 oficializada em 2020, a coleta de dados precisou ser reformulada. Neste sentido, as entrevistas não foram realizadas de forma presencial e, sim, por chamadas de vídeos através das plataformas do *Whatsapp* e *Facebook*. Compreendemos que a fala dos entrevistados pode não ser expressão de uma verdade única, no entanto, em relação ao nosso objeto, tais narrativas contribuíram para revelar categorias bastante relevantes para a nossa problemática.

Quando se fala em coleta de dados nos trabalhos de campo, Minayo (2000) diz que a entrevista é a técnica mais utilizada. Ela ressalta que os dados obtidos numa entrevista possuem um nível mais profundo, denominado de “subjetivos”, atrelados aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados. A autora ressalta que a entrevista possibilita a revelação de representações de grupos, a partir das condições históricas, sociais, culturais e econômicas, tendo em vista os sistemas de valores, normas e símbolos específicos de uma dada sociedade.

A partir da interação entre pesquisador e pesquisado, é possível trazer à tona vários signos e significados relacionados a um contexto específico, sendo assim, ainda de acordo com Minayo (2000):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturas específicas (p. 109).

O fato de haver um roteiro preestabelecido torna a entrevista semiestruturada mais segura ao jovem pesquisador (MANZINI, 2012). Contudo, é preciso tomar precauções para que não haja indução do entrevistador, dessa forma, estabelecendo maior possibilidade de fidedignidade aos dados coletados. A interação entre os sujeitos é um fator de suma importância da entrevista, pois de acordo com Fraser e Gondim (2004):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (p. 140).

Isto implica, segundo as autoras, em manter um discurso compartilhado, tendo em vista o movimento recíproco entre o entrevistador o interlocutor. Para que essa interação seja realizada de maneira significativa, é importante que o pesquisador tenha domínio da mesma, e que seja coerente com o objeto de pesquisa e o referencial epistemológico adotado.

2.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados, analisamos os mesmos, tendo em vista a visão dos entrevistados a respeito do Espaço Criança Esperança de Jabotão. Realizamos um processo que de acordo com Duarte (2004) se dá a partir da interpretação de fragmentos ou eixos temáticos, relacionando com o referencial teórico adotado para a compreensão das categorias estudadas. De acordo com Souza Junior et. al. (2010), analisar os dados é de suma importância para a compreensão do que foi coletado, confirmando ou não os pressupostos, de modo a ampliar a compreensão para além das aparências do conteúdo.

Após sistematizar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977) compreende três fases, que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Minayo (2000) a análise de conteúdo

trata-se de um conjunto de técnicas e procedimentos descritivos para permitir a inferência de conhecimentos fornecidos a partir da comunicação verbal. Esse procedimento será fundamental para compreender o conteúdo das falas dos entrevistados durante o processo de pesquisa.

Historicamente a análise de conteúdo era compreendida como uma técnica descritiva puramente quantitativa, principalmente por sua rigorosidade no que tange as etapas existentes para a sua concretude. Aqui não queremos dizer que a pesquisa qualitativa não precisa de rigorosidade, muito pelo contrário, é de suma importância que o pesquisador realize os procedimentos adequados para a interpretação dos dados da pesquisa.

Vale ressaltar que Minayo (2000), adverte que há uma compreensão, do ponto de vista histórico, de que a análise de conteúdo oscila entre a objetividade dos números e o caráter fecundo da subjetividade. Aqui podemos observar o velho dilema entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Contudo, a autora explicita que as técnicas são desenvolvidas para ultrapassar o caráter subjetivo das informações contidas nos documentos analisados.

De acordo com Moreira (1999), a análise de conteúdo é utilizada para ler e interpretar os componentes de uma gama de documentos, que podem estar materializados em forma de comunicação verbal ou não-verbal. Nesse sentido, podemos citar cartas, filmes, artigos de jornais, revistas, entrevistas, questionários, cartazes, fotografias etc. Tais materiais chegam ao pesquisador de forma bruta, rígida, de maneira que é necessário fragmentar o texto para interpretá-lo a partir de um aporte epistemológico, pois nenhuma interpretação é neutra.

É uma técnica que exige disciplina, comprometimento, paciência, pois é composta de etapas com um certo teor de complexidade. É de suma importância que o pesquisador tenha criatividade, intuição e sensibilidade para criar as categorias, principalmente alicerçado de um referencial teórico de qualidade, que interaja com objetivos e o problema da pesquisa. Dessa forma, a partir da compreensão e realização o pesquisador terá mais qualidade para compreender o que há para além do texto, tendo em vista os núcleos de sentido que compõem a comunicação.

A atitude interpretativa faz parte do ser humano quando tem por objetivo obter o conhecimento sobre algo. De acordo com Oliveira et. al. (2003), através da análise de conteúdo o pesquisador busca romper com as incertezas enriquecendo a leitura, tendo em vista o desvendamento da mensagem que está contida no texto, buscando ir além das aparências do que está observável a priori. Dessa forma, compreende-se que a interpretação das comunicações requer sistematicidade, pois não se trata de uma simples descrição do conteúdo, mas ir além do

que está dito, classificando a partir de critérios de frequência ou ausência de elementos identificados nos objetivos da pesquisa.

Para expressar a importância e concretude da técnica, as autoras explicitam que:

Toda análise de conteúdo que se faz de um “texto” está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador. A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. (OLIVEIRA ET. AL. 2003, p. 4-5)

Dessa maneira, o aporte teórico e epistemológico que embasa a pesquisa é de suma importância, inclusive para dialogar com os dados, tendo em vista a coerência na busca dos sentidos e significados intrínsecos aos textos analisados. Esse movimento dialógico ajuda o pesquisador a encontrar o conteúdo manifesto e latente do texto. Através de idas e vindas no texto e com base na literatura o pesquisador vai encontrando regularidades que o permitem classificar e categorizar palavras, frases ou temas.

É importante compreender a Análise de Conteúdo (doravante AC) não como uma simples técnica mecânica, pragmática, mas sim, como afirma Leite (2017), é preciso levar em consideração os pressupostos teóricos desde o início da análise. Nesse sentido, para a autora, a AC é tratada enquanto um pressuposto teórico-metodológico para o tratamento dos dados coletados numa pesquisa qualitativa.

Um texto pode remeter há diferentes conotações, dessa forma, Leite (2017) afirma que o investigador precisa olhar para o que está implícito, de maneira que possa compreender os significados por trás das mensagens explicitadas. Para isso, o pesquisador necessita estar bastante atento e seguro das fases e procedimentos adotados.

É importante ressaltar que existem vários tipos de AC, escolhemos a categorial temática, que segundo Minayo (2000), procura descobrir os núcleos de sentido de uma comunicação, levando em consideração a presença ou frequência das unidades escolhidas. Como foi dito anteriormente, para uma significativa AC é necessário levar em consideração algumas etapas, que são a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977; MINAYO, 2000). Dessa forma, sem querer aprofundar, falaremos um pouco a respeito das etapas, de modo a situar o leitor sobre nossa escolha de análise.

A pré-análise diz respeito ao momento de organização do material, escolha dos documentos, constituição do corpus, inclusive da pertinência ou não dos pressupostos e

objetivos da pesquisa (MINAYO, 2000). Podemos compreender também como um momento de trabalhar a intuição do pesquisador, de modo a sistematizar os dados, sem comprometer a precisão dos mesmos (BARDIN, 1977).

Alguns procedimentos são necessários para o cumprimento dessa etapa. A *leitura flutuante* é o momento de primeiro contato com o material, no qual o pesquisador vai se apropriando do conteúdo explicitado no texto. A *constituição do corpus* também faz parte desse momento, no qual o pesquisador organiza o material de análise, tendo em vista critérios para a validade do processo.

A formulação de hipóteses e objetivos é outro fator crucial para essa etapa. Segundo Minayo (2000), o estabelecimento de pressupostos possibilita uma maior interação com o problema de pesquisa. No entanto, autora explicita que tais procedimentos são passíveis de mudanças a partir dos dados coletados e sua relação com a literatura no que se refere ao objetivo, Bardin (1977), vai dizer que é a finalidade geral do trabalho, aqui que o pesquisador propõe investigar. Já as hipóteses, segundo a autora, nem sempre o pesquisador as utiliza, mas que possuem ampla relação com as leituras realizadas pelo pesquisador.

Tendo realizado o procedimento anteriormente descrito, surgem as unidades de registro, que num movimento de idas e vindas o pesquisador vai classificando a partir de palavras, conjuntos de palavras, temas, de modo a sistematizar e objetivar sua análise, minimizando sua interferência ideológica (OLIVEIRA et. al. 2003). Nesse sentido, a partir dos recortes realizados no texto, bem como da codificação das unidades de registro, é realizado o processo de categorização, que podem ser analíticas (a priori) ou empíricas (emergem do campo).

Neste capítulo serão apresentadas, primeiramente, os dados mapeados e analisados das dissertações e teses selecionadas por meio da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como identificadas as suas problemáticas e contribuições. Além disso, haverá o destaque no papel do Estado e do terceiro setor, pois como sabemos a presença de instituições de educação não-formal e projetos socioeducativos vem aumentando consideravelmente. Compreendendo que a atuação de tais espaços é permeada de contradições. Em seguida, será apresentada a temática referente a desigualdade social e o fracasso escolar.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A discussão acerca das instituições de educação não formal, terceiro setor e projetos socioeducativos ganha destaque a partir dos anos 90. De acordo com Menezes (2007), a partir do momento em que o Estado vai se retirando da questão social, ou seja, da sua responsabilidade em resolver problemas relacionados às desigualdades, inclusão, entre outros, aumenta a possibilidade de atuação das chamadas Organizações Não Governamentais (ONG's), inclusive com a expansão dessas instituições, o discurso de superação das desigualdades sociais passa a ganhar cada vez mais intensidade na sociedade como um todo.

A produção sobre a temática vem crescendo no âmbito nacional, no entanto, na região Nordeste e, especificamente, nos Programas de Pós-graduações da Universidade Federal de Pernambuco o número de pesquisas é relativamente baixo. Nesse sentido, fizemos pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), englobando desde a totalidade do país, bem como fazendo recortes no que se refere a Pernambuco. Utilizamos como marco temporal o período de 2009 a 2019, utilizando descritores relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Vale salientar que construímos os quadros com os estudos que mais se aproximam do nosso objeto, portanto, trazemos o levantamento da produção em consonância com o nosso problema de pesquisa.

Ao utilizar a categoria “projetos socioeducativos”, encontramos 16 trabalhos em nível nacional, sendo 13 dissertações e 3 teses. Fizemos a leitura dos títulos e dos resumos, e a partir daí escolhemos alguns trabalhos que possuem alguma relação com o nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, selecionamos 4 dissertações para fazer parte da nossa revisão da literatura, uma vez que as mesmas podem contribuir para a nossa pesquisa. Em relação ao estado de Pernambuco, ao utilizar tais descritores encontramos 05 trabalhos, sendo todas dissertações. Ao ler os títulos e resumos, constatamos que os referidos trabalhos estão relacionados às práticas de medidas socioeducativas com adolescentes e jovens infratores.

Quadro 1 – Síntese dos Trabalhos localizados na BDTD

Título	Autor	Instituição/Ano	Objeto de estudo
Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas.	Laura Pronsato	Universidade Estadual de Campinas - 2014.	As condições de trabalho de artistas e educadores de Dança em projetos socioeducativos.
As políticas de proteção social no contexto escolar	Márcia Cristina Almeida de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo – 2014	Articulação entre projetos socioeducativos e a escola.
O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência	Elaine Gomes Ferro	Universidade Estadual Paulista – 2014	Projetos sociais e a articulação entre educação e resiliência.
O processo de avaliação de projetos socioeducativos do prêmio Itaú-Unicef: uma análise na perspectiva da psicologia social comunitária	Luciane de Almeida Jabur	PUC/SP – 2009	Organizações não-governamentais e o debate crítico acerca das ações comunitárias.
A educação popular na Casa dos Sonhos em Santa Rita – Paraíba	Nelma Rejane Olinto de Oliveira Pereira	Universidade Federal da Paraíba - 2019	Projeto socioeducativo e a práxis da educação popular.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Utilizando os descritores “projetos sociais” e “inclusão social”, tomando como referência os trabalhos produzidos entre 2009 e 2019, encontramos 18 produções em âmbito nacional, sendo 13 dissertações e 5 teses. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos dois trabalhos para compor nossa revisão da literatura, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese dos Trabalhos localizados na BDTD

Título	Autor	Instituição/Ano	Objeto de estudo
Reflexões sobre o Projeto Inclusão Social Urbana: cuidados na gestão e na implementação de novos projetos sociais	Antônio Augusto Telles Machado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2016	Gestão e implementação de projetos sociais.
Jovens de projetos sociais em tempos neoliberais: o “personagem do social”	Elisa Harumi Musha	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2017	Projetos sociais financiados por empresas privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à categoria “educação não formal”, fazendo um recorte para a UFPE encontramos 19 produções, nas quais 16 são dissertações e 3 são teses. Dessa forma, ao ler os títulos e resumos listamos os trabalhos abaixo para compor nosso acervo sobre a categoria educação não formal.

Quadro 3 – Síntese dos Trabalhos localizados na BDTD

Título	Autor	Instituição/Ano	Objeto de estudo
As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal: narrativas de educadores/as sociais	Auta Jeane da Silva Azevedo	Universidade Federal de Pernambuco - 2014	Processo de autoformação de educadores/as que atuam nas organizações da sociedade civil.
A formação do arte/educador que atua no ensino com ensino da arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife	Emília Patrícia de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco - 2011	Compreensão do percurso formativo dos arte/educadores nas organizações do terceiro setor.
Dom, associações e formação humana: memórias de um jovem participante de projetos sociais	Rossana Tenório Cavalcanti	Universidade Federal de Pernambuco - 2018	Papel das organizações sociais no desenvolvimento de experiências educativas ancoradas na perspectiva da formação humana.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outras categorias que não poderíamos deixar de contemplar são “educação” e “desigualdade social”, pois foi a partir delas que surgiu nossa inquietação principal para estudar o tema abordado. Para tanto, encontramos 200 trabalhos, selecionando àqueles que possuem relação com a temática da educação no combate à desigualdade social. Nesse sentido, nos detemos às palavras-chave contidas nos mesmos, escolhendo 5 trabalhos que compreendemos ter aproximação com o nosso objeto de estudo.

Quadro 4 – Síntese dos Trabalhos localizados na BDTD

Título	Autor	Instituição/Ano	Objetivo
A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social	José Eduardo Martins	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – 2018	Analisar a proposta de Educação Popular da Fundação Fé e Alegria SC, com ênfase na formação de uma identidade emancipatória na vida das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.
Educação e desigualdade social: um estudo com jovens da elite	Rita de Cássia Mitleg Kulnig	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) – 2010	Desvelar as construções de significação e sentido que os jovens economicamente favorecidos a sociedade capixaba fazem sobre a desigualdade social e sobre a relação entre esta e educação.
Os sentidos do trabalho para jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de Carapicuíba	Poliana da Paz Bonfim	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) – 2011	Compreender os sentidos do trabalho pra jovens estudantes da cidade de Carapicuíba.
A escola e a opção pelos pobres	Lúcio Gomes Dantas	Universidade de Brasília, 2014	Tratar da relação que existe entre pobreza como valor e aspectos éticos vivenciados no contexto escolar.
Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação: o Centro Herval em busca de um caminho para a escola popular de massa	Geraldo Pereira da Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora – 2017	Demonstrar que a educação brasileira possui pressupostos, forjados por uma sociedade excludente, que impõe um modelo escolar meritocrático inatingível à população mais pobre.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista o nosso *locus* de pesquisa, mais especificamente nosso objeto de estudo, fizemos uma busca com os seguintes descritores: Criança Esperança; “Criança Esperança”. No primeiro descritor, foram encontrados 185 arquivos, que ao verificar os títulos, somente 4 diziam respeito ao nosso objeto. Para ter certeza, refinamos a busca utilizando os termos entre aspas. Daí, ratificamos a presença de 4 trabalhos, sendo que um deles era repetido. A escassez de trabalhos sobre o CE (Criança Esperança) aumentou nosso interesse pela pesquisa, o que de fato, pode trazer inquietações para o surgimento de novas pesquisas.

Ficamos surpresos em encontrar pouca literatura no diz respeito às produções acadêmicas relacionadas ao Criança Esperança. Pois se trata de um projeto que possui visibilidade nacional e internacional, e que no senso comum, recebe grandes proporções de críticas direcionadas a sua atuação social. Esse fato nos intriga acerca da relevância de pesquisar o objeto em questão, mesmo assim estamos convencidos da necessidade de investigar a atuação de tal instituição e sua relação com as desigualdades (educacionais).

Segue abaixo os trabalhos encontrados:

Quadro 5 – Síntese dos Trabalhos localizados na BDTD

Título	Autor	Instituição/Ano	Objetivo
Criança Esperança: comunicação e marketing da Rede Globo	Angélica Helena Santini Montes Gallego	Universidade Metodista de São Paulo - 2006	Analisar se o CE é é uma instituição filantrópica que busca ajudar as pessoas ou se o projeto é apenas uma estratégia de Marketing e Comunicação para auxiliar na imagem da Rede Globo.
A midiáticação do social: Globo e Criança Esperança tematizando a realidade brasileira	Ana Ângela Farias Gomes	UNISINOS - 2007	Analisar as intervenções televisivas na área social, em específico àquelas realizadas por meio do Criança Esperança.
Manifestações do público receptor sobre ações de responsabilidade sociocomunicacional: um estudo de caso a partir das comunidades do projeto criança esperança no orkut	Alessandro Souza de Souza	UNISINOS- 2009	Analisar as mensagens sobre o Projeto Criança Esperança veiculadas numa rede social, mais especificamente o <i>Orkut</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acreditamos ser importante descrever brevemente os trabalhos relacionados ao nosso campo de pesquisa, mais especificamente os que tematizam o Criança Esperança. Esse movimento será importante para situar como vem sendo tematizado o nosso objeto de estudo.

A dissertação de Gallego (2007), intitulada “Criança Esperança: comunicação e marketing da Rede Globo”, foi realizada na área de Processos Comunicacionais, com a finalidade de identificar se o projeto possui natureza filantrópica para ajudar concretamente a sociedade brasileira, ou se sua atuação é simplesmente uma jogada de Marketing para aumento da visibilidade da empresa.

A pesquisa utilizou como referência de sucesso ou insucesso, os valores das doações, índices de audiência e a participação dos patrocinadores e parceiros. Tratou-se de um estudo de

caso, embasada numa pesquisa bibliográfica, ancorada em documentos e entrevistas. Não ficou claro a que conclusões a autora chegou, pois só tivemos acesso ao texto do resumo, e não continha as respostas encontradas pela autora.

No caso da tese de Gomes (2007), como título de “A midiatização do social: globo e criança esperança tematizando a realidade brasileira”, outra produção no campo da Comunicação, foram analisados os discursos realizados nos períodos de campanha de 2005 e 2006. Nesse sentido, a autora traz elementos para refletir sobre o jogo discursivo e a produção de sentidos e significados que são transmitidos para o público.

A autora conclui que a TV atua como um sistema social complexo que age de modo a veicular afetos, sentidos e significados contraditórios. Nesse sentido, ela acrescenta que a existência do Criança Esperança permite tornar visível as profundas desigualdades sociais existentes, contudo, também pode ser sintoma de uma sociedade midiatizada, que só expressa seus contrastes por meio de ações filantrópicas.

A dissertação de Souza (2009), tem como título “Manifestações do público receptor sobre ações de responsabilidade sociocomunicacional: um estudo de caso a partir das comunidades do Projeto Criança Esperança no Orkut”. Trata-se de um estudo inerente ao campo da Comunicação, que procura compreender as manifestações dos sujeitos em ambiente digital sobre ações empresariais midiáticas que atuam no setor da responsabilidade social.

Foi feito um estudo exploratório, que possibilitou análises qualitativa e quantitativas, tendo como instrumentos a observação de campo em *sites*, bem como numa rede social, o *Orkut*. A partir dos materiais encontrados, foi escolhida a metodologia do Estudo de Caso, de modo a ter o Projeto Criança Esperança como campo empírico.

As observações foram realizadas em duas comunidades da rede social anteriormente citada, sendo uma com conteúdo positivo e outra que compõe uma temática negativa sobre o projeto. O autor concluiu que as interações realizadas nas comunidades tiveram efeitos sobre a instituição, uma vez que após no caso das mensagens negativas, houve defesa institucional do projeto.

A partir dessa breve explanação sobre textos acadêmicos sobre o Projeto Criança Esperança, observamos a concentração predominante deste objeto no campo da Comunicação. Nesse sentido, o aporte teórico-metodológico difere do nosso campo, a Educação. Contudo, nos quadros acima citamos trabalhos que dialogam com nosso objeto, principalmente do ponto de vista da relação entre educação não-formal e educação formal, bem como terceiro setor e educação, até mesmo desigualdades sociais e educação.

Dessa forma, a localização de trabalhos acerca das produções que vêm sendo desenvolvidas sobre temas que se aproximam da nossa pesquisa amplia nosso olhar em torno do objeto de investigação em tela. Nesse sentido, ao ler os títulos, resumos e palavras-chave das produções escolhidas a partir dos descritores, compreendemos que podem nos ajudar na nossa trajetória de investigação, tendo em vista os referenciais teóricos, como também os resultados das pesquisas.

Vale salientar que os trabalhos acima, em sua maioria, não versam sobre questões inerentes à relação entre o terceiro setor e as desigualdades (educacionais). Portanto, nos instigou a compreender mais a fundo as concepções, princípios, objetivos que permeiam uma instituição de educação não formal, para além da sua aparência. Em vista disso, é importante compreender o que os teóricos dizem a respeito das categorias que perpassam nosso objeto.

3.1 ESTADO E TERCEIRO SETOR

Para iniciar essa discussão, faz-se necessário trazer uma breve concepção acerca do Estado, pois será de fundamental importância para compreender a implantação de projetos sociais a partir do terceiro setor. O Estado, segundo Carnoy (1988) é uma expressão política da sociedade capitalista, dominado pela burguesia. Dessa forma, o mesmo exerce seu poder de repressão sobre a classe trabalhadora, contribuindo para a forma de produção capitalista existente.

Nesse sentido o Estado atua de forma a controlar a sociedade, tendo em vista o processo de acumulação existente nessa forma de produção. Para isso, se utiliza de formas de coerção e repressão, ou seja, de forma violenta e ideológica. Os interesses da classe dominante guiam o Estado, inclusive essa mesma classe, em grande medida, estende seu poder ao Estado, ou seja, ele é dominado pela burguesia (CARNOY, 1988). O Estado, nesse entendimento é o aparelho repressivo da burguesia.

Para compreender melhor o papel do Estado enquanto elemento da classe dominante, Carnoy (1988) explicita que àqueles que ocupam postos de poder no Estado, ou seja, o judiciário, executivo, legislativo e o repressivo pertencem às classes que dominam a sociedade civil. Sendo assim, o Estado está a serviço da classe dominante, corroborando para enfraquecer a luta de classes. O autor traz essa assertiva a partir da concepção de Estado formulada por Marx e Engels, na qual ele diz que “o Estado capitalista é uma resposta à necessidade de mediar o conflito de classes e manter a ‘ordem’, uma ordem que reproduz o domínio econômico da

burguesia” (CARNOY, 1988, p. 69). Para a manutenção dessa ordem, o Estado atua como aparelho repressor da burguesia, que serve para estabelecer regras, impor valores, normas, bem como comportamentos que estão de acordo com a classe dominante.

O autor também socializa as contribuições de Lênin acerca do Estado, principalmente a partir da obra “O Estado e a Revolução”, escrita em 1917, durante o período da revolução russa. De forma resumida, o Estado é um órgão de dominação de classe, sendo assim, o mesmo só é necessário porque existe um conflito de classes (CARNOY, 1998). O objetivo é a destruição do Estado através de uma revolução armada, pondo fim aos momentos de opressão e coerção, e possibilitando que a classe proletária assuma o poder da sociedade. Percebemos a partir de Carnoy, que Lênin concorda com Marx e Engels a respeito do papel repressivo do Estado no seio da sociedade. No sentido de organizar a sociedade, ao extinguir o Estado, seria necessário impor a ditadura do proletariado.

Limitar o marxismo à luta de classes é truncá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável para a burguesia. Só é marxista aquele que estende o reconhecimento da luta de classes ao reconhecimento da ditadura do proletariado. A diferença mais profunda entre o marxista e o pequeno (ou grande) burguês ordinário está aí (LENIN, 2017, p. 39-40).

Dessa forma, Lênin vai dizer que durante o período de transição para o comunismo, o Estado deve ser democrático para o proletariado e ditatorial para a burguesia. Ou seja, somente a luta de classes não dá conta do processo de transformação que a classe almeja. O autor se vale das obras de Marx e Engels para explicar a teoria do Estado com a qual ele coaduna, trazendo longas citações sobre os autores. Nesse sentido, diz o autor: “O Estado é o produto e a manifestação do caráter *inconciliável* das contradições de classe” (LENIN, 2017, p. 29). Para ele o Estado é um órgão de opressão de uma classe por outra, e não um agente conciliador de classe, como diziam os pequeno-burgueses.

O exército e a polícia, na sua visão, são os principais instrumentos da força do poder do Estado. O surgimento desses destacamentos especiais de pessoas armadas se dá em consonância com a criação do Estado, tendo em vista a proteção e a servidão a este. Vale notar que o Estado se põe como uma entidade acima da sociedade. Nesse sentido, se vale dessa posição para estabelecer sua dominação política, bem como introduzir novos meios de repressão e exploração da classe trabalhadora.

A necessidade da existência de um Estado está atrelada a divisão da sociedade em classes, com isso, se historicamente a luta de classes desaparecer, o Estado não terá mais

serventia. Nesse caso, não seria um simples deixar de existir, mas sim um processo de intensa revolução, com as massas organizadas, para daí o proletariado tomar o poder, extinguindo os antagonismos de classes e conseqüentemente o Estado (LENIN, 2017). O autor também se refere criticamente aos anarquistas e aos social-democratas, pelo fato de deturpação sobre a teoria do Estado de Marx e Engels. Ele enfatiza a necessidade de conscientizar as massas para a necessidade de uma revolução, bem como em relação aos trabalhadores ele reitera:

Os trabalhadores precisam do Estado apenas para reprimir a resistência dos espoliadores e dirigir sua repressão, trazer à vida; apenas o proletariado está em condições de fazer isso, como única classe revolucionária até o fim, única classe capaz de unir todos os trabalhadores e explorados na luta contra a burguesia, por seu completo afastamento (LENIN, 2017, p. 47).

Na passagem acima o autor menciona a importância dos trabalhadores se apropriarem do Estado, dessa forma, realizar a ditadura do proletariado, ou seja, potencializar uma forma de governo transitório, no qual o objetivo é chegar ao comunismo. Ao invés da ditadura burguesa, onde todas as relações estabelecidas são pautadas pelo movimento do capital, Lenin, baseado em Marx e Engels pautava a possibilidade concreta de uma sociedade realmente democrática, onde todos terão acesso aos meios materiais acumulados pela humanidade.

Penso ser importante trazer essa concepção de Lenin, principalmente do ponto de vista histórico, de forma a refletir sobre o movimento que o Estado vem sofrendo durante os séculos XX e XXI. Nesse sentido, tratar o Estado apenas como o comitê para os interesses da burguesia pode soar ultrapassado, tendo em vista os diversos conflitos existentes em nossa sociedade.

Vale salientar que o Estado, segundo Hofling (2001), é um regulador das relações contraditórias entre os proprietários dos meios de produção e os que possuem a força de trabalho. Para isso, são oferecidos serviços de qualificação da mão de obra, bem como programas sociais para o controle de extratos da população que estão excluídas do movimento produtivo. Essa é uma concepção de Estado que a autora explicita a partir de Offe, concebendo o Estado a partir de uma perspectiva de classe, tendo em vista a regulação dos conflitos existentes. Nesse sentido, apesar do Estado capitalista favorecer a acumulação do capital, a implementação de políticas sociais possibilita que a classe trabalhadora consiga respirar um pouco mais no processo competitivo inerente a sociedade vigente.

Trazendo a contribuição de Afonso (2001) para o debate, o mesmo explicita que as teorias marxistas do Estado continuam explicando o conflito entre as classes como parte inerente da formação do mesmo. Dessa forma, o autor enfatiza que essa concepção não contribui para explicar a realidade atual, inclusive a partir das relações com os novos

movimentos sociais, que tematizam as pautas identitárias, de gênero, multiculturalismo, entre outras categorias. Nesse sentido, no interior do Estado são materializados processos de mercado, atendendo as necessidades neoliberais, pautados nas lógicas de eficácia e eficiência. A reflexão gira em torno de que:

Neste sentido, pode mesmo dizer-se que a “crise de legitimação” do estado capitalista democrático não tem sido mais acentuada porque a assunção do seu novo papel de “articulador” (há também que discuta hoje o “estado articulador” como uma outra forma de actuação do estado) permite-lhe mais facilmente descentrar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos actores colectivos não-estatais, os quais, sendo levados a assumir-se como *parceiros*, assumem também, em decorrência deste facto, uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objetivos públicos que antes recaía exclusivamente no estado (AFONSO, 2001, p. 39).

Um debate muito caro acerca do Estado é no que diz respeito a sua função em relação as políticas educacionais, e que Afonso (2019, p. 05) vai dizer que: “Há, portanto, articulações e interfaces complexas e contraditórias entre governança e regulação que são deveras pertinentes em termos analíticos...”. Nesse sentido, o controle de tais políticas está associado para além do âmbito nacional, tendo em vista a parceria do Estado com outras instituições, com o fim de descentralizar poderes, sendo caracterizado como Estado Regulador.

Podemos compreender também o Estado a partir da relação de forças existente entre sociedade política e sociedade civil. No seio desse debate, identificamos a diferenciação entre a sociedade política e a sociedade civil.

Os portadores materiais da sociedade política são os aparelhos repressivos do Estado, cujo controle é realizado pelas burocracias executiva e policial/militar (exército, polícia, administração, burocracia); já na sociedade civil, os portadores materiais são os ‘aparelhos privados de hegemonia’ (culturais, políticos, económicos), que para Gramsci, possuem uma certa autonomia em relação à sociedade política” (ANTUNES, 2013, p. 02).

Em nosso entendimento, implica dizer que as instituições da sociedade civil influenciam de maneira significativa a formação da sociedade política, ou seja, qual a classe que exercerá o poder hegemônico. Vale salientar, que a disputa pela hegemonia está fortemente ligada a luta de classes, materializando-se através de interesses antagônicos no que se refere aos rumos da sociedade.

Nesse sentido, a partir da inspiração gramsciana, Antunes (2013) diz que o controle do Estado perpassa pela capacidade hegemônica da classe que está no poder. Dessa forma, compreendemos a importância do Estado Educador nesse processo. De acordo com a autora o

Estado “É educador, pois, predomina ações de convencimento da classe dominada cultural e economicamente, e expressa os interesses de classes a partir das relações de classe, ou seja, estará sempre a serviço de uma classe” (ANTUNES, 2013, p. 09). Nessa configuração, a formação da hegemonia se dá, principalmente, no seio das instituições da sociedade civil, como a escola, o cinema, a mídia, a igreja, a família, sindicatos, partidos, entre outras.

A concepção ampliada de Estado é caracterizada pela presença dos aparelhos hegemônicos no interior do aparelho estatal (MEDICI, 2007). Dessa forma, o Estado não seria caracterizado apenas pelo poder coercitivo, tendo em vista que o mesmo também atuava a partir de sua capacidade educativa. A autora compreende que Gramsci não propõe a extinção do Estado.

De acordo com Carnoy (1988), o pensamento de Gramsci estava aliado com Marx e Lenin. No entanto, o mesmo desenvolveu de forma brilhante a formulação teórica da categoria “hegemonia”, que se materializava a partir do domínio ideológico da classe dominante sobre as classes subalternas, influenciando tanto no campo social, bem como cultural. Nesse sentido, ele diz que “o Estado era muito mais do que o aparelho repressivo da burguesia; o Estado incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura”. (CARNOY, 1988, p. 91)

Para isso, utiliza-se das diversas instituições da sociedade, tais como a escola, museus, igrejas, mídia, redes sociais, entre outros. O controle sobre as classes dominadas é realizado a partir dessas instituições, e suas capacidades de reprodução da ideologia dominante. É óbvio que há uma disputa nesse processo, uma vez que os movimentos da classe trabalhadora estão sempre atuando no sentido de uma contra hegemonia. É no âmbito da sociedade civil que a classe trabalhadora se organiza, através dos movimentos sociais, bem como dos partidos políticos, tendo em vista a busca da hegemonia na sociedade como um todo. No entanto, para manter o poder, a classe dominante utiliza-se de formas variadas de coerção e consenso, de tal forma que,

Gramsci usa o termo “revolução passiva” para indicar a constante reorganização do poder do Estado e sua relação com as classes dominadas para preservar a hegemonia da classe dominante e excluir as massas de exercerem influência sobre as instituições econômicas e políticas. Implícito neste conceito está um Estado que, como já mencionamos, é ampliado, e a própria ampliação é produto de uma época moderna, na qual as massas se organizam e têm – pela primeira vez na história – potencial para o autogoverno. (CARNOY, 1988, p. 103)

Compreendemos essa situação em momentos no qual o capitalismo entra em crise, bem como sua hegemonia está contestada ou ameaçada. Dessa forma, as classes dominantes, por meio do Estado, promovem ações que satisfazem o proletariado, com o intuito de minimizar o

conflito de classes. De acordo com Vasconcelos et. al. (2013), o Estado ampliado possui duas funções essenciais, que implica tanto em contribuir para a expansão da economia, aliado ao capital financeiro, como também o estabelecimento do consenso. A formação de intelectuais contribui significativamente para a construção ideológica, bem como a materialização de uma concepção de mundo como senso comum, favorecendo o poder hegemônico da classe dominante. Nesse sentido, seja sujeitos ligados a “sociedade civil”, bem como da “sociedade política”, os mesmos agem como funcionários da classe dominante elaborando uma ideologia à ser impregnada pelos indivíduos, de forma a mascarar os conflitos de classe (VASCONCELOS et. al. 2013). Para superar o senso comum, a autora afirma que Gramsci acreditava na importância do intelectual advindo das classes subalternas, ou seja, o intelectual orgânico, com vista a criar uma nova concepção de mundo, crítica, totalizante e que possibilite a emancipação humana. Nesse sentido, a consciência de classe é elemento crucial para o engajamento do proletariado na sua prática social, visando a transformação da sociedade.

Outra compreensão de Estado é a de Louis Althusser, que segundo Hirsch et. al. (2017), possui elementos alicerçados em Gramsci, principalmente no que se refere ao Estado ampliado e a denominação dos seus aparelhos repressivos e ideológicos. Nesse sentido, os autores afirmam que para Althusser:

O domínio estatal não se esgota, portanto, nos aparelhos repressivos, mas também está presente o poder estatal nos assim denominados por Althusser *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE). Aqueles aparelhos ideológicos do Estado, cuja concepção se coloca reconhecível na tradição gramsciana do Estado ampliado, compreende por exemplo o AIE religioso (as diferentes igrejas), o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE político (partido, associações), o AIE da informação (mídia), e daí por diante (HIRSCH et. al. 2017, p. 728).

Dessa forma, compreendemos que há uma totalidade no que se refere ao poder do Estado, e que tanto os aparelhos repressivos como os ideológicos atuam simultaneamente de acordo com a perspectiva da classe dominante. Ao descrever sobre Althusser, Carnoy (1988), afirma que as estruturas econômicas, políticas e ideológicas agem simultaneamente no modo de produção vigente, porém, a estrutura econômica determina qual das três seria determinante. Dessa forma, a ideologia adquire uma forma material, construída a partir do modo de produção, bem como das condições concretas de vida dos sujeitos e suas relações sociais. Vale salientar que toda essa formação ideológica é importante para que as condições de produção, numa determinada formação social, sejam reproduzidas, como também a reprodução da força de trabalho.

A reprodução dos trabalhadores, segundo Carnoy (1998), é feita através do pagamento de salário, possibilitando que os sujeitos se alimentem e criem as novas gerações. O aparelho ideológico escolar é onde ocorre a qualificação do trabalhador, que adquire tanto o conhecimento técnico para manusear o maquinário, como também recebe as normas, valores, regras, comportamentos para conviver socialmente na sociedade capitalista. Portanto, trata-se de um processo de formação alienada, que em sua maioria, não leva em consideração todo o acervo de conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Parece-me que Althusser possui uma visão estruturalista do Estado, uma vez que não produz uma teoria da ação revolucionária. O mesmo caracteriza os aparelhos ideológicos e repressivos que atuam conjuntamente para assegurar a ideologia da classe dominante. No entanto, os aparelhos ideológicos são permeados de contradições, pois as classes dominadas estão em constante organização, buscando o combate do poder ideológico do Estado.

De maneira mais específica, trazendo a reflexão para o Estado brasileiro, Dourado (2019) trabalha com a noção de Estado ampliado, tendo em vista a teoria gramsciana, na qual há uma intensa correlação de forças entre as classes dominantes e as classes dominadas. Para o autor, as mudanças ocorridas historicamente no Brasil vêm sendo efetivadas a partir de interesses ancorados no aprofundamento da agenda neoliberal.

Nessa perspectiva, o mesmo explicita:

O caso brasileiro é emblemático e só é compreensível a partir de uma retomada histórica contextualizada, pois não se apresenta como mera expressão dos embates nacionais, a despeito das peculiaridades locais e das forças sociais que tencionam o debate, as proposições e as resistências em curso no Estado brasileiro. É preciso compreender o caso brasileiro com base na dialética entre o local, o nacional e o mundial (DOURADO, 2019, p. 03).

Significa dizer que a formação do Estado brasileiro foi constituída por interesses que extrapolam nossas fronteiras. Vale lembrar que, conforme o autor, temos uma burguesia corporativa, que não possui projeto político para a sociedade brasileira, muito menos está preocupada com a democracia e com o Estado Democrático de Direito.

No campo educacional Dourado (2019) explicita que na conjuntura atual, o Estado brasileiro vem atuando com uma agenda conservadora, com fortes críticas às universidades públicas, sua autonomia, bem como buscando controlar os trabalhadores da educação escolar, de modo a restringir sua atuação no que diz respeito aos direitos universais dos cidadãos.

A natureza contraditória do Estado pode ser observada nos anos em que diversas políticas sociais foram implementadas, contribuindo para o crescimento educacional do país, principalmente pelo acesso da classe popular ao ensino superior. É nesse movimento

contraditório que compreendemos o Estado, uma vez que as demandas de determinada classe social podem ou não ser atendida, vai depender das lutas que a classe subordina empreende.

Do ponto de vista da materialização das demandas populares, Dourado (2019) afirma: “A reversão desse cenário de retrocessos requer a busca por políticas e ações, envolvendo a sociedade civil e política, mediante alteração substantiva da agenda política, econômica e educacional vigente no país” (p.16). Ele esclarece que é preciso romper com esse modelo excludente da sociedade brasileira, de modo a contribuir para a formação social em prol da democracia, assegurando os valores e direitos contidos na Constituição Federal de 1988.

Coadunamos com essa concepção de Estado ampliado, principalmente no que diz respeito ao contexto brasileiro, no qual ocorrem várias tensões em torno dos interesses das diversas frações de classes. Nesse sentido, é importante compreender a atuação do Estado, bem como o funcionamento e características do Terceiro Setor, principalmente pela natureza do nosso objeto.

3.2 TERCEIRO SETOR

Observa-se na atualidade que o papel e as concepções sobre o Estado vêm mudando de forma a acompanhar as mudanças estruturais que atingem a sociedade e o modo de produção capitalista. Essas mudanças interferem na forma como o Estado atua e como dá conta das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Pode-se dizer que atualmente o modelo neoliberal de atuação do Estado vem defendendo a redução da sua atuação no setor social, o que abre espaço para a atuação do chamado terceiro setor.

Esse modelo, conforme Afonso (2019), teve seu início na Inglaterra, em meados dos anos 90 com a crise estrutural do Estado. O impacto foi profundo, aumentando as assimetrias e desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Nesse sentido, de acordo com o autor, entidades da sociedade civil, também chamadas de terceiro setor ou público não estatal foram ganhando espaço para atuar na regulação social. De fato, a hegemonia neoliberal abriu espaço para a atuação dos mercados no oferecimento de agendas sociais. Esse movimento foi possível pela enfática deliberação ideológica de que o Estado falhou no que diz respeito aos programas sociais.

Assim, nas últimas décadas é notório o crescimento de organizações privadas voltadas para causas sociais, principalmente no que se refere à educação. Coelho (2007) explicita que a reorganização da sociedade via globalização da tecnologia da informação, dentre outros fatores,

pode ser uma das causas desse fenômeno. Vale salientar que ao mesmo tempo que facilita os processos de comunicação, informação, as tecnologias contribuem para a diminuir a quantidade de emprego, aumentando o ritmo e a intensidade da produção, conseqüentemente da acumulação.

Esse movimento assume maior expressão na atualidade, quando empresas e instituições privadas organizam movimentos e iniciativas sociais, em busca de aumentar seu poder, visando o aumento do seu reconhecimento no mercado (COELHO, 2007). Nesse sentido, o terceiro setor vem ganhando força no que se refere às causas sociais, valendo-se da omissão do próprio Estado. O aumento das necessidades socioeconômicas, gerado pelo capitalismo é um fator a considerar para a implementação de projetos com esse cunho (ibidem).

O discurso da incapacidade do Estado em atender as demandas sociais é bem recorrente para o crescimento e atuação do terceiro setor (COELHO, 2007). No entanto, a instabilidade econômica gerada pelo capitalismo parece ser a questão fundamental para a utilização do discurso e do avanço desse segmento nas causas sociais, principalmente nos países em desenvolvimento.

Essa prática conhecida como Responsabilidade Social Empresarial vem crescendo significativamente, inclusive Coelho (2007) explicita que os projetos estão ampliando a parceria com as lideranças da comunidade. Esse fato contribui para afastar a ideia de paternalismo ou prática puramente assistencialista que caracterizava muitos projetos de cunho social, principalmente no âmbito educacional. Podemos compreender o papel ideológico desses espaços, inclusive pelo fato de parecer, a nível fenomênico que seu papel é de transformação social. Evidentemente, não podemos negar, que no âmbito individual, esses espaços podem promover alguma realização de sucesso concreto.

É importante destacar que para o terceiro setor o diagnóstico da crise econômica está no Estado, esse é um ponto em comum ao neoliberalismo (PERONI et. al. 2009). Nesse sentido, o Estado minimiza a execução das políticas sociais, o que reforça o projeto neoliberal de diminuição das suas ações no campo social e a ampliação do mercado, tendo a produtividade e eficiência como características principais, atreladas a uma forte acumulação de capital.

A prática do terceiro setor visa fortalecer o capitalismo, tendo em vista as reformas em curso oferecidas por esse projeto (PERONI et. al., 2009). Nesse sentido, compreendemos que tais reformas estão atreladas ao empreendedorismo da sociedade civil, minimizando a participação do Estado nas políticas sociais, agravando ainda mais a desigualdade social, uma

vez que tais políticas não são materializadas enquanto direito social, mas como uma maneira de evitar o caos na sociedade.

Ainda de acordo com Peroni (2016), a sociedade é marcada por uma correlação de forças, com interesses de classes antagônicos, materializadas pelos sujeitos históricos. Nesse sentido, as políticas públicas, e em especial a educacional faz parte desse movimento onde o público e o privado redefine o papel do Estado na sociedade brasileira. De acordo com a autora “o neoliberalismo e a Terceira Via, atual social-democracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado, e têm o mercado com parâmetro de qualidade” (p. 03). Nesse caso, o privado é que direciona ou executa as ações realizadas pelo público. No campo educacional, especificamente, o privado define a gestão e o conteúdo do processo educativo (PERONI E ADRIÃO, 2009).

No que se refere à educação complementar, trata-se de uma coprodução de um bem público realizado pela organização do terceiro setor (OLIVEIRA e SOBRAL, 2017). A autora explicita ainda que esse tipo de prática não abstrai a importância do Estado, bem como sua responsabilidade no âmbito educacional. Pelo contrário, as autoras destacam que o papel de complementariedade educacional por meio de tecnologias, estrutura física, formação continuada, entre outros, são os objetivos do terceiro setor nesse campo, utilizando os princípios da eficácia, eficiência e efetividade. Os programas educacionais oferecidos em instituições do terceiro setor são realizados a partir de demandas contextuais, o que requer uma avaliação minuciosa das necessidades enfrentadas pela comunidade evidenciada.

De acordo com Peroni e Caetano (2015), os conteúdos do público são direcionados pelo privado, seja na questão administrativa bem como na pedagógica. Nesse sentido, compreendemos que a autonomia dos agentes públicos está cada vez mais ameaçada. As autoras observam ainda que há um processo de mercadificação da Educação, influenciada pelos princípios do neoliberalismo. Um exemplo disso é a construção do currículo, seja nacional, estadual ou municipal, no qual há disputas entre o público e o privado no que se refere aos elementos pedagógicos, políticos, ideológicos que farão parte do mesmo.

Segundo Freitas e Barbosa (2014), o terceiro setor teve uma enorme ampliação nos anos 90 a partir das políticas neoliberais no Brasil. O mesmo atua predominantemente nos setores mais necessitados da sociedade, tendo em vista as pessoas desamparadas, em situações de pobreza, residentes de locais mais propícios à exclusão social, educacional, entre outros. Vale salientar que esse tipo de prática, assistencialista e caridosa também é realizada por instituições filantrópicas, muitas vezes ligadas a comunidades religiosas.

Outra questão, segundo Freitas e Barbosa (2014), é que o terceiro setor atua nos extratos de situações de miséria, no entanto, a problemática da desigualdade social não é combatida na sua fonte. Ou seja, são atividades paliativas e pontuais que contribuem para o movimento do capital na agenda neoliberal. Nesse sentido, tal agenda é caracterizada pela diminuição do Estado, bem como sua atuação no que concerne aos serviços básicos prestados à população.

Ainda de acordo com os autores, o movimento do terceiro setor e sua atuação nas políticas sociais mistifica a luta de classes, de modo a dificultar as mobilizações e enfraquecer os movimentos sociais organizados. Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva de humanização do capital. As instituições que atuam nesse âmbito recebem subsídios públicos para exercerem suas atividades, trazendo em sua concepção a luta contra as desigualdades, de tal sorte a favorecer as populações mais necessitadas e exploradas socialmente, culturalmente, economicamente.

Diante de toda a problemática que envolve a atuação do terceiro setor, importante assinalar que,

Não havendo a interferência e coordenação do Estado perante as políticas públicas e sociais, ocorre a fragmentação das ações, e com baixo impacto na atuação das sequelas da questão social, pois as ONGs sozinhas não conseguem atender as gravidades dos problemas sociais postos na realidade (FREITAS; BARBOSA, p. 72).

A atuação do terceiro setor ou Terceira Via, no Brasil, se deu originariamente pela ideia de que o Estado é que entra em crise e não o capital/mercado (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). É nesse momento que as instituições da sociedade civil sem fins lucrativos adentram em setores de serviços essenciais à população, atuando a partir de princípios de eficiência, efetividade e qualidade.

Dessa forma, o controle social estaria sendo exercido, na medida em que a sociedade civil, no caso, o público não-estatal ou o setor não lucrativo, assume a execução de serviços sociais e científicos, sob o argumento de que organismos do terceiro setor estariam voltados para o interesse público, ou seja, para o interesses geral. Com isso, se fortalecem as estratégias de desmonte das instituições de representação coletiva [...] (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 64-65).

Nesse contexto, as políticas educacionais estão intimamente ligadas ao funcionamento e reorganização do capital, contribuindo para a reprodução de uma força de trabalho alienada, flexível, porém moderna e obedecendo a uma lógica de eficácia, eficiência e obtenção de resultados. Isso implica em obediência aos órgãos internacionais no que diz respeito às

diretrizes educacionais, de tal forma que o Estado realiza a gestão educacional a partir dos preceitos da iniciativa privada, em parceria com o terceiro setor.

De acordo com Amorim (2018), a relação entre Estado e terceiro setor está pautada em três teorias; a Teoria dos Bens Públicos, que trata da deficiência do Estado e do Mercado em fornecer nas necessidades básicas, daí a importância de uma nova possibilidade de atender as necessidades básicas da sociedade. A outra é a Teoria da Interdependência, na qual o terceiro setor é uma forma de complementar as ações do Estado, proporcionando uma relação de completude entre ambos. Uma terceira possibilidade seria a “coopetição”. A autora afirma que “é uma estrutura de jogos de ganho positivo, com variações, tendo em vista que existem incertezas oriundas da pressão competitiva” (AMORIM et.al. 2018, p. 238-239). Dessa forma, a possibilidade de alianças entre setores torna-se um jogo de interesses que pode ou não dá certo, tendo o objetivo de beneficiar grupos minoritários.

Nesse sentido, o “Terceiro Setor” é caracterizado por minimizar a luta de classes, ou seja, a sua atuação remete ao que conhecemos como “pautas identitárias” ou “identitarismo”, práticas que não levam em consideração luta de classes em sua totalidade, fragmentando os conflitos, não contribuindo para a emancipação humana. De acordo com Gregório (2015), o “Terceiro Setor” surge a partir de 1970, dessa forma, a sociedade passa a ser constituída pelo Estado, Mercado e Setor Privado sem fins lucrativos. A autora observa que há um esfacelamento do movimento dialético Estado-mercado-sociedade civil, fragmentando tais categorias em prol de uma concepção neoliberal.

Na arena de conflitos entre direita e esquerda, Romão (2010) afirma que surgem novas configurações sociais, que são as ONGs e o terceiro setor. O autor explica que a emergência dessas organizações se deu principalmente pelo enfraquecimento dos movimentos sociais. Compreendemos melhor a partir da seguinte citação: “O ‘Terceiro Setor’, por oposição ao ‘primeiro setor’ (Estado) e ao ‘segundo setor’ (mercado), é a solução para a luta organizada dos setores populares” (ROMÃO, 2010, p. 29-30). Nesse sentido, o autor ressalta que um dos fatores para seu surgimento foi a necessidade de se diferenciar tanto do Estado quanto do mercado. E complementa:

O principal fundamento da defesa das ONGs se estribava na ideia de meios privados com finalidades públicas. “Trabalho comunitário”, “redes de solidariedade”, “filantropia”, “voluntarismo” etc. são expressões mais comuns presentes nessa concepção de ONG e Terceiro Setor. (ROMÃO, 2010, p. 13)

Eis que há uma forte crítica no que refere à função do “Terceiro Setor”, principalmente pelos marxistas, tendo em vista que essa configuração, pautada na filantropia, assistencialismo, trabalho comunitário, cidadania, na verdade seja uma maneira de mascarar a acumulação de

riquezas através do neoliberalismo (MONTAÑO apud ROMÃO, 2010). Esse processo afasta a responsabilidade do Estado sobre as demandas sociais, inclusive minimiza o foco da luta dos trabalhadores por melhores condições. Esse movimento só acontece pelo enfraquecimento dos movimentos sociais, sindicatos, trabalho de base, entre outros. Para compreender melhor a relação do Estado nesse jogo de contradições e interesses, Montaño diz:

Desresponsabilização estatal não pode significar que o Estado não faça parte desse movimento de transformação da modalidade de intervenção na ‘questão social’. O Estado, dirigido pelos governos neoliberais, se afasta parcialmente da intervenção social, porém, ele é subsidiador e promotor do processo ideológico de ‘transferência’ da ação social para o ‘terceiro setor’. Ele é um ator destacado nesse processo (MONTAÑO, s/d).

O processo de surgimento do terceiro setor, de acordo com Souza (2017), se deu a partir de princípios pautados na filantropia e na caridade religiosa. Nesse período, que data o início do século XX, a configuração assistencial era materializada pela igreja e indivíduos (SOUZA, 2017). Percebemos que as práticas da filantropia, voluntarismo e assistencialismo ainda são muito utilizadas atualmente, principalmente pelos setores religiosos, mas também por organizações criadas a partir de grandes empresas, conhecidas como “fundações”.

Ainda de acordo com Souza (2017), o terceiro setor pode ser caracterizado pela realização de atividades que não visam ao lucro (imediato), e que atendem necessidades coletivas, de caráter público. Este tipo de organização, segundo a autora, vem sendo definido como um forte segmento de atuação em colaboração com as demandas estatais. No entanto, compreendemos que se trata de disputas, uma vez que a atuação do terceiro setor se dá pela “possível” incompetência do Estado em não atender as demandas sociais.

A intervenção do terceiro setor pode ser materializada tanto por meio de parcerias entre instituições e o Estado, bem como diretamente via instituições como ONG’S, projetos sociais, fundações, etc. Nesse sentido, vale enfatizar a correlação de forças que atuam na sociedade, por um lado em busca de direitos sociais, por outro lutando para a maximização da acumulação do capital. Conforme Peroni (2016), há instituições com e sem fins lucrativos que atuam em redes, de acordo com cada projeto de classe. No caso específico do terceiro setor, os objetivos estão muito mais ligados aos interesses dominantes, mesmo que seus atores possuam perspectivas ideológicas diferentes.

De acordo com Caetano (2018), a crise estrutural faz com que o capital crie estratégias para a sua acumulação. Dessa forma, o terceiro setor é uma forma de intensificar a acumulação. A sociedade civil passa a ter a responsabilidade de gerenciar os processos sociais a partir da sua

concepção hegemônica difundida para toda sociedade enquanto senso comum. Nesse caso, os princípios de inovação, flexibilidade, eficiência e eficácia são basilares para concretização do consenso em relação ao campo educacional. Ainda segundo Caetano (2018), “ é através do ideário da Terceira Via que o Estado, não dando conta da sua função, abre espaço para as instituições não estatais, como ONGs, fundações, instituições caracterizadas como OSs, OSCIPs” (p.57). Um exemplo da atuação dessas instituições podemos observar nos programas midiáticos, nos quais escolhem algum projeto social que realiza alguma ação filantrópica ou assistencialista, no sentido de promover a ideologia de que seus objetivos giram em torno de redimir os problemas sociais.

Segundo Lopes et. al. (s/d), a realização de ações fora do âmbito estatal está ligada ao terceiro setor, nesse sentido, os projetos socioeducativos se apresentam como função primordial na educação fora do âmbito escolar. No próximo tópico trataremos mais especificamente dos projetos socioeducativos, bem como refletiremos acerca desigualdades sociais e suas implicações no contexto educacional.

3.3 PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

Em nossas buscas para tratar desse tema, encontramos com frequência o termo socioeducativo relacionado a instituições ou programas que trabalham com menores ou jovens infratores. Os projetos socioeducativos estão sendo cada vez mais ofertados às crianças adolescentes e jovens, principalmente no que se refere à formação para o trabalho. Nesse sentido, Zucchetti e Moura (2010) afirmam que as justificativas mais recorrentes são os riscos iminentes de marginalização que passam os sujeitos de classes sociais menos favorecidas, bem como o acesso a direitos sociais que historicamente foram negados a essa parcela da sociedade. Outro ponto a ser considerado é que muitas vezes a cultura desses sujeitos é tida como um valor secundário, ou seja, é preciso inseri-los na cultura dominante das elites para que o processo de civilização do cidadão seja feito com sucesso.

De acordo com as autoras supracitadas, projetos socioeducativos são ações complementares à escola e que conjugam educação e proteção social, baseadas em legislações afirmativas que atendem preferencialmente crianças, adolescentes e jovens no contra turno escolar. Nesse sentido, comungamos com as autoras ao nomear esse tipo de prática de educação não escolar, uma vez que consideramos a Educação como base para a formação humana, seja em que ambiente esteja sendo materializada.

De modo mais específico, conforme as autoras,

[...] o que temos em questão são práticas educativas que ocorrem na modalidade extra escolar, relacionadas à formação da cidadania e que tencionam a relação sociabilidade/educação. Essa relação também permeia a construção de metodologias de práticas socioeducativas que têm seu foco de intervenção em sujeitos que, a priori, são definidos como “seres de falta”. (ZUCCHETTI et. al, 2010, p. 465-466)

Nesse caso, as práticas pedagógicas são direcionadas aos sujeitos que estão alijados dos processos educacionais de formação para a cidadania. Mas não é isso, a falta de condições materiais de existência desses sujeitos, desde habitação, saúde, socialização familiar, emprego, renda, entre outros, são fatores que os caracterizam como “seres de falta”.

Ainda conforme o que delimita o campo social e acadêmico, em outro texto a autora explicita:

[...] é possível afirmar que os chamados projetos socioeducativos, que ocorrem no contraturno da escola, são práticas de educação não escolar, de promoção da cidadania e de proteção social, cujas ações evidenciam um forte apelo compensatório. Em geral, estão voltados às crianças e a jovens que reconhecidamente vivem em situação de desvantagem social ou encontram-se socialmente vulnerabilizados, segundo categorias interpretativas que expressam a dinâmica de uma sociedade desigual que produz efeitos de exclusão sobre determinados sujeitos (ZUCCHETTI, 2014, p. 10).

Nesse sentido, diante dos diversos interesses e contradições que perpassam a materialização de tais práticas, podemos inferir que a curto e médio prazo esses espaços proporcionam possibilidades concretas de formação humana, claro que dentro dos limites do capital. As ações nesse campo, quase sempre são pautadas por um tipo de assistencialismo, filantropia, mas que caminham lado a lado com o setor educacional, inclusive aderindo epistemologias, princípios teórico-metodológicos deste último.

De acordo com Castaman e Machado (2020), as práticas desenvolvidas em projetos socioeducativos são direcionadas para grupos etários específicos, de modo a contribuir para o bem-estar coletivo e individual dos participantes. São ofertadas atividades lúdicas, artísticas, esportivas, bem como práticas educacionais de reforço e complemento da educação formal. Dessa forma, “Estas ações socioeducativas extensionistas facilitam o aprendizado, desenvolvendo a capacidade de atuar em trabalhos de grupos e, por sua vez, uma vida familiar e comunitária ancorada no respeito e na ajuda mútua” (CASTAMAN; MACHADO, 2020, p. 126).

Os projetos também atuam como uma forma de acolhimento para os jovens participantes, contribuindo para o fortalecimento das dimensões afetivas, emocionais, assim, estabelecendo relações de confiança, respeito e segurança entre os jovens e os educadores.

Claro que para alcançar esses objetivos requer uma boa preparação dos educadores, de modo a dialogar e compreender o contexto em que os jovens estão inseridos.

Contribuir para o fortalecimento de laços e vínculos, bem como orientar os jovens na perspectiva da construção e reconstrução de seus projetos de vida, tendo em vista suas atuações diante da família, nos territórios, mobilizando ações individuais e coletivas (CASTAMAN; MACHADO, 2020). As autoras também chamam a atenção para o fato de que a construção de valores e atitudes éticas e morais contribuem tanto para crianças e jovens como também para o processo formativo dos educadores.

Dessa forma,

[...] a partir do projeto de extensão e de suas atividades socioeducativas, permitiu-se o estabelecimento de uma conexão entre a relação de autoconhecimento e o aprendizado diário de cada criança ou adolescente participante, em sua caminhada pela busca da autonomia, do autocontrole e do fortalecimento de laços e vínculos (CASTAMAN; MACHADO, 2020, p. 132).

Compreendemos a relação existente entre os projetos socioeducativos e a “Educação Não Formal”, principalmente no que se refere aos seus objetivos, características, atividades desenvolvidas, público alvo, entre outros. Nesse sentido, Gohn (2009) nos diz que a educação não formal muitas vezes não é legitimada por não ser escolarizável. As mesmas são desenvolvidas fora da escola, possibilitando o aprendizado em diversas esferas da sociedade, tais como: capacitação para o trabalho; organização comunitária; ampliação da visão de mundo; questões de gênero, raça, entre outros.

Na maioria das vezes essas práticas são realizadas em Ongs e instituições que mantêm uma parceria entre o público e o privado. A arte, a cultura e o esporte são os fenômenos que mais são acessados nesses locais, tendo em vista o componente lúdico que perpassa pelos mesmos, bem como o grande interesse que os mesmos propiciam aos beneficiados.

De acordo com Oliveira (2014), os projetos socioeducativos estão interligados com o discurso da proteção social às crianças e adolescentes inseridas em famílias empobrecidas. Nesse sentido, a autora explicita que a péssima distribuição de renda é um descaso do Estado para com as famílias marginalizadas. Por outro lado, para camuflar e proteger as elites da massa de subalternizados, o Estado, muitas vezes em parcerias com instituições privadas, filantrópicas, investe em programas e projetos sociais para aumentar o controle social sobre essa parcela da sociedade, através de um discurso salvacionista (OLIVEIRA, 2014).

Nesse caso, a função social desses espaços educativos, levando em consideração essa lógica de controle social, remete à transmissão de valores, ideias, simbologias, comportamentos

morais, entre outros, que crianças, adolescentes e jovens não possuem pelo fato de sua origem social, portanto são considerados “perigosos” ao convívio social. De acordo com Zucchetti et. al. (2010), os projetos socioeducativos têm foco em sujeitos tidos como “seres de falta”. Ou seja, lhes faltam habitação, escola de qualidade, laços familiares afetuosos, entre outros. Essas questões, que na prática são formas de exclusão e desencadeiam desigualdades diversas, nos fazem refletir sobre o papel da educação no sentido de atenuar tais problemas sociais.

Um ponto que compreendemos ser de vital importância é a formação dos educadores, pois é por meio deles que o processo formativo é materializado junto às crianças jovens e adolescentes. Conforme Zucchetti (2014), essa é uma área de atuação que vem sendo consolidada, contudo, ainda não possui uma regulamentação específica. O educador social não tem a necessidade de possuir o nível superior, pois a sua expertise em alguma prática corporal, artística, bem como a militância em movimentos sociais são suficientes para sua práxis educativa. Diante disso, atores sociais de múltiplas áreas podem atuar, sem que sejam formados especificamente naquela área, o que pode ser uma barreira para a socialização de conhecimentos históricos e culturais, que são acumulados e construídos pela humanidade.

Essa problemática recai sobre os pressupostos teóricos, bem como as concepções de mundo que os educadores sociais se apoiam para pautarem seu processo educativo. Conforme Zucchetti (2014), ao realizar uma pesquisa com educadores sociais, verificou que a formação dos mesmos se dava prioritariamente no cotidiano das práticas, de forma a relacionar esta com a teoria, com foco nos processos democráticos, contribuindo para uma formação cidadã.

Em um estudo realizado por Moura et. al. (2014), as autoras observaram que os educadores sociais, para além da legitimidade da profissão, buscam possibilidades de formação concreta para enfrentar os desafios impostos nas práticas cotidianas. As mesmas problematizam como a relação entre Estado e terceiro setor contribui para a precarização dos educadores sociais.

É importante reforçar que o aumento das políticas neoliberais no Brasil teve forte influência na diminuição do Estado em oferecer os serviços básicos à população. Nesse caso, também a oferta de emprego formal foi diminuindo, levando o trabalhador a atuar na informalidade, de modo a precarizar ainda mais as condições de vida dos sujeitos. Diante disso, a atuação do terceiro setor foi aumentando, e no âmbito da educação a qualificação dos educadores, facilitadores, mediadores não tinha a rigorosidade necessária para o processo de formação humana de qualidade.

A formação acadêmica é um fator de suma importância na formação do educador, no entanto, conforme Moura et. al. (2014, p. 92) “[...] esses educadores demandam um conhecimento que consideram imprescindível e que, segundo eles, não receberam no processo de formação acadêmica de sua profissão original”. Isso implica dizer que, a formação acadêmica deixa a desejar no que se refere intervenção no espaço de educação não escolar. Para superar essa dificuldade, os próprios educadores formam grupos de estudos para debaterem sobre as inquietações provenientes da prática.

Vale ressaltar que em vários projetos socioeducativos existe um tempo/espaço para formações continuadas, planejamento, reuniões, etc. Não há dúvidas que os momentos de reflexão e planejamento sobre a prática são essenciais para o processo formativo. Em relação à construção coletiva dos estudos explicita-se que:

Nesse movimento, buscam construir pontos de contato entre a diversidade teórica e a técnica que emergem da pluralidade formativa, forjando convergências tácitas a fim de reunirem-se em torno de uma identidade necessária ao exercício de uma prática que se forja na precaridade da própria formação (MOURA et. al, 2014, p. 98).

O processo formativo desses educadores, muitas vezes é realizado de forma precária, sem ter um aporte teórico-metodológico consistente. Salvo algumas instituições que sistematizam um processo de formação continuada, de modo a estabelecer um elo entre a teoria, a prática e as questões referentes aos objetivos, princípios e necessidades de educadores e educandos. Dessa forma, a perspectiva educativa em torno de possibilidades concretas de transformação social e aumento do capital cultural dos educandos diminui bastante.

3.3.1 Projetos Socioeducativos e a Desigualdade Social

Tratar das desigualdades sociais e a educação nos faz refletir acerca desse sujeito feito desigual, bem como a sua relação com a escola, até mesmo o papel desta na sociedade, inclusive olhando os diferentes, os desiguais, a diversidade. E as narrativas sobre a educação, de acordo com Bartolome et.al. (2000), vem sendo propagadas com um caráter progressista, pós-moderno, no entanto, as reformas praticadas estão fortemente ligadas ao tecnicismo. Os autores explicitam quatro pontos que precisam ser materializados para uma práxis educativa de qualidade. Seriam eles: a participação democrática dos professores; a legitimação do conhecimento, inclusive das minorias étnicas e culturais; o papel da comunidade como integrante do processo educativo; e por fim a universalidade da escola, tendo como base

estrutural um sistema educativo para todos/as. Isso implica, a nosso ver, em um sistema educativo que olhe a diferença com dignidade e valorize-as, possibilitando o acesso, a permanência, bem como as condições para a emancipação humana. Apesar dos autores tratarem dessa temática no ano de 2000, atualmente ainda é um desafio materializar esse pensamento, inclusive com a ascensão de uma conjuntura ultraconservadora a nível global. No entanto, é importante perceber que há diversas vozes lutando e resistindo contra essa onda, e nesse meio temos intelectuais, professores, estudantes, entre outros.

Tendo em vista o momento político e social em que vive o nosso país, diversas problemáticas são levantadas para o debate, principalmente no que se refere aos setores progressistas da sociedade, mais especificamente àqueles que atuam nas instituições educacionais. Nesse contexto, tentaremos refletir acerca do debate entre educação e desigualdade social, trazendo à luz a atuação dos projetos socioeducativos enquanto *lócus* de redução das desigualdades ou reproduzir e mascarar os condicionantes que contribuem para a manutenção das desigualdades.

Para compreender melhor esse movimento envolvendo a educação e a desigualdade social é importante levarmos em consideração o papel do Estado no que se refere a implementação de políticas públicas educacionais. Assim, partindo das reflexões de Azevedo (2004), consideramos que as políticas públicas possuem relação direta com o processo de dominação, bem como as forças hegemônicas que operam no Estado.

A autora explicita que seja qual for a abordagem teórico-metodológica que traz à tona o debate sobre o Estado, a educação será pauta do governo. No entanto, faz-se necessário compreender o modelo de sociedade no qual o sistema educacional está atrelado. Vale salientar que entendemos a política educacional como o Estado em ação, desta forma, está diretamente relacionada ao projeto de sociedade implantado pelas forças dominantes (AZEVEDO, 2004).

No que se refere à materialização da política, Azevedo (2004) nos diz que, “na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos” (p. 63).

A materialização de uma política educacional vai depender dos grupos no poder, tendo em vista a correlação de forças que há na sociedade. Apesar disso, a educação é uma pauta essencial na agenda política, uma vez que todo o discurso referente ao crescimento econômico perpassa por mais educação e pela melhoria da qualidade da educação, mas é preciso ressaltar que o caráter ideológico e a capacidade de persuasão por meio das narrativas são pontos

fundamentais para inculcar na população uma educação que mascara os objetivos das elites dominantes.

Trazendo Arroyo (2010) para o debate, ele vai dizer que a educação é pauta de todas as políticas. Isso se dá, como já mencionado anteriormente, porque nas sociedades atuais a educação é condição *sine qua non* para a conquista de hegemonia política. Nesse sentido, as elites se aproveitam da falta de conhecimento da população para elaborar um discurso que mascara os objetivos econômicos de produção e reprodução das desigualdades.

Refletir sobre as desigualdades é importante, uma vez que Arroyo (2010) explicita que já avançamos no que se refere aos processos de produção das desigualdades e a relação entre suas derivações. No entanto, ele argumenta para a necessidade das instâncias no poder pautar suas ações para tratar dessas questões.

Até percebemos a implementação de alguns programas para tratar de algumas pautas, por exemplo: gênero, comunidade LGBT¹ e raça. No entanto, penso que a questão estruturante, que é a situação de classe, não é tratada pelas elites dominantes. Logicamente que todos esses setores devem ser pautas para os governos, contudo, parece que as elites possibilitam o debate dessas questões para deixar de lado a contradição existente entre a elite e o proletariado.

Vale salientar que esses grupos não têm entrado no debate pela aceitação das elites acerca de suas bandeiras de lutas, mas sim por diversos espaços de disputa em que seus representantes não estão aceitando serem silenciados, lutando para serem reconhecidos historicamente. Em relação aos espaços de disputas podemos citar as universidades, as instituições culturais e artísticas, os partidos políticos, os movimentos sociais, entre outros. Esse é um movimento dialético que faz parte da dinâmica social atual, a luta por uma sociedade democrática.

Penso que é fundamental a luta pelos espaços de poder, bem como do lugar de fala daqueles que historicamente foram e são silenciados, invisibilizados, torturados, enganados, enfim, que fazem parte de uma maioria que ao mesmo tempo são tidos como grupos subalternos ou minorias. Para isso, comungo da ideia de que a educação é um dos elementos essenciais para a emancipação humana, viabilizando uma atuação mais crítica no meio social, inclusive na militância contra as diversas formas de poder, seja ideológica ou repressiva, utilizada pelas elites.

Diante de toda problemática no que se refere ao enfrentamento das desigualdades através da educação, vários setores da sociedade civil se lançam a promover projetos sociais

¹ LGBT é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

educativos “combater” as desigualdades sociais. Estes setores da sociedade civil, geralmente ligados a classe dominante, podem ser chamados de Organizações Não Governamentais (ONG’s) ou Terceiro Setor. Mais especificamente, Gonh (2009) atenta para a nomenclatura de educação não formal, que segundo a mesma é desenvolvida extramuros escolares, em organizações sociais, nos movimentos, e que geralmente abordam temas relacionados com os direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, exclusões sociais, entre outros.

3.3.2 Desigualdades e Educação em foco

Pensar as relações existentes entre desigualdade social e educação implica compreender o papel do Estado no enfrentamento das situações de produção e reprodução dos coletivos desiguais (ARROYO, 2010). No que tange aos coletivos desiguais, percebemos uma gama de divisões, que muitas vezes são marginalizados e são tratados como carentes pelo Estado. O autor explicita “a sociedade e especificamente os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado”. Vale ressaltar que o movimento dessas minorias é legítimo e precisa ser materializado e compreendido por todos/as.

Seja qual forem os grupos no poder, é importante destacar que a educação faz parte da agenda estatal. Para compreender melhor, Azevedo (2004) explicita que tanto num governo neoliberal, social-democrata ou progressista a educação é uma das prioridades, logicamente que com objetivos diferentes em relação ao projeto de sociedade vigente ou almejada. Sendo assim, percebemos que com o golpe judiciário, midiático e parlamentar, que levou ao impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016, o discurso sobre a educação é muito contraditório quando comparado com o que realmente tem sido materializado.

Com base em alguns dados e pelo próprio discurso do governo, Orso (2017), nos chama a atenção para o fato da tentativa do governo de ludibriar a população, como se quisessem melhorar a qualidade da educação no sentido de promover uma transformação social. Mas ao que parecem, as medidas tomadas contribuem ainda mais para o não acesso dos grupos desiguais a uma educação de qualidade. O congelamento dos gastos na educação por 20 anos, reflexos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC n.95), inviabilizará ainda mais um projeto de emancipação para os sujeitos das escolas públicas. Inclusive, o próprio Orso (ibidem) explicita que o debate sobre gênero, direitos humanos, igualdade racial, entre outros, não serão contemplados durante o governo pós-2016. Com isso, tratar da desigualdade social e educação se torna ainda mais difícil, uma vez que, principalmente no ambiente escolar o currículo terá uma organização que não favoreça o debate.

O golpe dado contra a classe trabalhadora impossibilita ainda mais a ascensão social através do que os neoliberais denominam de meritocracia, pois como sabemos a igualdade de oportunidade não sairá do discurso dominante. Em relação aos grupos desiguais, a mídia em algumas oportunidades até propaga apoio aos mesmos, desde que as pautas possibilitem lucros e não afetem a estrutura hegemônica dos dominantes.

No que se refere ao caráter pedagógico, Orso (2017) diz que a preocupação com os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outras avaliações de cunho nacional proporciona maior importância para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse movimento dificulta ainda mais o debate em torno da desigualdade social, tendo em vista o caráter neotecnista que os dominantes impõem à educação. Aliás, pensamos como Orso (idem) quando explicita que a educação está pautada num tecnicismo piorado, pois nem a cientificidade os reformadores estão valorizando.

A contratação de professores com “notório saber” também é preocupante, pois além dos mesmos possuírem dificuldades didáticas e pedagógicas, certamente a formação dos educandos não terá uma abordagem crítica. Nesse sentido, dificilmente a desigualdade social será pauta de debates e reflexões nas salas de aulas, reuniões, conselhos, entre outros. O que acontece é um aumento desenfreado da meritocracia, de uma educação voltada para a flexibilidade, visando o sujeito empreendedor, e aqui me refiro daqueles oriundos da classe trabalhadora e dos grupos “minoritários”, pois a elite já tem seu projeto de poder e de manutenção do status quo bem delineado. Esse debate nos leva a pensar sobre o papel social da escola, bem como sua relação com a desigualdade social. De acordo com Weber (2009), a função da escola em nossa sociedade vem sendo tratada por diversos autores em âmbito mundial. Nesse sentido, a autora diz que a violência simbólica do currículo cresce de forma exponencial, materializada através de ações de discriminação, preconceito, rejeição, entre outras (ibidem). Ainda é possível observar um grande embate no que se refere a práxis pedagógica, ou seja, o discurso e a prática. A representação da escola para professores, alunos, pais e comunidade é uma das questões que proporciona visões diferentes e que causam tensões, muitas vezes negativas à convivência entre toda a comunidade escolar. Conviver com as diferenças é uma das maiores dificuldades da escola pública, seja de natureza social ou cultural (ibidem).

Para ampliar esse debate sobre diversidade, diferença e inclusão, lançamos mão de Gallo (2016), que trata sobre as políticas públicas inclusivas e de valorização da diversidade e das diferenças, fundamentado nos conceitos desenvolvidos por Michael Foucault sobre *biopolítica* e *governamentalidade*. Segundo o autor, o governo está relacionado com a conduta de si

mesmo, sendo que a governamentalidade atua a partir do poder pastoral, diplomacia policial e a polícia. Ele nos chama a atenção para a relação entre governamentalidade e democracia, uma vez que “o cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para sermos governados” (2017, p.07). Para o autor, as políticas públicas são formuladas a partir de um Estado governamentalizado democrático, que implica a constituição de cidadãos de direitos e deveres. Nessa perspectiva, as políticas públicas para a educação estão atreladas à formação da cidadania, pois Gallo (idem) explicita que nos documentos do Ministério da Educação o papel das políticas é “educar o cidadão; é preciso; através da educação, formar o cidadão, para que o Estado democrático de direito possa ser devidamente consolidado” (p.09). Nesse sentido, o discurso é que a escola vem sendo pautada em princípios democráticos, de acesso a todos e de igualdade de oportunidades. A diversidade é tratada como foco para inclusão dos grupos minoritários. No entanto, conforme o autor supracitado, a homogeneização e a universalização das diferenças pode ser perigoso.

Aqueles que estão na escola pública, estão sempre na berlinda entre o fracasso e o sucesso escolar, uma vez que esses polos servem de referência nessa sociedade capitalista, principalmente nos governos neoliberais.

Outro ponto de debate é a relação entre escola e a exclusão, assim, Dubet (2003) nos faz refletir sobre as problemáticas encontradas nos determinantes sociais que engendram essa relação. Ou seja, a questão da exclusão escolar e social está estrelada as formas de reprodução social e produção das desigualdades. O que muitas vezes faz parecer que a escola não tem nada haver com a exclusão social dos jovens. No entanto, Dubet (idem), em relação à escola, vai dizer que “é o modelo de reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais” (p.34). Assim, a escola também reproduz as desigualdades sociais a partir das desigualdades escolares. O autor ainda nos faz refletir a respeito da trajetória escolar, bem como do movimento crescente dos diplomas, o que implica na seletividade escolar, tendo em vista o nível econômico e social dos sujeitos. Vale ressaltar que o simples fato de conseguir o diploma, atualmente não significa conseguir um emprego, muito menos a ascensão social. E quando estamos falando da classe trabalhadora é que tal conquista tende a não ser valorizada. Nesse sentido, a escola privilegia os alunos mais favorecidos, principalmente aqueles que possuem maior capital econômico, social e cultural.

Uma maneira de tentar minimizar o acesso a oportunidades educacionais, capital cultural, social, bem como outros meios de inclusão é através de projetos socioeducativos,

principalmente organizado pela sociedade civil. Nesse sentido, esta assume tarefas que, a princípio, seria de responsabilidade do Estado. Esse quadro, que de certa maneira soa como uma possível alternativa para uma suposta “injustiça social”, é preocupante, tendo em vista que de acordo Peroni et. al. (2009), as políticas passam a operar a partir de uma lógica baseada no lucro, na produtividade e eficiência.

No que se refere aos projetos socioeducativos, Zuchetti et. al. (2010) explicita que são ações eminentemente inclusivas, naturalizando o fenômeno da exclusão/inclusão social. Essa característica abre mão para que as desigualdades não sejam tratadas de forma séria pelo Estado, uma vez que a sociedade civil, principalmente através dos capitalistas, oferece atividades para mascarar os fatores condicionantes das desigualdades. De acordo com as autoras, são práticas educativas realizadas no contraturno escolar, com caráter de proteção social que oferecem uma variedade de atividades, sejam elas de reforço escolar, esportiva, artísticas, culturais, entre outras. De modo geral, os sujeitos que estão em vulnerabilidade social é o público alvo dos projetos socioeducativos.

Outro fator que contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares é o modo de gestão escolar pautada numa nova economia moral. Assim, a escola estaria pautada por resultados, a partir de uma concepção enraizada na naturalidade da competição humana, bem como a “autonomia” do indivíduo e sua possibilidade de livre escolha. Esse tipo de gerenciamento escolar é fácil de ser percebido nos dias de hoje, principalmente a partir de discursos que pregam a flexibilidade e o empreendedorismo.

3.3.3 Desigualdade Social e Fracasso Escolar

O fracasso escolar é outro ponto a ser considerado quando tratamos de educação e desigualdades sociais. Aqui as inquietações e as problemáticas estão imbricadas em quais são os sujeitos que historicamente fracassam numa escola que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros. Aqui falar sobre o fracasso escolar é importante para compreender melhor os elementos que produzem àqueles que não têm acesso digno aos conhecimentos culturalmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. Inclusive, Paulilo (2017) evidencia que a compreensão do fracasso escolar é uma questão histórica, sendo assim, essencial de ser tratada nas pesquisas em educação. O autor acima vai dizer que o fracasso escolar foi tratado a partir de diversos enfoques, predominando o materialismo histórico e o reprodutivismo crítico. Desse modo, “a percepção que se tem da pesquisa acerca do fracasso escolar é a de que ela

rompe política, teórica e metodologicamente com um liberalismo do tipo escolanovista” (PAULILO, 2017).

A escola enquanto aparelho ideológico da burguesia não contribui para que as classes subalternas se apropriem dos conhecimentos legitimados socialmente. Os estudantes oriundos dos meios menos favorecidos tornam-se indisciplinados, bem como se evadem da instituição escolar, tendo em vista que não vislumbram ascensão social por meio da educação (PAULILO, 2017). Os saberes escolares são menosprezados, ou até hipervalorizados, pois muitas vezes os estudantes culpabilizam-se por não se apropriarem dos mesmos. Nesse sentido, dialogamos com Young (2007) ao afirmar que a escola oferece aos estudantes o “conhecimento poderoso”, tratado por ele como uma forma de diferenciar o conhecimento escolar do não escolar. O autor traz algumas reflexões para a pergunta “Para que servem as escolas?”, desde as concepções neoliberais que buscam atrelar características de mercado às escolas, até concepções pós-estruturalistas, baseadas em Michel Foucault, relacionando escolas, prisões, asilos e clínicas enquanto instituições de disciplinamento dos corpos. O autor discorda dessas concepções e explicita que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seu local de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). A classe trabalhadora precisa se apropriar desse conhecimento, no entanto por condições materiais, culturais, sociais, entre outros, as elites têm proximidade desse tipo de conhecimento, que por outro lado gera poder.

O que acompanhamos é que os desiguais, os diferentes são cada vez menos visibilizados, suas vozes interditadas, sua cultura é negada, dessa forma, torna-se cada vez mais impossível adentrar nos territórios dominantes de poder, inclusive na escola. De todo modo, entendemos que há espaço para luta, como reforça Paulilo (2017), ao dizer que “não é só que a escola tenha o papel de inculcar a ideologia burguesa; sua missão é reforçar a marginalidade produzida socialmente no sistema capitalista” (p.1259). Nesse caso, compreendo que o autor nos chama a atenção para o fato que a escola reproduz as desigualdades e os sujeitos desiguais, principalmente a partir da divisão dos conhecimentos em disciplinas, bem como dos rituais realizados pela escola.

Para ilustrar, Ireland et. al. (2007), que o medo de fracassar é ainda maior quando os sujeitos já vivenciaram situações de humilhação e desvalorização de si mesmos. A autora ainda vai dizer que na escola são configuradas três perspectivas de sucesso ou fracasso, que estão ligados à noção de dom; da reprodução social pela escola; e através da mobilização e sua relação com o saber. Historicamente, no Brasil, o núcleo duro do fracasso escolar, segundo Ireland et.

al. (2007) obteve várias direções. Primeiramente, considerava-se o próprio estudante como incapaz, prioritariamente por prejuízos na sua capacidade intelectual, decorrentes de questões emocionais. O professor também já culpabilizado pelo fracasso dos estudantes, principalmente pela sua incapacidade técnica e metodológica. Outro fator foi à própria instituição escolar, agora ligada aos interesses capitalistas. A última questão diz respeito à violência simbólica realizada pela escola, uma vez que numa sociedade de classes, a escola estava a serviço da cultura dominante, em detrimento da cultura popular. Penso que há uma série de conflitos em relação a essas maneiras de pensar o sucesso e o fracasso escolar. E acrescento, os dois últimos pontos expostos são, com base nesse debate, os que mais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e escolares, bem como a ideia de meritocracia e igualdade de oportunidade narrada nos diversos contextos de poder. Ainda de acordo com Ireland et. al. (2007), as pesquisas apontam que o fracasso e o sucesso escolar estão atrelados a quatro fatores: o esforço do estudante, o compromisso do professor, a estrutura da escola e o envolvimento dos pais.

4. INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

As duas categorias que vamos tratar nesse capítulo são muito caras para o nosso objeto, principalmente pelo debate que estamos travando para compreensão do campo que difere da educação escolar. Nesse sentido a compreensão e o regaste histórico sobre a educação não formal se faz necessária para situarmos as principais características desse campo tão contraditório. Por outro lado, a questão da inclusão educacional está no cerne da nossa problemática, uma vez que a maioria dos projetos socioeducativos, como vimos anteriormente, atuam com o discurso de inclusão dos sujeitos historicamente alijados do processo social, econômico, cultural e educacional.

O respeito às diferenças é essencial para que o processo educativo possa ser acessível por qualquer pessoa, dessa forma, Bartolome et. al. (2007) vão dizer que assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social. Sabemos que só isso não irá mudar a realidade sobre as desigualdades sociais, contudo, já é um caminho enriquecedor, tendo em vista a pluralidade cultural que poderá ter legitimidade. A diversidade precisa ser um projeto de sociedade, não somente no âmbito da escola, assim as mudanças ocorrerão de forma concreta. No entanto, sabemos que numa sociedade de classes, a base econômica é primordial para que os diferentes possam ser visibilizados e suas vozes não sejam silenciadas. A dominação está intrinsecamente ligada às relações de poder existentes em torno do capital econômico.

Na maior parte das vezes a questão da exclusão está associada a uma culpa dos próprios participantes, de seus familiares ou dos locais onde residem (ZUCHETTI et. al. 2010). Assim, só se leva em consideração os sujeitos ou comunidades enquanto problemáticos e perigosos, mas não são problematizados os processos históricos, sociais e políticos que criam as desigualdades e as vulnerabilidades sociais. As autoras, a partir de seus estudos, pontuam que tais projetos tentam controlar os corpos dos indivíduos, que são tidos como “anormais”, ou marginalizados, tendo em vista que o caráter inclusivo visa à apropriação de uma cultura “erudita”, portanto, diferente do seu contexto sociocultural. No sentido de explicitar melhor como se dá essa situação, concordamos com as autoras quando dizem que é preciso problematizar a desigualdade social, no sentido de identificar de que formas os conceitos de exclusão social vão sendo construídos no atual contexto, em detrimento de uma leitura sobre a desigualdade (ZUCHETTI et. al. 2010). Isso implica em compreender melhor os fatores que levam a ocorrência de situações de vulnerabilidade social, exclusão, invisibilidade, desigualdade social, entre outros, que refletem nas práticas educativas.

4.1. INCLUSÃO EDUCACIONAL

Tratar do tema da inclusão é um grande desafio, principalmente pelo fato de estarmos inseridos num modo de produção que trata os sujeitos de forma desigual, levando em consideração a classe social que esses estão inseridos. No contexto educacional, Sanfelice (2006) explicita que inclusão educacional é um conceito do presente. Isso porque antigamente a formação para o trabalho era realizada no próprio ambiente produtivo, nesse sentido, as escolas eram voltadas para os filhos das classes dominantes ocuparem seu tempo livre. Com o passar do tempo, o discurso de igualdade social ganhou notoriedade, e nele a inclusão educacional soa até hoje como um processo de “emancipação”, de transformação social baseada no mérito individual, não trazendo ao bojo do debate os problemas estruturais de desigualdades que o neoliberalismo provoca. Ao enfatizar o debate no âmbito do modo de produção capitalista o autor diz que:

Na medida em que os interesses do capital se fizeram cada vez mais hegemônicos nesse continente, a educação foi recebendo a atenção que ela merece no interior do modo-de-produção capitalista. A inclusão educacional é parte do seu processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar que os sujeitos ocupam. O limite é ainda dado pela lógica que inclui para continuar a exclusão pela exploração entre sujeitos proprietários do capital e dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho (SANFELICE, 2006, p. 35).

Nesse sentido, o processo de inclusão educacional objetiva não só a formação para o trabalho, mas também a transmissão de valores culturais engendrados na classe burguesa. O sujeito é individualizado, mantendo sempre uma relação de competitividade na sociedade, uma vez que a igualdade é uma das premissas dessa ideologia. Para superar esse modelo, o autor, baseado em Mezsaros diz que é urgente uma inclusão geral, onde o sujeito, em sua coletividade, reivindique e haja em prol de uma sociedade que faça valer a força dos sujeitos históricos, contra a mediocridade da sociedade capitalista.

O acesso das massas à educação escolar demandou um processo de lutas no âmbito do Estado, no sentido de reivindicar esse direito constitucional a todo cidadão brasileiro. Nesse caso, Cury (2008) adverte que esse processo foi longo, principalmente pelo fato da nossa sociedade ser pautada em uma grande desigualdade social. Segundo o autor:

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. (CURY, 2008, p. 210)

O autor organiza um breve histórico da relação entre a educação e o direito (leis educacionais) no Brasil, na perspectiva de compreender os processos de inclusão e exclusão escolar, materializados num contexto de ampla desigualdade social. Dessa forma, é explicitado que mesmo a Constituição Federal de 1988 reconhecendo a educação como um dos direitos fundamentais, essa não é acessada por milhões de pessoas. Vale lembrar que nessa perspectiva, a desigualdade social, que é estruturante nesse modo de produção com alta concentração de renda, afeta violentamente a escola pública, seja no fator de infraestrutura, salário dos profissionais, alimentação dos/as estudantes, transporte escolar, entre outros.

Vivemos numa sociedade capitalista, que é baseada pela meritocracia, sendo assim, alcançar a cidadania, segundo Ribeiro (2006) é uma possibilidade para poucos. Inclusive pelo fato de que a exploração do homem pelo homem é o fator preponderante para acumulação de capital. Essa exploração, baseada num processo de coerção e de hegemonia burguesa produz uma violência simbólica no sujeito, de tal sorte que as relações sociais se tornam cada vez mais pautadas pela competição exacerbada. A autora traz algumas reflexões sobre a educação social e sua relação com os sujeitos “excluídos”. Ela problematiza a própria categoria “social” atrelada à educação. O fato é que toda nossa relação é social, portanto, utilizar tal termo como adjetivação seria um equívoco, segunda a autora.

Um debate que permeia os processos educativos é a sua função na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a formação na educação básica permite que tipo de formação humana? Não faremos um resgate histórico, mas sabemos que há uma relação substancial entre educação e a formação para o mundo do trabalho. Essa é uma discussão muito cara para os intelectuais, professores, gestores, enfim, todos/as que atuam no meio educacional. Compreendemos que é relevante refletirmos acerca da relação entre a inclusão escolar e as categorias de “exclusão includente” e “inclusão excludente”, tratada por Kuenzer, (2002; 2006).

A autora nos chama a atenção sobre os discursos que a pedagogia toyotista empreende, sempre a partir da lógica do capital, de categorias e conceitos que estão relacionados com uma pedagogia progressista, de tal sorte que muitas pessoas acreditem num tipo de formação humana materializada na acumulação flexível (KUENZER, 2002). Sendo assim, é possível identificar

objetivos, valores, significados e comportamentos que coadunam com aspectos que levam à emancipação humana.

De acordo com Kuenzer (2002), a escola sempre esteve atrelada a um saber sistematizado, construído culturalmente a serviço de uma determinada classe social, especificamente aquela que detém os meios de produção, inclusive os meios materiais para a produção do conhecimento. Com isso, a dualidade estrutural da educação é legitimada, tendo em vista os processos educativos ligados a divisão entre capital e trabalho, e assim, a divisão entre burguesia e proletariado.

Para a autora, enquanto o trabalho pedagógico estiver permeado pela não superação da divisão entre capital e trabalho, a escola unitária será apenas uma utopia. Nesse sentido a inclusão educacional, que podemos dizer, materializa-se na universalidade do acesso fica mascarada pela dualidade estrutural do trabalho pedagógico. No entanto, é importante ressaltar que no bojo das instituições escolares há conflitos em torno de uma educação emancipatória. Esta está alicerçada pela formação de profissionais comprometidos com a superação da exploração do homem pelo homem, reverberando em uma escola unitária.

A nossa inquietação está associada ao que a autora chama de “inclusão excludente”, uma vez que esse processo ocorre no campo escolar e não escolar, de modo que o sujeito é incluído para depois ser excluído através de diversos fatores. Esse processo está associado ao que é conhecido como “exclusão includente”, este realizado nos postos de trabalho, precarizando as condições dos trabalhadores, retirando direitos, de modo a intensificar ainda mais o processo de exploração.

Ao adentrar num processo de flexibilidade, são necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho (KUENZER, 2007). Nesse sentido, a formação passa a ser mais ampla, que assegure a possibilidade de atuação em postos de trabalho diferenciados, portanto, de caráter global, permeada pelos valores contemporâneos. De acordo com a autora:

O que há de novo nesta concepção é que a produção e consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada no *taylorismo/fordismo*, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência. (KUENZER, 2007, p. 1160)

Compreendemos, com a citação acima, como a educação está atrelada ao movimento econômico, ou seja, ao processo de acumulação do capital. Dessa forma, faz sentido tratar a

escola enquanto um espaço de assimilação da cultura burguesa. Portanto, a classe trabalhadora é inserida no meio educacional submetida a um regime de alienação, materializado a partir de processos de coerção, disciplinamento, da introdução de valores e normas burguesas enquanto naturalizadas, formando assim, um ser acrítico de todo o processo de exploração e opressão.

É claro que não se trata de um movimento linear, uma vez que há correlações de forças no interior das instituições, principalmente da escola, no sentido de minimizar os impactos negativos sobre a classe trabalhadora, que majoritariamente utiliza-se da escola pública para sua formação educacional.

Diante do debate acerca da inclusão, Ribeiro (2006) alerta que na ordem social vigente, esse movimento é utilizado para mascarar, silenciar, manter sob controle os conflitos sociais que emergem do processo de exclusão que decorre do desemprego, da precarização do trabalho, enfim, da barbárie que paira sobre a população empobrecida. A autora problematiza a função da educação social numa sociedade que exclui, portanto, que impede o acesso de boa parcela da sociedade aos conhecimentos culturais e sociais mais desenvolvidos pela humanidade. Nesse sentido, especificamente no Brasil, a suposta “inclusão” se dá por meio de iniciativas advindas tanto do setor público, como do setor privado, mas em sua maioria estão as Organizações não-governamentais (ONGS).

Nessa perspectiva, para compreender o conceito de exclusão é preciso ir além das expropriações materiais e das explorações no mundo do trabalho. As opressões, discriminações e relações de poder/dominação também são importantes para entender o processo de exclusão, claro que tendo como base a ordem social vigente (RIBEIRO, 2006). Dessa forma, são vários os mecanismos que contribuem para excluir sujeitos das classes abastadas, e que as alternativas de inclusão são apenas paliativas para manter o controle acerca dos conflitos sociais.

Uma das formas de inclusão diz respeito a chamada “educação social”, que pode ser realizada tanto pelas instituições formais de ensino como por organização não-governamentais, fundações, projetos e programas sociais. Conforme Ribeiro (2006), tais instituições trabalham com a intenção de formação de cidadãos. Dessa forma, os princípios liberais de cidadania amparam os processos de aquisição do conhecimento. Segundo Cury (2008), a escola é o lugar do saber e da cidadania, e que ao logo do tempo se tornou um direito subjetivo do cidadão.

Dada a complexidade das contradições existentes na sociedade, bem como o alto nível de desigualdade, é quase impossível assegurar o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade a todos os cidadãos (CURY, 2008). Dessa forma, os processos de lutas pela real

inclusão de todos/as deve ser uma bandeira internacional de todos/as que militam por uma educação de qualidade.

O autor ainda faz um resgate histórico sobre o direito à educação no Brasil durante o período imperial. Ele descreve que cerca de 40% da população não eram tidos como cidadão, portanto, eram alijados do processo educacional, incluindo as mulheres. Esse movimento é importante para compreendermos a atualidade, sem esquecer do processo histórico de lutas para alcançar direitos essenciais. Vale salientar que o processo de exclusão ou inclusão excludente das classes populares no que tange a educação não é fato apenas do período imperial.

Nesse sentido, acrescenta o autor:

O “empurra empurra” entre os poderes gerais do Império e dos poderes provinciais, a iniquidade da escravatura, a descentralização sem recursos desde o Ato Adicional e a perversa distribuição da renda geraram uma herança até hoje pesada e não superada e que articula fatores sociais, étnicos, espaciais, regionais e o acesso, a permanência e o desempenho qualitativo na escola (CURY, 2008, p. 217).

Essa situação torna essencial a correlação existente entre as condições materiais e o bom desempenho na educação, e mais ainda, a garantia de acesso a uma educação de qualidade. Não basta apenas inserir os estudantes, é preciso dar condições para um significativo processo de ensino e aprendizagem. Isso implica em boa estrutura das escolas, profissionais qualificados, com valorização da carreira docente, formação continuada, entre outros.

De acordo com Motta e Schmitt (2017), a desigualdade social impacta negativamente no modo de vida das crianças, adolescentes e jovens, portanto, é um desafio garantir os direitos básicos educacionais aos feitos “vulneráveis” socialmente. Os autores enfatizam que a vivência no ensino regular, para os estudantes em condições precárias, torna-se uma competição injusta, pois precisam se dedicar muito mais para conseguir acesso aos bens culturais e conhecimentos mais elevados.

Na perspectiva dos autores, somente a escola não possibilita a ascensão educacional, nesse sentido, eles alertam para a importância de projetos sociais, mais especificamente sobre a ampliação do capital cultural a partir da música clássica. Vale salientar que o trabalho social é feito de maneira multidisciplinar, envolvendo especialistas diversos como assistentes sociais, psicólogos, médicos, com aulas de informática, de idiomas, que proporciona um ambiente acolhedor, leve, contrastando com outras experiências na educação formal.

Do nosso ponto de vista, esse modelo de atenção integral precisa ser materializado nas instituições de ensino formais, através de políticas públicas que contemplem os direitos educacionais como um todo, tendo em vista o sujeito em sua integralidade. Os autores atribuem

ao projeto social a transformação individual dos sujeitos participantes, inclusive do ponto de vista da aquisição de valores e atitudes mais humanas (MOTTA; SCHMITT, 2017). Compreendemos a importância dessas mudanças individuais, mas é necessário que sejam materializadas práticas concretas que interfiram na sociedade de maneira geral, contribuindo para a garantia do direito subjetivo à educação de qualidade.

Ao analisar a questão da inclusão social, Meyer et. al. (2014), trazem uma reflexão a respeito do Programa Bolsa Família e a condicionalidade de frequentar a escola para participar do programa. Nesse sentido, há uma relação entre as políticas públicas e a educação, pelo menos no sentido da minimização da evasão. No entanto, as autoras explicitam que as políticas de inclusão social podem ser consideradas uma forma de regular e conduzir as pessoas a certos padrões normativos estabelecidos hegemonicamente.

Fazendo referência a questão da população negra na garantia de seus direitos educacionais, Gomes (2011) ratifica a importância das reivindicações e lutas do movimento negro no sentido de fazer valer minimamente as condições de acesso dessa parcela da sociedade aos bens culturais historicamente acumulados e socialmente produzidos pela humanidade. Esse movimento se intensificou na década de 1990, nas quais algumas demandas foram atendidas pelo governo federal.

Nesse sentido, compreendemos que os processos para implementação de políticas de inclusão estão imersos em campos de lutas, debates, confrontos de ideias, reivindicações, bem como outros tipos de disputas sociais. Vale ressaltar a importância da sociedade civil organizada para garantir uma educação de qualidade para todo/as. Para isso é importante a mobilização dos sindicatos, movimentos sociais, movimentos dos estudantes, organizações não-governamentais, principalmente no sentido de universalização da educação enquanto uma prática concreta.

Tendo em vista que nosso problema permeia as questões educacionais, mais especificamente o campo da educação fora da instituição escolar. Cabe refletirmos a respeito desse modelo educacional específico, já que tratamos do terceiro setor enquanto atuação da sociedade civil nas disputas ocorridas no Estado acerca das questões sociais. Compreendemos que a educação fora do ambiente escolar está inserida nesse universo, portanto iremos discutir um pouco sobre suas características, funções, formas de atuação, dentre outros aspectos que por ventura encontremos na literatura.

4.2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Aqui faremos uma breve discussão a respeito da Educação não Formal. Sem querer aprofundar, vamos refletir sobre conceitos, características, funções, significados que permeiam essa prática educativa que vem crescendo em nossa sociedade.

Falar de educação é algo de muita complexidade, principalmente pela variedade de concepções, objetivos, princípios, dimensões do conhecimento, entre outras variações. Outro fator preponderante são as contradições que permeiam a nossa sociedade, que a consideramos, em conformidade com Saviani (2013), que a mesma é dividida em classes, que possuem interesses antagônicos. Portanto, concordamos com o autor ao dizer que não há neutralidade no processo educativo.

De acordo com Nosella, (2012), a educação dos jovens realizada pelos mais velhos sempre existiu, inclusive na Grécia o *pedagogo* era aquele que levava a criança aos espaços formativos. A escola é uma instituição relativamente recente, e vale lembrar, teve sua origem exclusivamente para os sujeitos pertencentes à classe que possuíam os meios de produção social. Ao ampliar sua atuação para os grupos menos favorecidos, o autor explicita o caráter dualista da educação formal (escolar), de modo a dividir aqueles que serão inseridos no mundo da ciência dos que serão obrigados a ter uma mínima formação para ocupar postos de trabalhos manuais.

Para uma melhor compreensão dessa divisão, o autor, inspirado no filósofo e revolucionário italiano Antônio Gramsci, traz uma reflexão a respeito da escola dualista, explicitando que o mesmo:

Questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. (NOSELLA, 2012, p 27)

Nesse sentido, consideramos que historicamente, e ainda atualmente percebemos que a dualidade escolar ainda existe, claro que nos contornos da sociedade vigente, ou seja, em suas contradições e mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, “[...] a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição” (SAVIANI, 2013, p. 27). Essa luta é travada pela

busca do consenso, ou seja, pela conquista da hegemonia, de modo a fazer valer a concepção de mundo, homem e sociedade que permeia a classe.

A educação não formal é um campo que cresceu significativamente a partir da década de 90, principalmente pelo estabelecimento das parcerias entre o público e o privado por dentro do aparelho do Estado. De acordo com Rocha e Guarçoni (2017), o trabalho nesse campo está associado a economia, valores culturais, bem como da sociedade em geral. Nesse sentido, objetivo é complementar a educação escolar, pautado em princípios que contribuam para a formação integral do indivíduo.

É importante salientar que a educação não é uma exclusividade da escola, portanto podemos percebê-la nos mais diversos espaços que busquem a humanização do sujeito em sua plenitude. Nesse sentido, a educação não formal tem o papel de complementaridade da educação formal ou escolar. Segundo Meireles (2012), explicita que “é preciso ultrapassar o julgamento de que a educação é um processo exclusivo da escola” (p.21)

A transmissão de saberes de uma geração à outra ocorre em diversos locais, seja o ensino formal, informal ou não formal. Ainda de acordo com Meireles (2012), a educação não formal surge a partir de um conjunto de críticas ao sistema de ensino formal. Além do campo pedagógico, a educação não formal ganha grande relevância no campo da saúde, do serviço social, bem como do esporte, nesse sentido, a educação absorve um caráter mais cultural e social.

A crise da escola, bem como o avanço neoliberal do capitalismo também são fatores que contribuíram para o surgimento de instituições não formais de ensino. As mudanças estruturais que ocorreram na família burguesa, como também nas relações de trabalho possibilitaram a necessidade de novas formas educacionais (MEIRELES, 2012). Nesse sentido, a sociedade civil, como também os órgãos governamentais buscam parcerias para disponibilizar práticas educativas diversificadas, tendo em vista as necessidades da região e do público que serão atendidos.

Ainda de acordo com o autor, um dos fatores que contribui para a criação dos espaços de educação não formal é a fragilidade do Estado em promover o Estado de bem-estar social, principalmente nas áreas de educação, saúde, moradia, transporte e segurança. Muitos desses espaços têm como objetivo promover a inclusão social, aumento do capital cultural, principalmente de pessoas com baixa renda. A redução das desigualdades sociais também é outro tema que é posto em prática nesses espaços.

De acordo com Esteves e Montemór (2011), a educação não-formal tem proporcionado ações educativas de grande significância aos participantes, uma vez que os saberes acumulados pela humanidade não estavam sendo apropriados de forma concreta por tais públicos, seja no campo do esporte, da arte, do lazer, da inovação tecnológica, entre outros. As autoras ainda explicitam que por trás desses espaços estão grandes empresas financiadoras, inclusive a mídia, que possibilita maior visibilidade aos espaços. Isso nos leva a refletir sobre a real função dessas práticas, uma vez que no modo de produção capitalista o lucro e a expropriação do trabalho humano são os fatores mais importantes.

Uma das características da educação não-formal é a não necessidade de um currículo rigoroso. No entanto, isso não retira a necessidade de planejamento das atividades. Dessa forma, é de suma importância a organização do tempo, do espaço, bem como das atividades propostas, tendo em vista o público à ser trabalhado. Vale ressaltar que Gohn (2006), considera a educação não-formal como uma área em construção. Dessa forma, ela trata de temas ligados ao cotidiano dos participantes, possibilitando formação política, ampliação da concepção de mundo, reforço dos conhecimentos da educação formal, entre outros. Mais uma vez problematizando essas questões, que tipo de formação humana, qual a concepção de mundo que está implícita nos processos pedagógicos dessas instituições? São perguntas que não podemos responder com clareza nesse momento. No entanto, partimos do pressuposto que a pós-modernidade e sua aprendizagem flexível, como diz Kuenzer (2017) nos parecem ser o fio condutor desse processo.

Sabemos que a Educação Não-Formal não substitui a Educação Escolar, entretanto, é de suma importância para que as pessoas das classes populares tenham acesso a certos conhecimentos que estão em segundo plano nas escolas. Nesse sentido, em vez de haver uma contribuição mútua entre os dois campos, perpetuam-se rivalidades, invejas, entre outros sentimentos negativos. Isso ocorre principalmente quando as instituições de Educação Não-Formal possuem estrutura melhor e atividades diversificadas.

Vale salientar, inclusive, que essas práticas não partem do espontâneo, tendo em vista que Moura e Zucchetti (2012) afirmam que as mesmas são legitimadas por marcadores institucionalizados, diferenciando-se da escola no que concerne a necessidade de um currículo. É preciso considerar também a figura do “educador”, nomenclatura que se dá ao mediador do processo de ensino-aprendizagem, que na maioria das vezes não há a necessidade de possuir nível superior. Nesse sentido, compreendemos que sua atuação fica um pouco limitada, uma

vez que os conhecimentos construídos e acumulados historicamente de forma científica continuam não sendo socializados de forma satisfatória para os sujeitos.

Ainda de acordo com Moura e Zucchetti (2012), mesmo ocorrendo fora dos muros escolares, esses espaços de educação podem ser considerados formais, uma vez que se tornam convencionais e institucionalizados. Tal assertiva, de certa maneira, nos coloca em crise a respeito do que seria formal e não formal no âmbito da educação. No entanto, vale deixar claro, que nosso entendimento acerca da educação não formal se refere àquela realizada dentro ou fora do ambiente escolar, porém que não se utilize de um currículo com a “rigoriedade” que possui os ciclos de escolarização.

Outro ponto que as autoras chamam a atenção é sobre a diferenciação do campo educacional no que se refere a sua “intencionalidade”. Significa dizer que dependendo do local/instituição, os objetivos educacionais são diversos, no entanto, é preciso localizar a diferença entre as intenções, uma vez que todo tipo de educação possui uma intencionalidade (MOURA; ZUCCHETTI, 2012). Nesse sentido, as autoras afirmam que se parte do princípio, erradamente, que o conhecimento hegemônico, superior é o que diferencia a educação realizada nas escolas em detrimento daquela vivenciada em clubes, associações, família, movimentos sociais, entre outros.

É importante destacar o conflito existente na relação que a educação não formal mantém com as classes sociais existentes em nossa sociedade. Ao ser realizada nas classes abastadas, considera-se a educação não formal como um complemento e um elemento a mais para a formação do sujeito. Já nas classes empobrecidas, a educação não formal é vista como o que falta na formação dos sujeitos atendidos, ou seja, é uma maneira de igualar ou tentar igualar o processo de formação do sujeito, seja por “deficiência” escolar ou familiar.

De acordo com Lopes (2012), a Educação Não-Formal pode ser caracterizada pela sua atuação à projetos políticos distintos, e que seu conceito se torna muito próximo do que se conhece como ONG. Nesse sentido, o projeto político está relacionado às crenças, identidade cultural, concepções de mundo, traduzindo a relação entre cultura e política inerentes ao processo formativo do sujeito.

É importante lembrar que na educação não-formal também há a transmissão de conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade em seu percurso histórico. Nesse sentido, Gohn (2014) vai dizer que os saberes são socializados a partir de uma ação participativa, e traz contribuições dos estudos feministas, freirianos e pós-coloniais. Tais saberes são oriundos de grupos coletivos organizados na sociedade civil. Tal organização se dá

através de uma democracia participativa, categorias que Gohn levanta a partir de Pateman. Esse processo realizado na sociedade civil nos faz refletir sobre quais tipos de saberes são socializados, se remetem a um processo hegemônico da burguesia, ou é pautado na contra-hegemonia da classe trabalhadora. A autora explicita que o meio sociocultural é produtor de cultura dos indivíduos, e isso também tem relação com a classe social em que ele está inserido. A produção de saberes, segundo a autora, se materializa de forma flexível, levando em consideração a autonomia do aprendiz.

No que se refere à conceituação de educação não-formal, Gohn (2014) afirma que, diferente da informal, ela possui uma intencionalidade na ação educativa, bem como há uma relação de escolha do indivíduo em participar da mesma. Ela se diferencia da educação formal/escolar no que se refere ao currículo, procedimentos, processo avaliativo, conteúdos, normas e de certa forma, nos objetivos à serem alcançados. Seu forte é a formação para a cidadania, construída pelas condições materiais, concretas e pelas necessidades de um dado contexto sociocultural.

Um fator essencial da educação não-formal é que os conhecimentos, temáticas abordadas, em sua maioria, emergem de situações, conflitos, problemas vivenciados por grupos minoritários, que podem estar relacionados à questões étnicas, de gênero, homossexualidade, violência, uso de drogas, adolescência, saúde, ética, entre outros diversos temas que aparecem cotidianamente para serem debatidos nos mais diversos contextos. Em sua maioria as temáticas estão atreladas a inclusão social ou no debate acerca das desigualdades sociais. Para isso, a arte (música; teatro), o esporte, a tecnologia é utilizada como ferramentas para o acesso de jovens às culturas que não estão inseridas em sua realidade.

Uma gama de instituições faz parte do conjunto que trabalham com a educação não-formal. De acordo com Gohn (2014), os movimentos sociais, entidades do terceiro setor, comunidades eclesiais, associações, organizações não governamentais (ONGS), entre outras, realizam práticas de educação não-formal. No entanto, a educação não formal pode constar dentro do espaço escolar, relacionada a algum projeto realizado no contra turno, que pode ser realizado com estudantes, pais, comunidades do entorno, funcionários, entre outros. Esse tipo de trabalho, em sua maioria, visa a complementariedade da educação escolar, bem como a socialização de saberes que muitas vezes não são trabalhados na escola, tendo em vista o currículo a ser seguido. Não que eu seja contra a forma de organização curricular da escola, pois penso que todo o saber historicamente elaborado, sistematizado e construído deve estar a serviço de toda a classe trabalhadora.

De acordo com Garcia (2008), devido às transformações e demandas ocorridas no mundo do trabalho, a partir da década de 90 os currículos e conteúdos da educação formal tiveram novas formulações. Isso ocorreu devido a diversos fatores, como a organização familiar, cada vez menos numerosa, bem como a crescente urbanização, a inclusão da mulher no trabalho externo, a diminuição de espaços de lazer nas cidades, a violência, entre outros. Essas questões, de alguma maneira contribuíram para a diminuição de aprendizagens nos mais diversos locais de socialização, ou seja, as relações que influenciam a formação do capital social das pessoas foram se transformando.

A autora traz elementos sobre o debate acerca da educação não-formal e a educação social, problematizando a implementação dessas práticas nas classes pobres, uma vez que podem ser expressadas pelo assistencialismo e não por ser um direito de todo cidadão (GARCIA, 2008). Outro ponto importante é que a prática da educação não formal para os jovens da classe média e alta tem a função de aumentar o capital cultural e social dos mesmos, enquanto que os jovens “feitos pobres” tal prática tem a função de complementaridade, como uma forma compensatória, como se a cultura dos jovens da periferia não fosse válida.

O fato de não ser praticada a partir da rigurosidade de um currículo, possibilita à educação não formal ser vista como possuidora de mais liberdade em suas atividades. Talvez por isso ocorra que os participantes desfrutem com maior interesse nesse processo. Nesse sentido, podemos refletir que isso pode ocasionar tanto uma aprendizagem concreta com prazer, mas também pode significar que não se tenha aprendido tão satisfatório, caracterizando assim, apenas momento de ocupação de tempo livre.

Para Gohn (2016), podemos compreender a educação enquanto um conjunto, uma relação, uma articulação entre a educação formal – sendo aquela que acontece no ambiente escolar, permeada pela lei, componentes curriculares -, a educação informal – cuja apropriação se dá no meio sociocultural, envolvendo religião, família, clubes, territorialidade – e a não formal, que tem sua própria existência, no entanto, pode transitar nas duas anteriores. Nesse contexto, a educação não formal pode ser percebida através das suas tematizações, ou seja, ao tratar de pautas identitárias, tais como as questões de gênero, de raça/cor, classe social, pessoas com deficiência, população carcerária população LGBT.

A educação não formal pode ser organizada tanto na sociedade civil, como também em setores estatais. Inclusive, através de lutas travadas no interior de movimentos sociais podem surgir políticas sociais, como é o caso da Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006 (Maria da Penha).

De acordo com Gohn (2016), tal lei foi conquistada por meio de organização nos movimentos sociais, muitas lutas travadas pela visibilidade, respeito, valorização e igualdade da mulher.

5 ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE: CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Nesse capítulo discutimos a proposta do Espaço Criança Esperança de Jaboaão, dialogando com os dados obtidos nas entrevistas. A primeira parte se refere a descrição do nosso *locus* de pesquisa, trazendo informações que tratam desde sua localidade, parcerias, incluindo também as concepções norteadoras do trabalho pedagógico. Para isso, utilizamos os planos de ação do ECEJ desde 2012 até 2015, os quais mantinham um contato direto com a proposta de aumento do rendimento escolar e ampliação do capital cultural dos educandos em situação de vulnerabilidade.

É importante apontar que o Criança Esperança foi criado em 1986, e conforme Castro et. al., (2012), ele é definido como um projeto que busca a melhoria de vida de crianças e adolescentes brasileiros. Ainda de acordo com as autoras, a primeira campanha foi realizada em um show no Teatro Fênix, local em que foram gravadas as produções da Rede Globo de 1975 até 1999, situado no Rio de Janeiro, aproveitando a comemoração de 20 anos dos *Trapalhões*, dessa forma, o objetivo foi conscientizar e sensibilizar as pessoas a respeito dos direitos das crianças.

De acordo com Globo (2020), após a divulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, a campanha foi muito importante para a inclusão do artigo que garante os direitos das crianças brasileiras na Constituição Federal de 1988. É considerada modelo internacional pela Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente pelo fato de debater a questão das políticas públicas e a mobilização social infanto juvenil. Desde o início da campanha até os dias de hoje mais R\$ 400 milhões em doações foram arrecadados. Investidos em mais de seis mil projetos sociais pelo Brasil, bem como atendendo mais de quatro milhões de crianças, adolescentes e jovens em todo o Brasil.

Segundo Coelho (2007), o projeto é caracterizado por promover campanha de sensibilização sobre os problemas sociais que são vivenciados por crianças e jovens no Brasil. O programa visa arrecadar recursos para financiamento e apoio a diversos projetos sociais em todo o Brasil (idem). A partir de 2004, configurou-se a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ampliando a atuação para além das crianças, inserindo adolescentes e jovens em situação de risco, de modo a propiciar oportunidades para um futuro mais digno aos referidos grupos (CASTRO et. al. 2012).

Ao se apresentar como uma possibilidade de transformação social para o público atendido, o PROGRAMA CRIANÇA ESPERANÇA (doravante PEC) não está alheio a críticas.

Desse modo, Abonizio (2010), ao considerar o programa para além da sua aparência, explicita que o mesmo está ligado à lógica do capital, portanto contribui, com sua ideologia, para a manutenção social vigente, uma vez que não atinge as raízes dos problemas sociais.

Ainda segundo o autor:

Os encaminhamentos do PCE são caracterizados por chamar a atenção dos telespectadores para um problema social específico, sem buscar identificar suas raízes reais ou agentes causadores dos inúmeros problemas sociais. Desse modo, capital e capitalistas desaparecem, assim como as relações sociais de exploração existentes. (2010, p. 32)

O autor compreende que o Criança Esperança se apresenta como uma instituição neutra, que busca sanar as desigualdades sociais existentes na lógica contraditória entre capital e trabalho. Dessa forma, o autor ao realizar sua pesquisa partindo da aparência do objeto até chegar a sua essência, infere que o PCE, pode ser considerado um dos instrumentos ideológicos para a conservação da ordem social vigente.

No sentido de compreender a atuação do CE (Criança Esperança), Gomes (2007) informa que o projeto possui 12 objetivos principais, e que os mesmos, segundo a autora, são considerados pela Rede Globo como concretas possibilidades de promover o acesso aos direitos e deveres das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Nesse sentido, o projeto busca contribuir para implementar políticas públicas; diminuir os índices de mortalidade; inclusão de pessoas com deficiência; possibilitar formação profissional; influenciar a entrada de crianças e jovens na educação básica; estimular a participação artística, esportiva, cultural; promover o protagonismo juvenil; combate ao preconceito ou qualquer tipo de discriminação, entre outros.

Conforme a autora mencionada, essa lista de objetivos benevolentes, faz com que as críticas ao CE sejam amenizadas, inclusive pelo fato de sua campanha beneficiar, pelo menos em alguma medida, crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade social. Essa perspectiva fica visível, principalmente nos discursos proferidos durante a campanha, tendo em vista a multiplicidade de personagens que se apropriam dessa prática.

Para ilustrar esse fato concreto, Castro et. al., (2012), informam que o Espaço Criança Esperança (ECE) “[...] busca esperança de uma realidade melhor, com menor desigualdade social e mais perspectivas de qualidade de vida” (p.6). As autoras sinalizam que a proposta do ECE está voltada para o Empreendedorismo Social, pois o mesmo oferece diversos tipos de atividades, de cunho artístico, esportivo, educacional, tecnológico, entre outros, além de promover cultura e paz para a população do morro do Cantagalo, no Rio de Janeiro.

Notamos que são discursos e entendimentos diferentes a respeito do projeto, inclusive pelo fato das diferentes concepções de homem e sociedade que se almeja, bem como das condições concretas para uma possível transformação social. Por isso, compreendemos a tendência que muitos autores possuem ao coadunar com instituições com características do PCE.

Pois bem, vimos acima quais os princípios, objetivos, origem e ações do PCE, bem como algumas compreensões de autores que convergem e divergem das práticas exercidas por tal instituição. Percebemos esse movimento possível, inclusive numa sociedade contraditória, marcada por interesses distintos, ainda por cima levando em consideração o ainda incipiente processo de conscientização cultural e social das pessoas.

Fizemos esse movimento de compreender o PCE em sua estrutura universal, sua origem, bem como seus princípios gerais. Agora trataremos do nosso campo empírico propriamente dito, ou seja, o Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes/PE. Nesse sentido, será crucial trazer suas características, princípios e objetivos para respondermos nossa problemática de pesquisa.

O Espaço Criança Esperança de Jaboatão dos Guararapes/PE é uma organização sem fins lucrativos, promovido pela Rede Globo em parceria com a UNESCO, Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, Exército Brasileiro e a Universidade Católica de Pernambuco (doravante UNICAP).

Vale ressaltar que o Espaço Criança Esperança se configura como um Programa de Extensão da UNICAP, nesse sentido:

A CATÓLICA concebe a extensão como prática acadêmica e social que efetiva a mediação entre a universidade e a sociedade, caracterizando-se como ação de um sujeito coletivo (universidade), com racionalidade e intenção de incidir sobre os caminhos da própria sociedade. Essa intencionalidade define o caráter acadêmico da extensão, traduzindo-a num princípio ético da pesquisa e do ensino, num parâmetro epistemológico da pesquisa e num parâmetro pedagógico do ensino (ECEJ, 2012, p. 08)

Conforme ECEJ (2012), a UNICAP é uma instituição de ensino superior pautada nos princípios cristãos, contribuindo para a formação integral do sujeito, ampliando seus conhecimentos e favorecendo a apropriação e produção de saberes artísticos, científicos e tecnológicos. A UNICAP é originada a partir do viés humanista da Companhia de Jesus, o que a identifica como uma instituição que “[...] acolhe, sem discriminação, toda a diversidade de culturas, de raças, de classe e de gênero, e reclama igual reconhecimento e direito para todas as pessoas humanas” (ECEJ, 2012, p. 05).

O ECEJ se define como um centro de referência para o atendimento de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, combatendo suas carências e necessidades, estimulando a ampliação de suas potencialidades, priorizando seu desenvolvimento na educação básica (ECEJ, 2012). Isso implica em um projeto de inclusão social, de acordo com Gualberto e Silva (2007) é uma atitude política que trata das desigualdades e injustiças sociais, viabilizando a participação de pessoas, grupos e comunidades que são privados de seus direitos de exercerem sua cidadania ativa.

A ampliação do desempenho escolar é o grande foco, para isso o ECEJ visa oferecer condições para que as crianças, adolescentes e jovens aumentem sua autoestima, ampliem seu capital social e cultural, potencializando suas competências cognitivas e sócio-afetivas.

O público alvo trabalhado com mais evidência refere-se às crianças e jovens de escolas públicas municipais matriculados entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo em vista o alto índice de evasão e dificuldade de aprendizagem relacionadas a essa etapa da educação básica. Nesse sentido, são realizadas intervenções pedagógicas que complementam o processo de formação da educação escolar, trabalhando prioritariamente conhecimentos de matemática e língua portuguesa. Em consonância com a perspectiva de formação integral do sujeito, são oferecidas atividades vinculadas ao aspecto sócio-afetivo (através do Núcleo Psicossocial), motor (através da Educação Física), estético (atividades artísticas) e relativo às novas tecnologias.

O ECEJ também oferece atendimento a outro tipo de público, que são jovens do ensino médio na perspectiva de formar grupos de Teatro e Música, atrelados ao Programa Recriarte. Nesses cursos, os jovens têm a possibilidade de experimentarem uma prática sistemática dessas linguagens, desenvolvendo múltiplas competências que contribuam para a ampliação de seu capital cultural. (ECEJ, 2012).

Outro projeto é o de Monitoria, realizado para adolescentes inseridos no ensino médio, no qual os jovens atuam de forma concreta em mediação com o mundo do trabalho, para isso, realizam um processo seletivo para atuarem em uma das seguintes áreas dentro do ECEJ: comunicação e administração. Os adolescentes atuam juntamente com os estagiários e profissionais dessas áreas, auxiliando nas atividades pedagógicas e administrativas. Também é desenvolvido o Programa Conexões, que é realizado em parceria com a Rede de Assistência Social do município, priorizando a participação de crianças e adolescentes egressos do trabalho infantil.

Vale destacar que o ECEJ atende, em média, 400 crianças, adolescentes e jovens de diversas escolas do município de Jabotão dos Guararapes. A relação de escolas chega a um mínimo de 10, no entanto, com a realização das Olimpíadas de Português e Matemática e da Jornada de Experiências Pedagógicas esse número sobe consideravelmente.

Com o intuito de compreender a proposta e as concepções norteadoras do ECEJ, utilizamos o plano de trabalho para o desenvolvimento das atividades do ano de 2015, o qual tivemos acesso. Nele contém elementos importantes acerca do desenvolvimento escolar de parte da população de Jabotão dos Guararapes, município em que o ECEJ atuava.

De acordo com ECEJ (2014), o ponto de partida para a atuação do projeto se deu a partir da análise concreta de indicadores que revelaram o déficit econômico, social e cultural de boa parte da população. O baixo índice de desenvolvimento humano, de 0,717 em 2010; a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos que era de 13,2%, na época; poucas pessoas possuíam ensino superior; grande parte das pessoas adultas recebia menos que 1 salário mínimo (ECEJ, 2014).

A partir da leitura dos indicadores, constatou-se a necessidade de uma intervenção no sentido de melhorar os índices educacionais da população, dessa forma:

Assim, continua válido o segundo aspecto de nossas justificativas para implementação do Plano 2015: a necessidade de ações que atendam aquilo que o Estado (nas esferas municipal, estadual e federal) por sua própria natureza, encontra dificuldades de fazê-lo. É o caso do conjunto de conhecimentos a serem oferecidos para os estudantes. Com efeito, não obstante à flexibilidade prevista nos PCN's, o ECEJ, como organização de interesse público, mas não vinculada ao Estado, tem mais liberdade para a escolha de temas, processos e métodos pedagógicos no desempenho de suas atividades. (ECEJ, 2014).

Nesse sentido, o ECEJ pode ser caracterizado como uma instituição de educação não-formal, aqui compreendida da seguinte maneira: “A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica, menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’” (GADOTTI, 2005, p. 02). Não é o caso de criar oposição entre a educação formal e a não-formal, mas é importante situar tais características para refletirmos a respeito dos encontros e desencontros possíveis entre ambas.

É importante deixar claro que, de acordo com os documentos, o ECEJ não visa substituir a prática da educação formal, ou seja, da escola, pelas atividades realizadas no contexto do projeto. Pelo contrário, as ações por ele realizadas visam “oferecer condições que contribuam

para a (re)construção dos projetos de vida de crianças adolescentes e jovens de Jabotão, na perspectiva da garantia de direitos e do exercício de uma cidadania ativa” (ECEJ, 2014, p. 07).

Ao evidenciar que o foco é na (re)construção dos projetos de vida, compreendemos que o ECEJ faz essa leitura a partir dos indicadores já citados. Portanto, suas ações caminham na direção de propiciar conhecimentos e competências que os educandos não têm acesso através da educação formal, fornecida pelo Estado, bem como pelas condições materiais de seus familiares.

Ainda de acordo com o plano de ação do ECEJ, suas ações estão amparadas nas seguintes concepções norteadoras, são elas: Proteção Integral; Educação Integral e Pedagogia de Projetos; Teoria do Capital Cultural e Social e prioridade ao desempenho escolar; Acompanhamento Psicossocial; Cidadania Ativa. Fazendo uma relação com as entrevistas, obtivemos em suas respostas algumas categorias que correspondem as concepções norteadoras contidas no plano de ação. Nesse sentido iremos discorrer um pouco acerca dessas concepções, trazendo elementos da literatura no sentido de refletir com a proposta do ECEJ.

Em relação ao paradigma da *Proteção Integral* a perspectiva é trabalhar em Rede, visando os direitos fundamentais de todo o cidadão. Nesse sentido, a proposta era atuar em parceria com as Redes de Educação, Assistência Social e Saúde (ECEJ, 2014). É inevitável não refletir acerca do papel dos aparelhos do Estado e suas relações com o projeto. Dentro dessa perspectiva, em relação as parcerias com o poder público, assinala:

Para isso é preciso muito mais que ter “os contatos”, é preciso se fazer parceiro desde o momento da concepção do trabalho ao qual nos propormos, visto que nosso papel não é o de substituir ou competir com os equipamentos estatais, mas realizar uma ação de suplementação a eles, ou seja, agindo naquilo que a natureza estatal não lhes permitir fazer (ECEJ, p. 22).

De acordo com Nascimento e Cury (2020), a proteção integral perpassa diversas instâncias, e sua qualidade depende de fatores econômicos, de condições políticas, engajamento da família, da sociedade, nível democrático e do alicerce do Estado para promover sua efetividade. Os autores afirmam que desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é de conhecimento público, pelo menos em tese, que crianças e adolescentes são *sujeitos de direitos*, portanto, é de suma importância que os mesmos recebam uma educação pública de qualidade.

A articulação entre sociedade política e sociedade civil, nos termos de Gramsci, é o que possibilita a materialização das ações em torno da proteção integral de crianças e adolescentes, ou infanto-adolescentes, conforme Nascimento e Cury (2020). No entanto, percebemos, a partir

do plano de ação do ECEJ, que suas atividades são necessárias devido a não atuação do Estado no que concerne a proteção integral no campo da educação.

A importância do Estado no sentido de oferecer concretamente condições para uma educação de qualidade é pauta histórica, portanto:

(...) a efetividade do direito à educação como área social exige comprometimento do Estado com o planejamento de políticas públicas que assegurem sua satisfação. Conforme as normas institucionais brasileiras, decorrentes do artigo 227 da atual Carta Magna, para que sejam assegurados os direitos da criança e do adolescente, carece-se da ação articulada e sincrônica dos sujeitos que compõem as famílias, a sociedade civil e o Estado com vistas à garantia da Proteção Integral (NASCIMENTO E CURY, 2020, p. 684).

Vale salientar que a proteção integral, segundo Nascimento (2018), corresponde a uma ação Estatal destinada a todas as categorias de crianças e adolescentes, de modo a garantir todos os direitos que contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor,

Essa doutrina encontra seu fundamento exposto, principalmente, em três artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo tais: o artigo terceiro, ao garantir que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana rompendo com a concepção menorista e elevando-os à categoria de sujeitos de direitos, sem distinção entre pessoas, classes e/ou condições sociais; o artigo quarto, que destina-lhes a absoluta prioridade, ou seja, dá uma ordem de preferência sobre aos direitos assegurados frente aos demais grupos etários; e, o artigo sexto, que considera a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (NASCIMENTO, 2018, p. 118).

Propiciar a proteção integral, no caso do ECEJ, significa contribuir para o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes em todas as suas dimensões, bem como possibilitar o acesso a direitos civis, políticos e sociais, nesse caso o foco no desenvolvimento escolar. Nesse sentido, o contato com atividades e práticas diversificadas, uma boa estrutura, alimentação, são elementos constitutivos para a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Outro paradigma que o ECEJ toma como referência é a *Educação Integral* e a *Pedagogia de Projetos*. No caso da educação integral, esta foi uma categoria presente nas falas dos educadores entrevistados, portanto, traremos algumas considerações sem aprofundar com a literatura, tendo em vista que a análise dessa categoria se dará em outro tópico.

Este paradigma tem como pressuposto a concepção multidimensional do ser humano, implícito no relatório, entregue à UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no qual se define o que seriam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (ECEJ, 2014, p. 22).

Ao enfatizar esses quatro princípios educativos, ou pilares da Educação, como compreendem as teorias pós-modernas, o ECEJ dá ênfase ao processo formativo em sua integralidade. Para isso, aponta a Pedagogia de Projetos como uma postura pedagógica mais apta a responder aos desafios da sociedade atual.

O fato do ECEJ, enquanto instituição de educação não-formal, ter flexibilidade na escolha de temas para tratar com os educandos, favorecia a escolha de conhecimentos com possibilidades de atuação conjunta entre as diversas áreas. Ou seja, pautada na interdisciplinaridade, através da Pedagogia de Projetos, visando o desenvolvimento integral do educando.

Na pedagogia de projetos, conforme Prado (2003), o educando aprende a partir de um processo dinâmico de produção, de pesquisa, de inquietações, de resolução de problemas, movimento no qual o professor/educador passa a ser mediador. Essa prática está atrelada, teoricamente, a uma maior autonomia do educando, como também pode despertar mais interesse pelo processo de aprendizagem, uma vez que a tematização é baseada em problemas inerentes ao contexto em que está inserido.

Assim, a opção pela Pedagogia de Projetos justifica-se por ser uma metodologia que aponta para um processo formativo que considera o sujeito em sua integralidade, constituindo-se uma prática educativa centrada na formação multidimensional dos alunos, na medida em que o desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidade de aprendizagem; e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica (ECEJ, 2014, p. 23).

Conforme Ventura (2002), a pedagogia de projetos está ancorada em quatro princípios. Mais especificamente a representação, a identidade, a negociação e o conceito de rede. Nesse sentido, a partir da relação entre tais princípios, pode-se de forma coletiva, chegar a um saber novo, que está ancorado numa ação negociada entre componentes de uma equipe. A construção do saber está atrelada de forma dialética entre a cognição e a ação dos educandos, de modo que estas sejam estimuladas por desafios e resolução de problemas mapeados contextualmente.

No caso do professor, Ventura (idem), explica que ele possui um papel de tutor, de modo que suas competências estejam atreladas a observar, fazer registros, explicar o melhor caminho para a construção do produto. Nessa perspectiva, a prática relacionada a pedagogia de projetos adquire um caráter construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

segundo Araújo (2008), para a construção do conhecimento é importante que o sujeito seja ativo no processo, adquirindo competências para articular o saber científico com o saber popular.

A pedagogia de projetos, ancorada nos pilares da educação nos remetem a concepção construtivista de educação, uma vez que trazem as características citadas acima. No entanto, não fica claro no plano de ação do ECEJ a concepção epistemológica que permeia a prática dos educadores. Por se tratar de um espaço de educação não-formal, acreditamos que seus formuladores não seguiram uma única linha de pensamento, principalmente pelo fato de levar em consideração diferentes concepções norteadoras.

Newton Duarte (2001), faz uma crítica a respeito dessa concepção construtivista, que o mesmo denomina pedagogias do “aprender a aprender”. O autor afirma que tal concepção estabelece uma hierarquia de valores em relação ao processo de aprendizagem, de tal forma que aprender sozinho, na perspectiva construtivista, tem uma validade maior do que através da transmissão de conhecimentos. Nessa direção, outro ponto de destaque é o processo de formação voltada para a capacidade adaptativa, tendo em vista o contexto de globalização em que vivemos.

A teoria do *Capital Cultural e Social* com foco no desempenho escolar também era uma das bases que direcionavam as ações pedagógica do ECEJ. A opção por esse enfoque, segundo o documento, parte do pressuposto que a educação formal, em sua contemporaneidade, apesar dos avanços conquistados, tende a promover a exclusão dos filhos da classe trabalhadora, principalmente no aspecto quantitativo (ECEJ, 2014). Esse processo de exclusão reverbera em pouca participação política, pela falta de compreensão de concepções de mundo; também ocorre no mercado de trabalho, pela falta de qualificação e perspectiva de futuro durante o período escolar; da vida social, devido à pouca possibilidade de ampliação das suas redes de sociabilidade e contato com culturas diferentes do seu contexto comunitário; e do protagonismo cultural, reduzindo sua capacidade de usufruir e sistematizar os meios culturais produzidos pela comunidade, classe social.

A concepção em evidência é pautada principalmente na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, que diz respeito aos motivos pelos quais ocorrem o fracasso ou sucesso escolar nas diferentes camadas populares. Não é nosso objetivo aprofundar os elementos da concepção abordada, mas sim trazer os pontos cruciais que embasam as ações do ECEJ, dialogando com a literatura e tecendo nosso olhar a respeito desse movimento. De acordo com Bonamino et. al. (2010), explicam que a grande questão dessa concepção é a de que o sucesso ou fracasso escolar são reflexos da origem social dos sujeitos.

Em relação ao projeto social, três componentes objetivos estão relacionados a bagagem que o sujeito traz de suas relações.

Esses componentes seriam: o **capital econômico** - tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o **capital social** - definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; o capital cultural institucionalizado - formado basicamente por títulos escolares; e o **capital cultural** - bagagem cultural transmitida pela família, cujos componentes passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo e é responsável pelo maior impacto no sucesso escolar. É ele quem favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares (ECEJ, 2014, p. 24).

Esses três componentes, segundo essa teoria, estão diretamente relacionados com o desenvolvimento escolar do sujeito, sendo a educação escolar uma continuidade da educação vivenciada pelas crianças de classes mais favorecidas no âmbito cultural. Isso pelo fato de que os processos, os rituais e as práticas utilizadas na escola estão diretamente ligadas a uma cultura letrada, disciplinada, com base em conhecimentos que não são acessados da mesma maneira por toda a sociedade.

Nesse caso, para os oriundos da classe trabalhadora, muitas vezes sua participação na vida escolar se torna enfadonha, árdua, sem estímulos, como se estivesse em um local insuportável. Esses fatores levam crianças e adolescentes a utilizarem comportamentos tidos como “indisciplinados”, nesse caso, não coadunando com os valores, signos e significados requeridos pela instituição escolar.

Boudieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados. Essa teoria contraria a convicção, até então amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional (BONAMINO ET. AL. 2010, p. 488).

Nessa perspectiva, a preocupação, conforme o plano de ação do ECEJ, é a de que as crianças e adolescentes não reproduzam o *status quo* de seus familiares, ou seja, que eles possam (re) construir seus projetos de vida, tendo em vista o acesso aos conhecimentos mais elaborados historicamente pela humanidade. De acordo com Bonamino et. al. (2010), o capital cultural é dividido em três estados, são eles, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Resumidamente, estão relacionados ao *habitus* que o sujeito adquire a partir da assimilação dos bens culturais, que são transmitidos tanto pela família como pela instituição escolar.

O ECEJ também utiliza o *acompanhamento psicossocial* como concepção norteadora. Tal concepção é necessária pelo fato de que boa parte das crianças e adolescentes que

participam do projeto vivenciam situações de vulnerabilidade (ECEJ, 2014). O documento também ressalta que a adolescência traz diversos desafios, inclusive através da puberdade, que caracteriza a passagem da infância à adolescência. Nesse sentido, é um período marcado tanto por transformações biológicas como sociais.

Trata-se, portanto, de um período bastante rico em possibilidades desestabilizadoras em que as diversas exigências no campo sexual, profissional, familiar, lançam ao jovem desafios que ele nem sempre pode responder positivamente, determinando sofrimento psíquico e, até mesmo, algumas patologias (ECEJ, 2014, p. 26).

Outro fator que é bastante relevante é a questão da violência e o envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade. Em um país que enfrenta uma forte desigualdade social, que acarreta em desigualdades educacionais, àqueles que estão mais propensos a vivenciarem o fracasso escolar, não é surpresa que sejam recrutados para atuarem na criminalidade. Para minimizar essas ocorrências, os espaços não-formais de educação utilizam profissionais do serviço social e de psicologia para dar suportes aos educandos e aos seus familiares/responsáveis.

Tivemos a inquietação de fazer uma busca no banco de dados de teses e dissertações (BDTD) acerca da relação entre educação e acompanhamento psicossocial. Utilizamos estas últimas como palavras-chave e apareceram 57 trabalhos ao todo, sem utilizar nenhum recorte, o que pressupõe a pouca atenção que se dá a essa relação. Ao ler os títulos, constatamos que a maioria dos trabalhos tematizam grupos especiais, mais voltados para a saúde mental, relação com drogas, multidisciplinaridade no serviço de saúde, entre outros. Dessa forma, nota-se que o debate acerca dessas problemáticas ainda é incipiente no campo da educação formal, e até mesmo na educação não-formal não aparece de maneira robusta.

A *Cidadania Ativa* também compõe o grupo de concepções que norteiam as ações do Espaço Criança Esperança. Vale ressaltar que a formação para a cidadania também foi uma categoria que emergiu fortemente das falas dos educadores entrevistados. Dessa forma, percebemos uma relação, de certo modo coerente entre a teoria e a prática, esta materializada nas entrevistas.

De acordo com o ECEJ (2014), o processo formativo deve possibilitar o exercício da democracia, tendo em vista a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, de modo a participar ativamente dos processos sociais. Nesse caso, tornar-se cidadão ativo implica numa criticidade em relação aos determinantes sociais, culturais, econômicos.

A nosso ver, o processo de buscar a formação para a cidadania na educação não-formal, pressupõe que de alguma forma, a educação formal pública não vem contribuindo para alcançar esses objetivos. Nesse sentido, na ordem social vigente, as características e princípios que permeiam a formação de cidadãos ativos coadunam com os valores da democracia liberal (TONET, 2005). Para o autor, a partir da perspectiva marxiana, é preciso educar para a emancipação humana, uma vez que só assim os sujeitos irão adquirir a verdadeira liberdade. De acordo com Moura e Zucchetti (2010), a concepção que articula a educação escolar como preparação para a cidadania é permeada por valores da ordem social vigente, que foca na simples aquisição de habilidades e conhecimentos necessárias para atuar como força de trabalho nos setores produtivos.

Compreendemos que a formação do sujeito precisa ser ampla, de modo a refletir e agir criticamente, tendo em vista os determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos existentes na sociedade. Nesse sentido, uma formação que contemple a “competência técnica e o compromisso político”, como nos ensina Saviani (1983), permite uma atuação de modo a ler, interpretar e agir de maneira crítica e reflexiva sobre a realidade. Contudo, o processo educativo pautado na emancipação humana é um desafio a ser alcançado em nossa sociedade, regida por contradições e conflitos entre as diversas frações de classe.

No que se refere a cidadania ativa, Silva e Tavares (2011), tem sua origem na medida em que serve de alicerce para os avanços democráticos e dos direitos humanos. Dessa forma, a cidadania ativa faz parte de um processo contínuo de formação que envolve tanto a sociedade civil e suas instituições como também a sociedade política. Praticar a cidadania depende da apropriação conhecimentos que contribuam para a construção de valores inerentes ao respeito da totalidade humana, considerando as diferenças existentes entre os sujeitos, de modo a lutar por uma sociedade mais justa.

5.1 DIALOGANDO COM AS PERSPECTIVAS DOS ATORES

Nesse capítulo apresentaremos as análises dos dados levantados a partir da realização de entrevistas com os sujeitos da nossa pesquisa. Lembramos que a nossa problemática tem como pergunta central: Quais as possíveis repercussões do projeto socioeducativo da “ação” ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA na perspectiva do enfrentamento das desigualdades (educacionais), segundo a percepção dos atores envolvidos? Ainda é importante destacar que o levantamento de dados primários nos ajudam a responder nossos objetivos específicos.

Diante do que expomos nos procedimentos metodológicos, escolhemos a amostra levando em consideração as diversas posições sociais exercidas no Espaço Criança Esperança (ECEJ). Sendo assim, para preservar a identidade dos mesmos, utilizaremos a nomenclatura de *Educador*, pois nossa amostra foi composta por coordenadores, professores e estagiários. Tal nomenclatura está atrelada a concepção freiriana de compreender como *Educador* todos àqueles que atuam na área da Educação.

Ao realizar as análises, tendo em vista o problema de pesquisa, bem como os objetivos propostos, emergiram algumas categorias empíricas, que iremos relacionar com a literatura, de modo a encontrar possíveis regularidades e contradições. Vale ressaltar que a categorização se deu através de um processo de codificação, correspondente a presença de unidades de registros inseridas nas falas dos educadores.

Tendo em vista as categorias analíticas relacionadas ao problema de pesquisa, tais como, desigualdades educacionais e inclusão educacional, tivemos o cuidado, de alguma forma, relacionar as respostas dos entrevistados com essas últimas. Assim, as análises nos levaram as seguintes categorizações: Educação Integral; Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade; Educação para a cidadania.

5.1.1 Educação Integral e Melhoria do Rendimento Escolar

Refletindo os próprios objetivos do Espaço Criança Esperança, foi possível encontrar nas falas dos sujeitos o indicativo de que as ações desenvolvidas estão vinculadas ao oferecimento de uma educação integral voltada para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes.

Então o Criança Esperança mostrou para mim a visão integral do aluno. É um aluno que tem um professor de Português e Matemática, é um aluno que tem um acompanhamento psicológico, uma criança que foi estuprada, abandonada, que o professor não consegue atender naquele momento. Depois tem a atenção de uma assistente social, que ia na casa do menino. Eu lembro perfeitamente os colegas, (...), ia na casa da criança junto com os estagiários. Passava pra gente, mais ou menos o dia-dia da criança. Que não tinha uma mesa para sentar e fazer a atividade, que não tinha um ambiente tranquilo. A gente conhecia a realidade do aluno, tentava de alguma forma melhorar o que a gente fazia na sala de aula para aquele menino. Outra coisa, nós tínhamos no máximo vinte alunos em sala de aula, tinha atividade ao ar livre no Quartel². Tinha as aulas de computação, de teatro, de música. (Educador 4).

² A coordenação do Espaço Criança Esperança tinha uma parceria com 14º Regimento de Infantaria Motorizada que cedia os espaços físicos para a prática de atividades esportivas.

O Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança tinha como referência o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, enfrentando suas necessidades e, ao mesmo tempo, possibilitando a evidência de suas competências e habilidades cognitivas e sócio-afetivas, tinha como foco o seu desempenho na educação formal. Jaboatão dos Guararapes era o município local do projeto, na RMR(Região Metropolitana do Recife), de modo que eram oferecidas Atividades como Arte, Dança, Educação Física, Matemática, Português, Orientação Pedagógica, Acompanhamento Psicossocial, entre outras, estas atividades, em seu conjunto, iam melhorar o Rendimento Escolar, a medida que potencializavam as competências e habilidades cognitivas e sócio-educativas, desenvolviam o rendimento escolar. (EDUCADOR 7)

Diante das falas acima, podemos perceber o olhar direcionado para o todo pedagógico, numa perspectiva que leva em consideração as diversas dimensões do sujeito, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos educandos. Nesse sentido, de acordo com Gonçalves (2006), a educação integral é uma perspectiva que vem sendo debatida desde a concepção escolanovista, que teve muita força durante o século XX em diversos países europeus. Segundo o autor:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua compreensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130)

Dessa forma, o processo educativo é considerado de maneira ampliada, sendo necessário, na visão do autor, um olhar em direção ao todo social, cultural, simbólico, emocional, afetivo, entre outros. Compreendemos a íntima relação entre as falas dos sujeitos da pesquisa com a perspectiva do autor, principalmente ao perceber o educando em todas as suas dimensões. Nesse sentido, as instituições educativas precisam, de acordo com as citações, considerar todas as vivências e aprendizagens dos educandos. Isso implica em compreender o contexto social, histórico, cultural e econômico dos educandos, tendo em vista a materialização de ações que contribuam para aprendizagens concretas, do ponto de vista da emancipação humana.

Na direção de aprendizagens significativas, Gonçalves (2006), problematiza que os educandos são seres desejantes, e que o processo de ensino e aprendizagem deverão ser pautados em desafios que dialoguem com os interesses de ambos. De acordo com Antunes e

Padilha (2010), a educação integral é pautada em relações humanas diferenciadas, associando razão, emoção, estética, afetividade, de forma a propiciar melhores condições para o aprender.

Pois bem, ainda segundo Antunes e Padilha (2010), as parcerias comunitárias, bem como a gestão democrática e sociocultural das aprendizagens, a avaliação dialógica, são fundamentais para o desenvolvimento do educando em sua complexidade. Ou seja, é fundamental estar atentos aos elementos constituintes do sujeito, ontologicamente falando. E mais do que isso, é preciso considerar os determinantes sociais, culturais, históricos e econômicos que permeiam o nosso estar no mundo.

Ainda de acordo com os sujeitos entrevistados, outra fala nos chamou a atenção foi a seguinte:

Olha, o fato da distribuição das disciplinas capitais para você fazer qualquer concurso. O fato de dar uma orientação pedagógica, de ter acesso a orientador pedagógico, é o fato também deles darem até orientação psicológica. Além do fato de que os educandos estavam presentes no Espaços eles estavam longe daquele mal social que existiam na comunidade em que eles moravam. Então, proporcionava para eles um momento agradável que estavam como amigos, muitos deles era vizinhos, amigos de escola. (EDUCADOR 3)

No trecho acima, visualizamos a importância que o Educador 3 dá a multiplicidade de atividades de apoio pedagógico, como também sinaliza que as estratégias diferenciadas proporcionam uma convivência mais harmoniosa, proporcionando experiências de socialização com seus pares. Podemos situar essa assertiva com o que Antunes e Padilha (2010) chamam de formação e desenvolvimento humano global. Ou seja, além de promover a aquisição de conhecimentos para a sua competência profissional, é imprescindível a formação para a promoção da justiça social, de modo a conviver democraticamente e respeitosamente com as diferenças.

De acordo com Coelho (2004), o debate acerca da educação integral no Brasil ocorre desde a época de Anísio Teixeira, que tinha a Escola Nova como abordagem estruturante desse modelo educacional. O entendimento de um modelo mais amplo de educação pode ser observado nas seguintes falas, ao serem indagados sobre os objetivos do ECEJ:

Eu acho que era justamente no horário diferente da aula deles, eles aprenderem mais, melhorarem o desempenho na escola, mas também melhorarem seu desempenho como pessoa, mudarem também como pessoa. Não só melhorar o desempenho na escola. (EDUCADOR 1)

Todas essas atividades, trabalhavam de forma integral cada criança, entendendo que a partir desse ser integral, as crianças eram assistidas, criavam mais condições de melhorarem seu rendimento escolar. (EDUCADOR 7).

As falas acima demonstram as percepções dos educadores sobre os objetivos que permeiam a prática do ECEJ e a preocupação com uma educação que ultrapasse o modelo conteudista. Tal modelo pode ser relacionado com o período escolanovista, no qual a perspectiva liberal e democrática de educação estava atrelada ao entendimento da mesma enquanto parte integrante da vida social, não como um meio para a vida (CAVALIERE, 2002). Essa visão de educação sofreu diversas críticas, principalmente pelo fato de não contestar os conflitos inerentes a ordem social vigente, o capitalismo. Em relação ao escolanovismo e suas contribuições para o interior da escola, Cavaliere (2002) nos chama atenção para o seguinte:

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade crianças com experiências sociais e culturais diversas (p. 253).

É no sentido de proporcionar experiências diferenciadas que os Educadores se referem, no nosso entender, ao relatarem que os educandos eram vistos em sua totalidade, levando em consideração diversas dimensões do sujeito. Uma das características principais da Educação Integral, segundo a autora, é que o processo de aprendizagem se dá através de vivências, experiências, não apenas por meio da transmissão de conhecimentos (CAVALIERE, 2002).

De acordo com Coelho (2014), a educação integral não é sinônima de educação em tempo integral, uma vez que visa possibilitar uma formação mais completa do sujeito, tendo em vista as várias dimensões que o compõem. Historicamente, conforme a autora, a educação integral no Brasil era pautada por três ideologias políticas. A saber: o anarquismo, o integralismo e o liberalismo.

Sem aprofundar esse debate, pois não é o foco da pesquisa, os anarquistas defendiam uma educação integral que materializasse uma formação de qualidade para todos/as, independente de classe social, almejando uma educação crítico-emancipadora. Já os integralistas, pautados pela ótica conservadora, buscavam a educação do como como um todo, que no caso seria o homem físico, intelectual, cívico e espiritual, a partir da tríade “Deus, Pátria e Família”. Para elucidar a visão liberal, segue a seguinte citação:

Contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Este movimento tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas (COELHO, 2014, p. 50)

Fica evidente que a educação integral é pautada pelas diversas perspectivas ideológicas, diferenciando-se nas características relacionadas a concepção de homem, sociedade e educação que englobam as vertentes. Dessa forma, compreendemos esse movimento atrelado há campos de disputas que perpassam as políticas educacionais, inclusive no que diz respeito a quem tem a função de oferecer essa formação integral.

No caso do ECEJ, uma instituição não governamental, os educadores evidenciaram que olhar o sujeito a partir da sua multidimensionalidade favorece o acesso a um maior acervo de saberes produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Dessa forma, a partir das falas, inferimos que essa perspectiva pode contribuir para a melhoria do rendimento escolar dos educandos. Como já explicitado, esse debate perpassa a educação brasileira desde a Escola Nova, e ainda continua, principalmente alicerçado pela narrativa de uma escola democrática, que rompa com o modelo tradicional de ensino.

5.1.2 Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade

Diante das falas dos educadores, também encontramos forte presença na valorização de diferentes atividades, de forma dinâmica, bem como a interligação entre as mesmas, o que segundo os dados, facilitava a apropriação cultural dos educandos. Ou seja, a estruturação das atividades, que diferentemente da escola, não possuía um currículo amparado em lei à ser seguido, propiciava maior autonomia aos educadores no sentido de planejar atividades mais dinâmicas.

O debate acerca dessas categorias no processo de ensino e aprendizagem está atrelada a tentativa de ultrapassar a fragmentação do conhecimento de forma especializada, de modo a integrar disciplinas em torno de uma formação mais geral dos educandos (TOZONI-REIS, 2012), (TONET, s/d), (PIRES, 1998), (FREITAS; NEUENFELDT, s/d), (MANGINI; BIANCHETTI, 2014).

Esse tipo de prática, pode exemplificada a partir das seguintes narrativas:

Nós trabalhávamos além das aulas, das aulas que não eram bem aulas em escola, nós tínhamos também uma culminância no final do projeto, do período. E que eles mostravam o que tinham desenvolvido durante as atividades nas salas de oficina. E aí de certa forma, não só Português, mas Matemática, Educação Física, eles tinham uma interdisciplinaridade que ajudava eles a verem que independente do nível, da desigualdade socioeducacional deles, eles eram capazes de fazer alguma coisa. Uma pessoa pode não ser boa em português, mas pode ser boa em matemática, um outro aluno não podia ser tão bom em Educação Física, mas podia ser bom em matemática (EDUCADOR 01).

O trabalho com artes, o trabalho com dança, a questão do acesso à internet, a pesquisa em si. E não só oportunizar o conhecimento, ter acesso ao conhecimento que é exigido pelo sistema, mas ampliar esse conhecimento, justamente para trabalhar o conhecimento de si mesmo (EDUCADOR 02).

Nesses dois exemplos, compreendemos a preocupação no sentido de realizar atividades diversificadas, que propiciasse a aquisição de conhecimentos de modo a ampliar o acervo cultural dos educandos. Tais falas coadunam com a perspectiva dos educadores a respeito das estratégias que o ECEJ utilizava para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Dessa forma, a multiplicidade de atividades era um meio de minimizar as desigualdades educacionais vivenciadas pelos educandos, tendo em vista que na ordem social vigente, a aquisição de capital cultural depende, em sua maioria, de quem pode pagar para ter acesso.

A exclusão do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade faz parte do processo de desmonte da educação pública, que é consequência da política neoliberal implementada em meados dos anos 90, e que perpassa nossa sociedade até os dias atuais (TOZONI-REIS, 2012). Dessa forma, no intuito de superar ou minimizar essas lacunas, os educadores explicitam a importância da variedade de atividades trabalhadas com os educandos. A importância dessa multidisciplinaridade, bem como a interdisciplinaridade pode ser observado abaixo:

Olha só, a turma de serviço social e psicologia fazia isso muito bem. Eu lembro que eles tinham muitas reuniões, muitas palestras sobre isso, sobre drogas, entre outras coisas. Em algum momento a gente juntava as ideias, né, um texto sobre drogas, um texto sobre violência, a gente poderia trabalhar lá na sala de língua portuguesa, sala não né, que a gente chamava de laboratório de língua portuguesa, e teria para isso dar certo, teria sim que ter essa junção da equipe de psicologia e serviço social junto com língua portuguesa. Porque um sozinho ficava difícil de ter algum efeito (EDUCADOR 04).

Nessa perspectiva, o educador 4 exalta a importância da ligação entre as diversas áreas do conhecimento para a formação dos educandos. Em relação a citação acima, compreendemos a partir de Tozoni-Reis (2012), que se trata de uma prática multidisciplinar, na qual um tema é

tratado a partir do olhar de diferentes componentes. Vale salientar que essa prática deveria ser realizada na escola pública, enquanto espaço de formação humana, tendo em vista a formação integral do sujeito, como já foi discutido em tópico anterior.

Corroborando com as reflexões acima, podemos citar a fala de outro educador a respeito de estratégias realizadas pelo ECEJ.

No Espaço, o público era atendido em atividades necessárias para o sistema educacional, porém estas não existiam no mesmo, atendimento Psicossocial e Orientação Pedagógica, ofereciam suportes que, junto com as demais atividades favoreciam muito mais a formação integral do que o modelo oferecido nas escolas. Também eram desenvolvidos vários projetos pedagógicos que trabalhavam aspectos como equidade, entre outros aspectos (EDUCADOR 07).

Nessa fala, inferimos a importância que o educador dá ao se remeter a atividades que não são componentes curriculares na escola pública, mas no ECEJ eram vivenciadas, bem como o trabalho a partir de projetos que buscava tematizar aspectos e valores como equidade, entre outros. Salientamos que o simples fato de oferecer tais atividades não implica em superar as desigualdades educacionais existentes, pois há um contexto maior e que perpassa as desigualdades como um todo.

Toda essa problemática a respeito da busca pela multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade está amparada na crítica ao modo de produção vigente, sendo este o capitalismo. De acordo com Pires, (1998), o currículo escolar está associado com o modelo de divisão social do trabalho existente. Nesse sentido, a autora chama a atenção ao fato de que durante o período de predominância do *fordismo* a fragmentação por disciplina dominava a organização curricular. Já com a produção flexível ou *toyotista*, a preocupação com a formação de um sujeito multifuncional traz à tona uma organização que contribua para práticas multidisciplinar ou interdisciplinar (Idem).

Os educadores do ECEJ afirmam que a variedade de atividades e a correlação entre as mesmas contribuem para uma formação de qualidade dos educandos. Inclusive, um dos elementos para uma formação mais completa, segundo os educadores, é o aumento do capital cultural. De acordo com o Educador 06, essa ampliação se dá a partir de um processo pedagógico que envolve diferentes formas de conhecimento, tais como, uma biblioteca com razoável estrutura, de modo a propiciar diferentes fontes de leitura para os educandos; roda de contação de história, de modo a estimular a leitura, de maneira lúdica; laboratório de informática para pesquisas; aula passeio; aula de balé, visitas a museus, entre outras atividades.

Nesse sentido, segundo ECEJ (2015), a partir das concepções de capital cultural, social e pedagogia de projetos, propunha-se o diálogo entre as diversas áreas de forma interdisciplinar. Para esclarecer este conceito, segue:

(...) a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas todas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas (...) (PIRES, 1998, p. 177).

No entanto, Fazenda (2013), considera que o diálogo entre os diferentes conteúdos só é possível se houver intersubjetividade entre os sujeitos, de maneira que ao integrar os conhecimentos, estes sejam apreendidos, disseminados e transformados. Evidentemente é um movimento complexo, caracterizado pela intensa troca entre os especialistas/educadores, como também pelo grau de integração real entre as disciplinas (FAZENDA, 2013). Dessa forma, um projeto social como o ECEJ, que não possui um currículo engessado, tem liberdade para estabelecer práticas que promovam o diálogo entre as diversas áreas.

5.1.3. Formação para a cidadania

A partir das falas dos educadores entrevistados encontramos com frequência a menção em relação a importância do ECEJ no que diz respeito a formação cidadã, ou para a cidadania. Sendo assim, corroborando com uma das concepções norteadoras do plano de ação do projeto, que está relacionada a cidadania ativa. Mas afinal o que significa dizer formação para a cidadania?

Esse é um debate muito caro para a educação, principalmente no âmbito da educação pública e das organizações não-governamentais, que prioritariamente, atendem os filhos da classe trabalhadora. Sendo assim, diversas linhas epistemológicas possuem narrativas em que a formação para a cidadania tem destaque no âmbito educacional.

Não pretendemos fazer um estado da arte sobre o tema, mas vale ressaltar que desde teorias liberais até as mais progressistas pode-se encontrar essa temática. De acordo com Silva e Tavares (2011), a formação cidadã traz em seu cerne a priorização de mudanças, valores, comportamentos e atitudes relacionadas com práticas que combatem os preconceitos, as discriminações, os movimentos a favor da barbárie.

Ainda conforme as autoras, é possível compreender que o exercício da cidadania só é possível com a garantia de valores democráticos e do respeito aos direitos humanos. Tendo em vista que o campo educacional é permeado por disputas e contradições, é importante

compreender o que pensam os educadores que atuam na educação não formal sobre a relação entre essa e a formação para a cidadania.

Ao indagarmos a respeito da proposta do ECEJ, o Educador 02 afirmou que:

O que eu acredito na proposta do Espaço, é fazer com que os jovens, adolescentes se vejam como sujeitos participantes da construção, sujeitos históricos. Que eles compreendam seus direitos, mas principalmente seus deveres. O Espaço tem isso, trazer a responsabilidade para que o sujeito se sinta participante do processo. Não só do processo de educação, mas como cidadão. Acredito que a questão de trabalhar a autoestima, o conhecimento, mas não só o conhecimento de mundo, mas o conhecimento de si, a valorização do sujeito (EDUCADOR 02).

Diante da fala do Educador 02, inferimos que o processo de formação para a cidadania não vem sendo realizada concretamente na educação formal, especificamente no âmbito público, portanto o ECEJ traz em seu bojo, segundo ele e o plano de ação, elementos para possibilitar o exercício da cidadania ativa. Conforme Silva e Tavares (2011), a cidadania juntamente com os direitos humanos e a democracia são os elementos constituintes da nossa civilidade. Dessa forma, “a cidadania ativa surge como ponto de apoio em um possível ciclo de avanços democráticos e de respeito aos direitos humanos” (p. 16).

Os autores explicitam que a formação cidadã está em consonância com a educação integral do sujeito, e que para isso é preciso que esse processo seja materializado nos mais diversos espaços educativos. Desse modo, vejamos o que relata o Educador 05 em relação ao objetivo do ECEJ:

promover o fortalecimento de comunidades em situação de vulnerabilidade social, por meio de atividades voltadas para a inclusão, o desenvolvimento social, a prevenção da violência urbana, a mediação de conflitos, a disseminação de uma cultura de paz e a promoção da cidadania. Busca ainda, se legitimar como laboratórios com a clara missão de influenciar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e desenvolvimento social (EDUCADOR 05).

Nessa fala, podemos compreender que o projeto, pelo menos no campo do discurso, pretendia uma série de realizações, transformações que envolvem a participação de diversos atores, tanto da sociedade política como da sociedade civil.

Vale salientar que a questão da cidadania, desde a civilização grega até os dias atuais vem sofrendo alterações, principalmente no sentido de participação efetiva de grupos tidos “minoritários” na vida social. Conforme Ribeiro (2002), a cidadania desde seus primórdios está alicerçada e voltada para a propriedade privada, portanto para os donos dos meios de produção, ou seja, a burguesia. Dessa forma, o modelo educacional era permeado por uma dualidade, na

qual era direcionado um tipo para os filhos das classes dirigentes e outro tipo para os filhos das classes subalternas.

Tendo em vista a ordem social em que vivemos, pautada por uma lógica de cidadania burguesa, atrelada aos princípios de liberdade e igualdade, é um desafio materializar ações que levem em consideração todas as condições necessárias para os sujeitos exercerem concretamente seus direitos e deveres.

De acordo com Santos (2016), para exercitar a cidadania numa perspectiva plena, é preciso a materialização da emancipação humana. Para chegar nesse nível, a emancipação política é um estágio, que segundo o autor, pressupõe a inserção de elementos como a democracia e a liberdade. Mas esses elementos, por mais que contribuam para a formação do sujeito, não são suficientes para a emancipação humana concreta. Dessa forma, afirma Santos (2016), que apesar do movimento em torno do aperfeiçoamento da cidadania, sua base tem como alicerce a lógica do capital. Sabemos que tal lógica possui um caráter de exclusão, e isso implica uma luta cotidiana pela supressão da mesma.

Compreendemos que quando os educadores trazem a importância da cidadania ativa, significa dizer que os sujeitos atendidos pelo projeto sequer atingiram o estágio de convivência mínima nos limites da ordem estabelecida. Nesse sentido, apropriar-se da forma cidadania, conforme Santos (2016), é garantir conquistas imediatas e pontuais, portanto está relacionada com a propalada emancipação política. Vale salientar que esta é um passo importante para uma possível emancipação humana universal, assim, a intencionalidade dos educadores do projeto coaduna com as reais condições de vida dos sujeitos atendidos.

No sentido de relacionar as falas dos sujeitos ao plano de trabalho, tendo em vista a concordância que utilizam no que se refere a cidadania ativa, relata um educador que um dos objetivos do ECEJ é “oferecer condições que contribuam com a (re)construção dos projetos de vida das crianças, jovens e adolescentes de Jaboatão, na perspectiva da garantia de direitos e do exercício de uma cidadania ativa” (EDUCADOR 05).

Ao dialogar com a literatura crítica, notamos que a perspectiva do educador está atrelada a um conceito de cidadania moderna, pautada numa concepção liberal de sociedade. Para ficar mais claro a concepção de cidadania moderna, que é tão cara aos diversos objetivos educacionais na atualidade, segue que,

O moderno conceito de cidadania manifesta a concepção de mundo burguesa e entende o ser humano como o indivíduo portador de direitos naturais, sendo o principal deles a “{...} propriedade – isto é, a vida, a liberdade e os bens” (LOCKE, 1991, p. 249), parte dos quais (por exemplo: o direito de proteger a própria propriedade e penalizar quem atenta contra ela) voluntariamente a

humanidade abriu mão para cedê-los ao governo representativo da sociedade (de parte dela, a burguesia), ao Estado, na celebração do “pacto” pelo qual se constituiu a “sociedade política” para a superar o “estado de natureza” (liberdade irrestrita de ser juiz e executor, o que gerou conflitos que ameaçaram os direitos naturais) e manter a paz social necessária à consecução dos interesses burgueses. (MARTINS, 2019, p. 155)

Trata-se de uma longa citação, mas que corrobora para a compreensão da concepção de mundo que pauta a formação na sociedade em que vivemos. Portanto, não fica alijada do processo de formação escolar e não escolar. Este tendo como foco as diversas instituições organizadas que sistematizam o processo educativo de maneira mais flexível, com contornos diferentes da rigorosidade disciplinar da escola. Esse é o caso do ECEJ, em que tanto os documentos norteadores quanto as falas dos sujeitos coadunam com uma visão de cidadania em consonância com a sociabilidade burguesa. De acordo com Martins (2019), há várias concepções de cidadania, que varia de acordo com o tipo de formação humana que é almejada.

No caso do ECEJ, por se tratar de uma ONG, o autor a classifica enquanto “cidadania como inclusão”. Parte do pressuposto que todos educam para a cidadania, e que essa forma de cidadania está atrelada aos interesses do mercado, integrando os indivíduos na sociedade de modo a percebê-la acriticamente e naturalizando as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em pauta foi expressão das contradições existentes em nossa sociedade, mais especificamente no âmbito da educação. Nesse sentido, buscamos analisar se uma organização do Terceiro Setor, caracterizada pela educação não formal contribui para o enfrentamento das desigualdades (educacionais) de crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora, que são estudantes de escola pública do subúrbio do município de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Temos a consciência de que nosso trabalho não esgota o objeto, e, portanto, não está isento de lacunas, afinal todo conhecimento é provisório e está sujeito a ser revisitado para obter um salto qualitativo através de novos dados, que em uma dada pesquisa não pôde ser aprofundado.

Antes de adentrar em nosso campo propriamente dito, realizamos uma pesquisa bibliográfica para ter ciência de conceitos concretos que perpassam a nossa pesquisa. Nesse sentido, procuramos compreender os aspectos conceituais básicos acerca do Estado, Terceiro Setor, Projetos Socioeducativos, Educação Não Formal e Inclusão Educacional. Esse movimento foi importante para nos situarmos no que diz respeito as diversas caracterizações e relações que permeiam nosso objeto.

Nosso campo de pesquisa foi o Espaço Criança Esperança de Jaboatão, instituição sem fins lucrativos que estabelece diversas parcerias para sua atuação. Caracterizada por fazer parte do Terceiro Setor, o ECEJ realiza atividades complementares à educação formal, de modo a propiciar atividades diversificadas para seus participantes.

Ao procurar teses e dissertações que dialogassem com nosso objeto, encontramos uma diversidade de trabalhos a partir das categorias escolhidas previamente. No entanto, como já dissemos nos primeiros capítulos, o Espaço Criança Esperança não é um campo de pesquisa comum. Devido ao seu alcance nacional e internacional através da mídia, imaginávamos um acervo maior de investigações a respeito. Em sua maioria, os trabalhos que encontramos acerca do nosso objeto empírico, localiza-se na área da comunicação, com um viés mais voltado para a compreensão das narrativas empreendidas pelo público ou pelos atores participantes. Nenhum dos trabalhos tratava especificamente da relação entre o projeto e as desigualdades, ou seja, os problemas essenciais da sociedade brasileira não foram pautados.

Para compreender o objeto em sua essência, é preciso ultrapassar o seu estado fenomênico, aparente (NETTO, 2011). Quer dizer que não se trata de fazer uma simples descrição do objeto de pesquisa, mas sim analisá-lo a partir de instrumentos, técnicas, métodos,

bem como uma teoria para ir além da sua forma imediata. Dessa forma, analisamos documentos e entrevistas para obter respostas acerca da nossa problemática.

Além das entrevistas e documentos do ECEJ, também utilizamos um referencial teórico, a partir de categorias que dialogam com nosso objeto. Nesse sentido, tratamos teoricamente sobre as concepções de estado, terceiro setor, inclusão educacional, projetos socioeducativos e desigualdades (educacionais). Ao discorrer sobre essa diversidade de conceitos, corremos o risco de empreender um hibridismo a respeito do objeto, mas que achamos que foi necessário para situar as diversas nomenclaturas que giram em torno dessas instituições. Esse movimento foi essencial para compreendermos melhor, além da sua aparência, as discussões em torno de uma instituição da sociedade civil que atua com jovens em situação de “vulnerabilidades”. Inclusive, foi importante para avançar nas análises, uma vez que a discussão com a literatura é essencial para uma pesquisa que se diz qualitativa.

A desigualdade social não é uma questão nova nos debates sobre educação. Inclusive, Arroyo (2018), faz vários questionamentos acerca das lutas sociais e históricas, e suas relações com a superação da desigualdade social por meio da educação. O autor enfatiza que “o direito à igualdade educacional, pressupõe o reconhecimento de todos os serem humanos” (p. 1101). Nesse sentido, um dos fatores que caracterizaram as desigualdades foi a colonização, uma vez que os povos mantidos nessas condições não eram considerados humanos.

Nossa problemática refere-se às desigualdades educacionais, no entanto, como enfatiza Arroyo (2018), é preciso a compreensão da relação existentes com as desigualdades sociais. Nesse sentido, a consciência dos condicionantes econômicos, sociais, históricos e culturais são, de fato, necessários para não culpabilizar os segregados, os explorados por não serem considerados humanos.

Conforme o autor supracitado (2010), a superação das desigualdades educacionais vem pautando todas as políticas, contudo, apesar dos avanços obtidos, a solução do problema está longe de ser alcançado em sua raiz. O autor aponta que são ignorados os determinantes históricos, econômicos e sociais para a produção das desigualdades educacionais. E assegura sobre a inviabilidade dos projetos socioeducativos no combate às desigualdades, uma vez que as condições materiais dos participantes pesam ao retornar desses espaços.

Tendo em vista a forte presença de projetos e programas sociais em curso no país, buscamos compreender quais os elementos presentes num projeto que contribua para enfrentar desigualdades educacionais. Para isso, fizemos uma descrição do Projeto Criança Esperança como um todo, para entender sua dinâmica de funcionamento bem como seus princípios,

público-alvo, objetivos, entre outros elementos. Vale destacar que nesse momento fizemos um breve diálogo com a literatura, de modo a trazer elementos para nos apropriarmos do projeto a partir de diferentes perspectivas.

Esse movimento foi bem interessante, pois pudemos constatar que o Programa Criança Esperança (PCE), a princípio, foi criado para contribuir com a melhoria de vida de crianças e jovens brasileiros em situação de pobreza. Inclusive, a divulgação da campanha foi essencial para inserir na Constituição Federal de 1988 o artigo que trata dos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, ao oportunizar experiências que muitas vezes são negligenciadas pelo Estado, para alguns autores o Criança Esperança atua na intenção de promover mais qualidade de vida e diminuir as desigualdades sociais existentes (CASTRO, et. al. 2012). No entanto, esse fato pode ser percebido de forma aparente, no seu discurso, à primeira vista, o que não significa dizer que se trata de um combate concreto às desigualdades existentes, principalmente à concentração e distribuição de renda.

O programa busca arrecadar fundos para financiamento de projetos sociais ao redor do país, tendo em vista prioritariamente, o atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de desigualdade social. Seu atendimento é pautado por alguns princípios “benevolentes”, que embora contribuam de alguma forma para que indivíduos tenham alguns direitos sociais assegurados, não tocam nas raízes dos problemas sociais existentes em nossa sociedade.

Constatamos que as leituras feitas a respeito do PCE são diversas, principalmente ao levar em consideração o aporte teórico-metodológico que pauta a análise. Dessa forma, a partir da discussão com a literatura, compreendemos que o programa, em seu todo, trabalha com o discurso da diminuição das desigualdades sociais, mas não traz elementos concretos para uma avaliação que contribua para a transformação social dos sujeitos coletivos atendidos.

A partir das considerações de Abonízio (2012), fizemos a leitura de que o PCE atua para mascarar os conflitos sociais, explicitando que promovem mudanças na vida dos jovens. Contudo, tais mudanças estão atreladas ao oferecimento de profissões de caráter assalariada, bem como de atividades empreendedoras, o que rebate no aumento da informalidade e da precarização do trabalho (ANTUNES, 2020). A escassez de produções científicas sobre o programa dificulta a compreensão e análise dos impactos obtidos pelo mesmo na vida dos sujeitos atendidos. É necessário um estudo de médio à longo prazo para identificar possíveis mudanças e transformações concretas em relação as condições de vida dos sujeitos atendidos.

No que se refere ao campo empírico de nossa pesquisa, o Espaço Criança Esperança de Jabotão (ECEJ), utilizamos planos de trabalho do mesmo enquanto fontes primárias, bem como dialogamos com a literatura específica a fim de identificar possíveis elementos que possibilitem o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, vale destacar que o ECEJ tem como foco a (re)construção dos projetos de vida de crianças, adolescentes e jovens (CAJS) participantes do projeto. Para atingir esse objetivo o projeto atua com base em concepções norteadoras, que de acordo com os documentos analisados orientam desde a prática pedagógica dos educadores.

Do ponto de vista da particularidade do ECEJ, compreendemos que, de acordo com os documentos analisados, o projeto visa complementar a formação dos educandos, promovendo uma gama de atividades, que engloba as dimensões afetivas, cognitivas, artísticas e culturais. Nesse sentido, a ampliação do capital cultural dos participantes, segundo os documentos, é um elemento importante para aumentar as chances de mobilidade social através da educação.

As intervenções no âmbito educacional partiram de necessidades reais dos atendidos, dado o baixo rendimento educacional que permeia os moradores dos bairros do entorno do projeto. Os dados citados pelo projeto coadunam com as reais condições materiais da classe trabalhadora brasileira, que vivenciam profundas desigualdades, portanto, para alterar ou minimizar tais condições é preciso intervenções que possibilite minimamente certa parcela da sociedade esperar por uma vida digna.

No sentido de diminuir as desigualdades educacionais, compreendemos que o projeto possibilita o acesso a diversos tipos de atividades. Dessa forma, os saberes apreendidos nos mais diversos campos do conhecimento propiciam um avanço considerável no aspecto individual de cada sujeito. Entretanto, é preciso considerar as desigualdades educacionais advindas de um contexto maior, dentro de uma totalidade.

Dessa forma, as parcerias estabelecidas pelo ECEJ com a Rede de Assistência Social e a Rede de Educação são elementos que fortalecem a atuação do projeto para minimizar as injustiças que os sujeitos coletivos feitos desiguais são submetidos em sua concretude da vida cotidiana. Ou seja, o paradigma de Proteção Social evidenciado no projeto como um dos pilares de atuação, as parcerias desenvolvidas com as redes, bem como a gama de atividades desenvolvidas em prol do aumento do capital cultural dos participantes são elementos que, do ponto de vista imediato, podem contribuir para problemas reais no que se refere ao âmbito educacional dos participantes do projeto.

Do ponto de vista da inclusão educacional, compreendemos que historicamente, a mesma vem crescendo, principalmente pela necessidade formativa das pessoas para atuarem enquanto forças produtivas. Nesse sentido, há limites estruturais no sistema vigente para uma verdadeira inclusão educacional, onde todos/as tenham acesso aos saberes mais desenvolvidos, produzidos historicamente pela humanidade.

A preocupação com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, exposta no plano de trabalho do ECEJ, nos permite constatar que há uma complexidade na atuação de setores da sociedade civil no sentido de propiciar melhores condições para parcelas da população alijada de seus direitos. Nesse sentido, de um lado fica explícita a contradição inerente aos interesses do capital, e de outro, o atendimento a grupos sociais com objetivos imediatos de subsistência.

O foco no desempenho escolar dos educandos também nos chama a atenção, inclusive pelos números indicados no plano acerca da relação entre grau de escolaridade e a melhoria das condições de vida dos sujeitos. Nesse sentido, as aproximações e distanciamentos do projeto com a inclusão educacional está atrelada às contradições existentes na sociedade vigente.

Vale destacar que mesmo sabendo que a materialização da inclusão educacional necessita de uma mudança estrutural, o plano do projeto problematiza as condições socioeconômicas e culturais que perpassam as cotidianidades dos sujeitos participantes. Portanto, trata-se de compreender a importância da educação para a mobilidade social dos sujeitos. Para isso, o ECEJ dá centralidade ao desempenho escolar dos educandos, de modo a oferecer uma gama de atividades, nas mais diversas áreas do conhecimento, estimulando a ampliação do acervo cultural dos participantes em consonância com o desenvolvimento sócio emocional.

Não é demais lembrar que, como dizia Marx (1997), os homens fazem a sua própria história, no entanto não a fazem como querem, mas sim através de possibilidades concretas que lhe foram herdadas do passado. Essa constatação é necessária para termos consciência de que por mais que projetos sociais assumam narrativas emancipatórias, estas dependem de mudanças na macroestrutura social.

Compreender que a emancipação humana requer mudanças estruturais, estamos cientes que as práticas cotidianas de projetos sociais podem impactar a vida dos participantes, trazendo perspectivas concretas de mudanças sociais a nível individual. Nesse sentido, trazemos a importância de analisar as percepções dos educadores em relação as perspectivas do projeto no que concerne ao possível enfrentamento das desigualdades educacionais.

A análise das percepções dos educadores foi importante para compreendermos as suas perspectivas e conhecimentos acerca das desigualdades educacionais, bem como identificar as relações existentes entre as falas dos educadores e os princípios que norteiam as ações do projeto. É importante destacar que não fizemos uma análise dessas relações, pois seria necessário a observação do cotidiano do projeto para chegarmos a uma conclusão mais concreta.

Vale salientar que os significados contidos nas falas dos educadores expressam concepções de mundo, sociedade, de homem, de educação. Dessa forma, ao captar seus universos simbólicos, inferimos categorizações que estão relacionadas com o desenvolvimento integral dos estudantes, a melhoria do rendimento escolar, a educação para a cidadania, bem como práticas que coadunam com a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Diante dos achados, identificamos que as concepções dos educadores estão alinhadas com os princípios expressos no plano de ação do projeto. Essa relação é percebida ao identificarmos nos significados das falas dos educadores categorias como educação para a cidadania e melhoria do rendimento escolar, diretamente em consonância com os objetivos do ECEJ.

A expressão dessas categorias, bem como seus significados, traz à luz as percepções dos educadores no que tange ao enfrentamento das desigualdades educacionais. Ou seja, as ações voltadas para uma prática diferenciada do ECEJ são elementos que contribuem concretamente, segundo suas percepções, para melhores condições de vida dos educandos, principalmente do ponto de vista do desenvolvimento integral dos mesmos.

Nesse sentido, ao confrontar os achados com a literatura crítica acerca da concepção de desigualdades educacionais, constatamos que ações pontuais, paliativas, via projetos e programas sociais não resolvem a questão. Compreendemos que tais ações são importantes, pois possibilitam perspectivas educacionais concretas aos participantes. Mas é preciso ir além, lutar por melhores condições de existência para toda a sociedade, em todos os sentidos.

Em síntese, consideramos que as significações trazidas pelos educadores a respeito das práticas realizadas no projeto, deveriam ser o ponto de partida para implementações de Políticas Educacionais que amplie a participação das crianças, jovens e adolescentes da classe trabalhadora. Dessa forma, o acesso ao rico patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade seria materializado de maneira mais ampla, trazendo possibilidades concretas de melhores condições de vida para maior parcela da sociedade.

A pesquisa realizada trouxe inquietações a respeito das características e funções das instituições de educação não-formal. Principalmente a partir dos relatos dos educadores quando trazem a importância dos processos pedagógicos do projeto social, as diversas atividades, as dinâmicas, aulas de campo, número de educandos por turma, etc. Um dos pontos de reflexão é se seria possível materializar as ações, estrutura, organização desses projetos na educação formal.

Como já enfatizamos, as práticas de educação não-formal têm sido realizadas de forma isolada, atingindo pequenas parcelas da sociedade. Isso não contribui para a universalização de tais práticas, uma vez que entendemos que são necessárias políticas públicas educacionais que contemplem maior quantidade de pessoas e que sejam realizadas com qualidade e perspectiva de ascensão social para todos/as.

Concluimos que o ECEJ potencializa o processo de aprendizagem dos educandos, contribuindo para a escolarização dos mesmos, inclusive com dimensões que não são contempladas nos currículos escolares. No entanto, em relação ao enfrentamento das desigualdades educacionais é preciso ampliar o espaço de atuação, bem como estar alinhado com os processos de produção e reprodução da vida social. É importante também compreender o impacto na vida dos participantes, pois a partir desse movimento avaliativo teremos mais condições concretas para ratificar ou não transformação realizada por tal instituição.

Por fim, vale dizer que, extraímos do objeto o máximo de compreensões para o momento temporal. No entanto, salientamos a sensação de inacabamento, portanto, que os nossos achados fomentem novas problemáticas que ultrapassem o fenômeno em si, trazendo determinações que possam conhecer o objeto em sua essência, de modo a possibilitar ações concretas na realidade social.

REFERENCIAS

ABONIZIO, N. P. O programa criança esperança e a propagação da ideologia do solidarismo social. **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina**. ISSN: 2177-9503. GT 2. Estado, Ideologias e meios de comunicação. 14 a 17 de Setembro de 2010, Londrina, UEL.

AFONSO, Almerindo Janela. A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 37, 2001, pp. 33-48.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2010.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. REFORMA DO ESTADO: POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**. Brasília, 2013

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na área digital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal, 1977.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 07-26, 2005.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto da crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.153-168.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASTAMN, Ana Sara; MACHADO, Andréia Paula Franceschi. Um projeto socioeducativo com crianças e jovens do Lar da Menina. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v. 11, n. 2, p. 125-134, mai.–ago. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16(2), pp. 221-236.

COELHO, Leonardo Leopoldo Costa. **Os diversos olhares sobre o Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte: As imagens percebidas de seus públicos de relacionamento**. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas. Belo Horizonte, 2007.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004b, p. 1-19.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Cortez. São Paulo: 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | n. 48 | p. 205-222 | dez. 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

ESPAÇO CRIANÇA ESPERANÇA DE JABOATÃO - ECEJ. **Plano de Trabalho**: Janeiro à Dezembro de 2013. Jaboatão dos Guararapes, 2012.

ESTEVES, P. E. C. C.; MONTEMÓR, H. A. S. M. Uma proposta de educação Não-formal: o Espaço da Criança Anália Franco. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 109-124, Jul-Dez, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **ENDIPE**, 2014.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O.; Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G.; Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152.

FREITAS, Lucas Moraes de; BARBOSA, Elizabeth Regina Negri. A contra-reforma neoliberal no Brasil, o terceiro setor e suas relações com as políticas públicas e sociais. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 23, n. 2, 2014.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O Papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. II Congresso Internacional de Pedagogia Social. USP – São Paulo. 2008.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE)**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GALLEGO, Angélica Helena Santini Montes. **CRIANÇA ESPERANÇA**: comunicação e marketing da Rede Globo, 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Processo Comunicacionais) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

GLOBO. Disponível em <http://criancaesperanca.globo.com/> Acesso em: 11 de fevereiro de 2020.

GOLÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**. N. 2. 2006.

GUALBERTO, C.; SILVA, L. T. Por uma intervenção crítica-educativa do animador cultural no Espaço Criança Esperança. **Revista Iberoamericana**, vol.2, n.1, out.2007-abr.2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS INSTITUIÇÕES NÃO FORMAIS. **REVISTA PEDAGÓGICA** | V.18, N.39, SET./DEZ. 2016.

GOMES, Ana Ângela Farias. **A mediação do social: Globo e Criança Esperança tematizando a realidade brasileira**. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HOFLING, Heloísa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IRELAND, V.; CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C. R.; FERNANDES, M.; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. INEP, UNESCO. 2007.

KUENZER, Acacia Zaneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LENIN, Vladimir Ilithc. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo. Boitempo, 2017.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 539-551, dez. 2017.

LOPES, Doraci Alves. Educação Não Formal e Avaliação: em busca de um debate. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 10 n. 03 dez. 2012.

LOPES, A. C. F., LEANDRO, E. F., BOMFIM, A. C., DIAS, A. L.. A educação não formal: um espaço alternativo da educação. In **XII Congresso Nacional de Educação**. s/d.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARK, Karl. **O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann**. 7. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (77): 53-61, Maio, 1991.

MEDICI, R. Gramsci e o estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 29, p. 31-43, nov. 2007.

MEIRELES, T. F. W. **O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do Conhecimento**. HUCITEC, São Paulo, 2000.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**. n. 08, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA, Paulo Roberto; SCHMITT, Valentina Gomes Haensel. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 51 (3): 451-461, maio-jun. 2017.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Práticas de educação não escolar entre a precarização e a profissionalização. **Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.23 | n.3 | p. 87-100 | set-dez | 2014.

NASCIMENTO, J. A. **A educação como dispositivo de proteção integral à criança ao adolescente: um discurso de qualidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

NASCIMENTO, J. A.; CURY, C. R. J. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestaria de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **EDUCAÇÃO: teoria e prática** – v.19, n. 32, jan. – jun. – 2009 p. 57-72.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 47, n. 166, p. 1252 – 1267, out. / dez. 2017.

PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, R. T.C; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: As Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.** Fevereiro, 1998.

PRADO, M. Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” – Programa Salto para o Futuro, in www.tvebrasil.com.br/salto. Setembro, 2003.

Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 1, 2017, p. 722-760.

Joachin Hirsch, John Kannankulam, Jens Wissel

REDE GLOBO/UNESCO. **Criança Esperança**. s/d.

redeglobo.globo.com/criancaesperanca/noticia/sobre-a-campanha.ghtml. acessado em 05 de Abril de 2021.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Marlene. EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONCEITOS EM SUPERFÍCIE E FUNDO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006

ROCHA, L. B.; GUARÇONI, A. Educação não-formal e seu processo de avaliação. **Revista Científica Intelletto**. Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. v. 2, n. 2 , 2017, p. 54-63.

ROMÃO, Luís Eustáquio. Movimentos Sociais, Ongs e Terceiro Setor. **Educação & Linguagem** • v. 13 • n. 21 • 18-34, jan.- jun. 2010.

SANFELICE, Jose Luís. INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, novembro 2006.

SANTOS, Paulo Roberto Félix dos. “Cidadania Crítica” ou “Crítica da Cidadania”? Um debate a partir das categorias de emancipação política e emancipação humana nos escritos do “Jovem Marx”. **Emancipação**, Ponta Grossa, 16(1): 9-22, 2016. B

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SCORTEGAGNA, P. A., & OLIVEIRA, R. de C. da S. (2019). Política social: de sua gênese ao contexto brasileiro. **Acta Scientiarum. Education**, 42(1), e40226. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.40226>.

SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Tavares Soares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 29-47, julho/setembro de 2010.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SOUZA, Marlene de Fátima Campos. **O Estado brasileiro e o Terceiro Setor: Políticas Públicas e Extrafiscalidade na Educação Superior**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

SOUZA, Alessandro Souza de. **Manifestações do público receptor sobre ações de responsabilidade sociocomunicacional: um estudo de caso a partir das comunidades do projeto criança esperança do Orkut**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

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

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? IN: **Perspectiva**, n. 23/2005. IN: Educação contra o capital. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. A interdisciplinaridade como alternativa à organização dos currículos escolares. **ComCiência**. nº 138. Campinas, maio/2012.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana; DA SILVA, Mauricelia Cordeira. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **R. Katál**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-41, jan./jun. 2002.

WEBER, Silke. **Desigualdades Sociais: alguns aspectos a considerar**. In Gênero, Diversidade e Desigualdades Sociais na Educação: interpretações e reflexões para formação docente. Recife, Ed. Univ. UFPE. 2009.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre. Bookman, 2005.

ZANTEN, Agnês Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Prática socioeducativas: questões que emergem de experiências de educadores. **Revista Prâxis**, v. 1, janeiro-junho, 2014, p 9-16.

ZUCCHETTI, D., T.; MOURA, E., P., G. de; MENEZES, M., M., de. Projetos socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos dos educadores. **Revista Sociedade e Estado**. V. 25, n. 3, set. / out. 2010.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevista

1 - Qual a sua formação e como o Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança chegou até você? Como ficou sabendo?

2 - Como foi a sua aproximação com o Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança (algum impacto) e em qual período isso aconteceu?

3 - Fale um pouco a respeito da proposta do Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança.

4 - Fale um pouco sobre a sua atual função no projeto e como você tem contribuído no desenvolvimento e articulação das atividades do Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança.

Conhecendo a vivência no Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança a partir dos relatos do coordenador/a

1 - Em sua opinião, qual é o principal objetivo do Espaço Criança Esperança de Jabotão dos Guararapes?

2 - O que você entende sobre desigualdades (educacionais)?

3 - O que você entende sobre inclusão educacional?

4 - Qual o papel do Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança no combate às desigualdades educacionais?

5 - Como você vê o processo de inclusão educacional no Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança?

6 - Quais as estratégias utilizadas no Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança para o enfrentamento das desigualdades (educacionais)?

7 - Quais os desafios/dificuldades de atuar ECEJ?

8 - Como você avalia a contribuição do Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança para o desenvolvimento escolar dos educandos?

9 - Você avalia o Projeto Socioeducativo da “Ação” Espaço Criança Esperança uma ação inclusiva? Explique um pouco.