INTERAÇÃO EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL e EDUCAÇÃO BÁSICA:

O que dizem os gestores?

Hytallo Willian Matias da Silva¹

Júlia Ferreira de Lima²

Alice Miriam Happ Botler³

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi de estimular gestores escolares a incluírem em seus planos de ação a atuação colaborativa com instituições de educação não-formal. Aprofundamos estudos em torno de eixos conceituais como educação não-formal, qualidade da educação e gestão democrática. O estudo de campo em 5 escolas, cada uma localizada em uma diferente RPA (Região Política Administrativa) da cidade do Recife permitiu perceber que os gestores compreendem a importância da integração da escola com instituições que atuam na educação não-formal, porém não buscam tais parcerias. Conclui-se que uma gestão comprometida com princípios democráticos busca para além de conhecer a comunidade e fazer parcerias, incluir a integração com iniciativas não formais de educação atuantes na comunidade em seus planos de ação a fim de proporcionar a qualidade social da educação.

Palavras-chave: Educação Não-Formal; Gestão Escolar; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira, especificamente da rede pública, possui algumas problemáticas que perpassam por questões infraestruturais, desvalorização dos professores, falta de investimento e distribuição, formação de alunos com déficits de aprendizagem, correlatos e influenciados pela vulnerabilidade socioeconômica em que muitos estudantes se encontram. São problemas presentes na macropolítica, que reverberam no microespaço escolar, afetam a qualidade da educação e, por conseguinte, os estudantes em formação. A exemplo disso, tem-se o planejamento e financiamento educacional, postos em um campo de disputa político-partidária, fazendo com que, de quatro em quatro anos, a educação vivencie avanços e retrocessos, pois não há uma organização colaborativa ao pensar-se sobre a educação como planejamento de longo prazo, que perdure ao longo dos mandatos, incorrendo, de uma forma ou de outra, de projetos de educação brasileira aos interesses do mercado, reproduzindo as condições sociais e de distribuição do poder vigente.

Com vistas a ilustrar tais problemáticas que afetam diretamente a qualidade da educação, destacamos que o percentual de pessoas alfabetizadas, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, diagnostica que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11

¹ Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. hytallo.willian@ufpe.br

² Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. julia.flima@ufpe.br

³ Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação - UFPE. alice.botler@ufpe.br

milhões de analfabetos). Vale salientar que entre 2018 e 2019 houve uma leve queda de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos no país, sendo uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. No entanto, esse número ainda é preocupante, sobretudo quando realizamos um recorte regional e racial, no qual o Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo: 13,9%. Entre os brancos, a taxa de analfabetismo é de 3,6% para aqueles com 15 anos ou mais, enquanto entre os pretos e pardos, da mesma faixa etária, a taxa salta para 8,9%.

Atender a urgência de reduzir o número de analfabetos no Brasil, é umas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que está em vigor até 2024. O plano tem metas desde a educação infantil até a pós-graduação, dentre elas, existem aquelas que visam a redução do analfabetismo, o fomento da qualidade da educação básica, a efetivação da gestão democrática nas escolas, a valorização dos profissionais da educação, dentre outras. São metas que objetivam e giram em torno da qualidade da educação. É indiscutível que houve avanços de 2014 para o momento atual, porém, próximo ao ano final deste PNE, nenhuma das metas citadas acima foi atingida, denunciando o protelamento que acompanha o cenário educacional brasileiro. Vale ressaltar as tensões políticas e o desgoverno instaurado no ano em que o PNE estava iniciando seu curso, após o golpe que impediu o governo Dilma (2016) e, posteriormente, a eleição de Bolsonaro (2019-2022), o que precarizou a educação.

Acerca do PNE e outras medidas que cabem ao planejamento educacional brasileiro, Machado (2007, p. 278) elucida que

Os novos planos e programas são recebidos, em geral, com euforia. Como fogos de artifício, no entanto, eles produzem efeitos visuais interessantes – enchem as páginas dos jornais e revistas de manchetes esperançosas –, mas seus efeitos têm sido muito modestos, e suas promessas costumam ser, paulatinamente, esquecidas.

Ocorre que uma educação de qualidade acontece de forma complexa, envolvendo uma gama de aspectos intra e extraescolares. Não se trata apenas, apesar de muito importante, dos recursos financeiros se não há um entrelaçamento entre os planos educacionais e a realidade vivenciada no chão da escola, uma vez que isso tem acontecido de maneira tecnocrata, segundo a qual técnicos da educação têm sido muito mais escutados do que os professores e gestores que estão situados no cotidiano escolar. Ou seja, falta uma articulação e valorização desses profissionais para que seja possível criar-se planos educacionais e fornecer meios efetivos que para além da teoria, suas ações sejam efetivadas na prática (Machado, 2007).

Ao analisarmos o IDEB (2019), a meta estimada para o Brasil fica entre 5,2% e 6%, a depender da etapa de ensino. Percebe-se que a nota atingida fica cada vez mais distante da meta

no decorrer das etapas, sendo o Ensino Médio com a menor taxa. A nível municipal, Recife (IDEB 2019) apresenta indicadores consideráveis, sendo que nos anos iniciais da rede pública a meta estimada era de 4,8 e atingiu 4,3; nos anos finais o objetivo era de alcançar 5,2 o que foi atingido, segundo o INEP. Dessa forma, percebemos que o município de Recife apresentou bons resultados dentro do esperado no IDEB, no entanto, compreendemos que uma educação de qualidade não se resume a resultados de avaliações em larga escala. Ademais, com o advento da pandemia Covid-19 os alunos sofreram grandes prejuízos em seu processo de ensino aprendizagem ao se afastarem da escola por tanto tempo.

Os dados acima nos ajudam a compreender um pouco da realidade, contudo, é importante tecer algumas considerações acerca das avaliações em larga escala, uma vez que elas servem como termômetros de qualidade, porém, não devem ter um fim em si mesmo, já que elas por si só não resolvem o problema da educação; ao contrário, denunciam certas problemáticas. A maneira como tais avaliações são conduzidas gera uma pressão aos gestores e professores para atingirem a meta, que retratam certa lógica mercantilista, o que gera concorrência entre escola e profissionais, não solidariedade, que, por sua vez e por vezes, acaba deixando de lado o objetivo primordial: uma educação de qualidade para além dos resultados (Freitas, 2016). É necessário que exista uma articulação entre os resultados das avaliações externas com as ações pensadas para o enfrentamento dos problemas detectados, do contrário, as ações tornam-se ineficazes, bem como os instrumentos avaliativos não passam de produtores de dados para as estatísticas (Machado, 2007).

Nesse cenário crítico da educação brasileira, surge o debate acerca da importância da educação não-formal. A literatura a este respeito mostra que a educação não-formal é um conceito polissêmico, mas com um consenso de que ela é importante ao desenvolvimento, formação e emancipação dos sujeitos. Para Gohn, a educação não-formal é “aquela voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese NENHUMA ela substitui ou compete com a Educação Formal escolar.” (2010, p. 39, grifo da autora). Libâneo (2005 *apud* Gohn, 2010, p.37) relaciona a educação escolar e a não formal afirmando que elas

Interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Portanto, a educação não-formal não nega a educação formal, muito menos deseja substituí-la; ela mostra sua força uma vez que apresenta objetivos de uma formação integral do

sujeito, considerando-o para além da identidade de aluno. Isto posto, dada a sua potencialidade, nos mobiliza a perceber a importância de integrar suas práticas educativas às escolas, sem cometer o erro de restringi-la como suplementação destas, e sim como uma força motriz com vistas a uma educação de qualidade, que vai em sentido oposto a lógica gerencialista de qualidade de resultados, a educação não-formal, dessa maneira, preza por uma qualidade social.

Nesse sentido, enxerga-se o papel da gestão escolar na valorização das iniciativas de educação não-formal numa perspectiva de formação ampliada dos estudantes de forma a ultrapassar os muros da escola, já que o gestor é a figura de liderança que coordena o conjunto de elementos organizacionais da escola em que atua e, portanto, poderia vir a mobilizar esforços para incluir iniciativas de educação não-formal que atuam no entorno da escola para agir em conjunto e aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Em face do exposto, a literatura a respeito da atuação da gestão escolar junto à educação não-formal é escassa. Realizamos buscas em sites de trabalhos acadêmicos com os descritores “educação não formal” e “gestão escolar”; no repositório de teses e dissertações da UFPE, encontramos 10 trabalhos relacionados, dos quais apenas 3 tratam do tema em específico, enquanto os outros 7 abordam a importância da articulação de expressões artísticas/culturais e instituições específicas do espaço não formal com o ambiente escolar formal, com vistas a proporcionar uma formação dos alunos no ensino regular. No Scielo não obtivemos resultados.

Dessa forma, a presente temática, para além das questões abordadas até aqui, faz-se necessária com vistas a contribuir e incentivar a produção de conhecimento e práticas de articulação entre a educação formal e a não-formal. Compreendendo que a gestão escolar é parte fundamental na cultura organizacional das escolas, visando uma melhoria da qualidade da formação dos estudantes envolvidos no processo de educação não-formal, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: *como a gestão escolar pode sensibilizar instituições que atuam com a educação não-formal a colaborarem na formação dos seus estudantes?* Para tanto, tomamos como objetivo geral estimular gestores escolares a incluírem em seus planos de ação a atuação colaborativa com instituições de educação não-formal. Serão nossos objetivos específicos: 1) Identificar as concepções dos gestores escolares a respeito da educação não-formal; 2) Investigar se há interação entre as escolas investigadas com instituições de educação não-formal e 3) Analisar as contribuições da interação entre a educação não-formal nos espaços formais de educação.

Para tanto, apresentamos a literatura dividida em 3 itens: Educação não-formal e formal: uma relação que enriquece, que trata da conceituação e diferenciação entre educação formal e não-formal, bem como a defesa de que sua interação pode ser promissora para a

formação dos sujeitos; a qualidade da educação em questão, trazendo concepções do que se entende acerca da qualidade da educação e quais aspectos colaboram para tal. Por fim, gestão e cultura organizacional escolar: construindo uma educação de qualidade, no qual a discussão é centrada na relação da democratização da gestão e a qualidade da educação e, por conseguinte o papel do gestor escolar na articulação de parcerias das escolas com instituições não-formais de educação. Após isso, definimos a metodologia utilizada na investigação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação não-formal e formal: uma relação que enriquece

Acerca do solo educacional, Cortella (2007) afirma que “Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado” (*apud* Gohn, 2010, p. 37). Assim sendo, amplia-se a perspectiva do que se pensa enquanto educação, bem como onde ela se desenvolve.

Gohn (2010) divide e define três conceitos acerca da educação, quais sejam: a educação formal, que tem currículo e conteúdo definidos, ambiente (escola) demarcado; a educação informal que se define por sua naturalização, aquela que os sujeitos aprendem durante seu processo de socialização, *a priori*, na família, passando também por espaços religiosos, com amigos e até mesmo na escola. Em contrapartida, a educação não-formal se caracteriza como aquela “que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. (2010, p. 416, grifo da autora). Diferencia-se da educação informal por possuir intencionalidades, ou seja, o aprendizado não se dá de forma natural e, ao contrário da educação formal, a não-formal possui práticas educativas específicas as quais podem estar presentes em diversos lugares e não apenas dentro do ambiente escolar. Geralmente essas práticas são constituídas por meio de ações sociais que, por vezes, são invisibilizadas no âmbito educacional.

O campo de estudo acerca da educação não-formal apresenta interpretações diversas quanto ao seu significado. Catini (2021, p. 4) relaciona o surgimento da educação não-formal no Brasil com a crítica da forma social do sistema de ensino, na década de 1960, “impulsionado pelo crescimento da importância da educação de adultos ou da educação popular fora da escola ou dos sistemas formais”. Aroeira Garcia (2008 *apud* Catini, 2021) afirma que a educação não-formal se dirige à classe popular em sua essência, no entanto, a autora critica que recentemente há uma forte relação com o assistencialismo e capacitação para o trabalho.

Em suas considerações finais, Catini (2021) desvincula a relação entre educação popular e educação não-formal enquanto objetivos distintos, uma vez que a primeira estaria

centrada na “negação da negação” (Brandão, 1984 *apud* Catini, 2021, p. 17), enquanto a segunda, em seu processo, que

transformou as fundações empresariais nos grandes agentes da educação nas classes populares [...] o que perdurou foi a tutela privatista e empresarial da formação popular com o desenvolvimento de formas cada vez mais complexas de associação e fusão entre o direito público e o direito privado sob discursos democráticos de defesa dos direitos sociais (p. 17).

A autora critica a abertura que empresas privadas passaram a ter com a emergência da educação não formal. O neoliberalismo passa a se utilizar de discursos democráticos, adentrando o espaço educativo com vistas a interesses próprios que nem sempre estão clarificados à sociedade, como o recurso à responsabilidade social que estimula empresas a investirem em projetos sociais ao mesmo tempo em que abatem o pagamento de impostos.

Gohn (2010) reflete acerca do desafio de definir o que é a educação não-formal, já que o que ocorre em geral é conceituá-la pelo que ela não é, mas afinal, o que é? A autora levanta algumas perspectivas apresentadas na literatura que diferem da sua concepção de educação não-formal, a exemplo da educação popular que traz um recorte socioeconômico, do povo, das camadas desfavorecidas, sobre o qual a autora contrapõe-se afirmando que a educação não-formal deve ser vista sob caráter universal. Na mesma perspectiva, Pérez (1999 *apud* Gohn, 2010) relaciona a educação não-formal com a educação social, porém Gohn chama a atenção para os objetivos da educação social, que trabalha com os excluídos, e muitas vezes propõe somente a inserção no mercado de trabalho.

Diante disso, entendemos que a educação não-formal traz o sentido de pertencimento e enriquece a formação dos alunos no geral, no entanto, é inegável que é nas e para as comunidades, em sua maioria, que ocorrem as práticas educativas não-formais, sejam quais forem seus objetivos e intencionalidades.

Gohn (2010, p. 33) apresenta uma concepção de educação não-formal articulada a educação cidadã, e a define como

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

Ao longo do tempo, apesar das divergências metodológicas acerca da educação não-formal, ela se torna significativa, pois proporciona, de muitas maneiras, conhecimento sobre o mundo que envolve cada indivíduo e suas relações sociais. Para que isso aconteça, a educação não-formal trabalha a partir da subjetividade dos grupos, contribuindo para a formação identitária de cada sujeito.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a educação não-formal pode proporcionar uma rica formação aos sujeitos escolares e, pensando nisso, a articulação entre a educação formal (Enguita, 2009 *apud* Gohn, 2010, p. 13) como uma “sociedade transformacional”, a qual exige a inserção, nas escolas, dos saberes e conhecimentos produzidos fora delas. O autor denomina essa cooperação entre as escolas e o seu entorno como “escola-rede”, afirmando que “[...] toda mudança social que a escola não pode seguir a reproduzir por si só está aí, nos entes sociais do entorno com os quais terá de aprender a trabalhar em redes de cooperação de estrutura e duração variável” (Enguita, 2009 *apud* Gohn, 2010, p. 14).

Acerca do caráter educativo proporcionado pelos movimentos sociais, Moura (2015, p. 58) afirma que

Reconhecer essas presenças afirmativas dos inferiorizados e das suas práticas como conhecimentos advindos lá de fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimentos e de pedagogias. Essa tensão está presente, já que os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem a reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos.

Dessa forma, percebemos a necessidade de ampliação das redes colaborativas de educação, reforçando a importância da intersecção entre espaços educativos formais e não-formais, de maneira a proporcionar a valorização da diversidade e a possibilidade de aprender com o outro — considerando o educador na educação não-formal — pensando em uma educação política, cidadã para/com os sujeitos escolares, com vistas a uma educação de qualidade social, que implica valores.

Portanto, as relações entre escola e comunidade nos levam a refletir sobre as intencionalidades do Estado na construção de políticas públicas educacionais e sua conexão (ou não) com a sociedade, fomentando por vezes, uma gestão de caráter gerencial posta sob tensões e resultados quantitativos a respeito da qualidade (Santana, 2014). Logo, ao pensarmos no campo microssocial e político, enxergamos a gestão democrática como ferramenta principal nessa articulação escola-comunidade e aprofundamento da experiência de "escola-rede", tal como Enguita (2009) sugere, considerando as mudanças sociais, para que a escola faça sentido para o educando, ao que entendemos como influências mútuas entre escola e sociedade (Saviani, 1999).

2.3 A qualidade da educação em questão

A qualidade da educação é uma temática pertinente a ser discutida ao considerar que ainda há concepções de que esta se limita a resultados quantitativos e que, apesar de modelos democráticos de gestão esteja sendo difundida e assegurada na legislação, a realidade de

algumas escolas ainda se mostra direcionada a uma gestão gerencialista alinhada com a ótica dos resultados acima de todo processo que engloba a qualidade educacional.

Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) entendem que a qualidade da educação é um fenômeno complexo e multifacetado, pois não está ligado apenas a fatores internos à escola, mas também, fora dela. A partir disso, entende-se que a qualidade da educação exige uma tarefa coletiva incluindo a responsabilização dos entes federados, políticas públicas efetivas, educadores, estudantes e famílias.

Pensando então na qualidade da educação brasileira temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi pensado para medir a qualidade através de um cálculo quantitativo, o que contradiz com a perspectiva de qualidade aqui defendida, já que as avaliações externas podem servir como norteadoras para a constatação de problemáticas, que servem de base para as políticas públicas e não o único fator de direcionamento, já que existe uma gama de aspectos que interferem nesse sentido. Levamos em consideração que o IDEB é um indicador de resultados, que pode colaborar no planejamento de ações para a melhoria da qualidade da educação, mas não deve ser uma ferramenta única e substancial para tal objetivo (Chirinéa; Brandão, 2015).

Diante disso, para Pinto (2008 *apud* Chirinéa; Brandão, 2015) apesar de a legislação brasileira reconhecer a qualidade da educação dentro de seus parâmetros legais, a realidade ainda está longe de ser cumprida diante do que temos no contexto atual das escolas públicas. No que diz respeito à qualidade, o autor explica que:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação. (p. 467).

Portanto, para que possamos ter uma educação efetiva de qualidade, é necessário termos mais do que os resultados dos indicadores do IDEB para pensarmos em ações na e para a educação. Corroboramos com Machado (2007, p. 279) quando afirma que “os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares”. Dessa forma, a crítica centra-se na maneira como as avaliações em larga escala são direcionadas e executadas, bem como a forma que são consideradas como via única de parâmetro para a qualidade da educação. Entendemos que, por outro lado, se faz necessário considerar uma outra configuração, execução e utilização dos dados gerados, bem como se cogitar outros aspectos que denotam a qualidade da educação.

Para além disso, é importante frisarmos, por exemplo, a necessidade de mais investimentos na infraestrutura das escolas, na formação de professores tanto inicial quanto

continuada, na valorização da diversidade cultural, étnica e socioeconômica de cada região e integração com saberes e conhecimentos produzidos no entorno da escola, e reconhecermos que, apesar do financiamento da educação ser necessário, não é seu único problema. De nada adianta se uma escola ganha uma sala de robótica, laboratório de informática e/ou uma biblioteca com livros novos se esses recursos não forem utilizados pelos alunos, seja por qual for o motivo.

Acerca das estratégias avaliativas de qualidade dos processos de educação através de avaliações em larga escala, Chirinéa e Brandão (2015) elencam alguns marcos legislativos que as contemplam, e cita a Carta Magna que estabelece a garantia de padrões de qualidade como dever do Estado, como também estabelece ao Poder Público o dever de realizar essas avaliações do sistema de ensino. Este aspecto reforça a concepção do Estado reduzida acerca do que é a qualidade da educação, uma vez que esta precede uma gama de recursos e fatores financeiros, infraestruturais, pedagógicos e organizacionais, revelando assim a necessidade de um esforço coletivo entre o Poder Público e todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Quanto ao que se entende por qualidade da educação, Nascimento e Cury (2020) destacam o Estatuto da Criança e do Adolescente como um marco importante dos direitos infante-juvenis, e compreendem que a qualidade da educação perpassa pela apreensão dos direitos humanos por parte das crianças e adolescentes. Dessarte, os autores consideram que a qualidade da educação é

comumente confundida apenas com a obtenção de notas altas em testes de larga escala, a qualidade é sobretudo alcançada por meio da imersão do sujeito educando na própria sociedade (comunitária ou global) e pela prática social, vivenciando novas experiências de ampliação da democracia e do exercício efetivo da cidadania, como conquistas de todos. Configura-se, então, como condição fundante para a realização e o usufruto de todos os direitos, sejam estes civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais ou de qualquer outra natureza. (p. 691)

Essa perspectiva nos faz refletir sobre o direito à educação por parte de crianças e adolescentes para além do acesso, mas como porta de entrada para inserção no mundo com vistas a uma formação para o trabalho, cidadania, cultura, política, ou seja, um ser situado no mundo, categorizando o papel da escola como protetora integral de seus estudantes. Portanto, a qualidade da educação alinhada a assegurar o direito infante-adolescente depende de agentes econômicos, políticos, sociais, da participação da família, do Estado como também da democracia (Nascimento; Cury, 2020).

Com vistas a compreender o que se entende enquanto qualidade da educação pública, Silva (2009) nos leva a reflexão do sentido de qualidade para o mercado econômico, uma vez que ela é medida sobre diversos critérios quantitativos, sendo possível realizar rankings e

gráficos. Com a necessidade de modernização do país, surge o interesse por parte do campo econômico em alavancar o acesso e qualidade da educação, transpondo o sentido mercantil para a educação. Em contraponto, ao considerar que há uma complexidade de fatores que influenciam, impulsionam e/ou reduzem a qualidade da educação, corroboramos com a autora ao defendermos a qualidade social da escola pública, uma vez que esta

atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (Ibidem, p. 225)

Desse modo, uma educação de qualidade não cabe em números, gráficos e rankings, uma vez que ela se constrói a partir de elementos extra e intra escolares, esse último atrelado a solidariedade e reconhecimento do outro, de princípios e valores que implicam em uma organização democrática.

Isto posto, compreendemos que a qualidade da educação se alinha ao projeto de democracia presente em cada escola e depende de um esforço coletivo entre as partes que envolvem o mundo educacional. Está relacionada entre a macro e micropolítica, pois “é pela micropolítica da escola que a macropolítica se firma ou se perde. Quanto dela se firma ou não depende de quanto ela leva em conta a realidade política das escolas e não se restringe a uma fórmula de “teste e punição” dos agentes educativos (gestores, especialistas, professores e estudantes)” (Freitas, 2016, p. 146). Partindo então, da consideração de aspectos qualitativos que fazem parte de todo processo de formação dos educandos, afinal a qualidade da educação é uma construção.

2.2 Gestão e cultura organizacional escolar: construindo uma educação de qualidade

As discussões mais recentes acerca da gestão escolar partem do prisma de uma gestão democrática e participativa. A partir da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a reflexão sobre a importância de uma gestão democrática nas instituições foi ganhando força de tal maneira que houve uma mudança na denominação, na qual o diretor passa a ser chamado de gestor.

Quanto a essa quebra de paradigma resumida e expressa pela modificação de um título que, a uma primeira vista, parece não ser importante, Boff (2005, p. 29) diz que "as palavras estão grávidas de significados existenciais. Nelas os seres humanos construíram uma acumulação de infindáveis experiências, positivas, negativas, experiências de busca, de encontro, de certeza, de perplexidade e de mergulho no Ser". Dessa maneira, os termos/palavras ganham força e sentido, assim como o termo “gestão” denota um sentido positivo em vistas à democratização da gestão escolar.

Sabe-se que a gestão escolar democrática é um princípio assegurado na Constituição de 1988 e na LDB (Lei nº 9394/96), no entanto, Lima (2018, p. 15) alerta que "os referenciais jurídicos democráticos são, porém, insuficientes para garantir a democratização da gestão escolar". O modo como cada escola vai interpretar e conceptualizar o que é gestão democrática vai ser diferente em suas nuances.

Pensando nisso, cada escola tem seu funcionamento específico e singular por ser formada por pessoas que se aglutinam e constroem em coletividade. A escola é um organismo vivo, constituída por educadores, alunos, funcionários e sujeitos que não estão necessariamente dentro das escolas, mas fazem parte desse processo — família, comunidade ao entorno — e em conjunto objetivam construir uma educação de qualidade para os educandos, atendendo ao seu direito.

Partindo desse pressuposto, é importante também pensar na cultura de uma determinada organização, de forma a analisar as constituições identitárias presentes na escola, na qual, ao mesmo tempo que determina o modo de ser de um grupo, cada sujeito que forma esse coletivo também é imbuído de sua(s) identidade(s). Hall (1992) nos fornece um conceito de identidade, dissertando sobre a crise que se instalou no sujeito pós-moderno, que antes tinha uma concepção de identidade como algo estável, centrado, imutável; as mudanças do mundo pós-moderno vieram para desestabilizar essa crença e reconfigurar a percepção que tinha-se acerca da constituição das identidades, agora entendida como sendo passível de mudança, a considerar os aspectos socioculturais. O autor afirma que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 1992, p. 13)

Ou seja, os sujeitos escolares adentram um espaço no qual formam identidades outras além daquelas que já faziam parte deles. Esse encontro com o diferente pode provocar mudanças nessas identidades, é por isso que o processo de identificação "produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (Hall, 1992, p. 12). É nessa perspectiva que Boff (2005, p. 30) vai afirmar que "nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade". A relação com o outro nos ajuda, mesmo que desestabilizando, em nossa construção identitária que é sempre contínua.

De acordo com Lück (2009, p. 23), "segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão

democrática que garante qualidade para todos os alunos”, elucidando que a participação está indissociavelmente ligada ao processo de democratização da gestão e a qualidade da educação.

É nesse sentido que enxergamos o papel da gestão, como figura de liderança em cada escola, tendo esta um importante papel que, de certa forma, direciona o funcionamento da escola em que atua. Sabe-se que gestores de escolas distintas têm de seguir os mesmos direcionamentos legais, no entanto, mesmo que essas escolas estejam situadas no mesmo município ou até no mesmo bairro, sua rotina, relações e práticas vão se diferenciar em alguns (senão muitos) pontos. A maneira que cada escola interpreta e põe em prática tais direcionamentos vai depender de diversos fatores que circundam aquela instituição (Abdian, 2018).

Em vista disso, partimos do pressuposto de que a gestão pode vir a ampliar sua rede colaborativa considerando práticas vivenciadas em movimentos sociais, ONGs, em instituições de educação não-formal como potências educativas (Moura, 2015) que muitas vezes estão situadas no entorno da escola e carregam consigo a identidade de grupos de sujeitos que estão na escola, podendo vir a contribuir para uma educação de qualidade ao, não apenas considerar o aluno como um sujeito heterogêneo, mas indivíduos imbuídos de identidades singulares.

Tratando-se da gestão democrática como aquela que considera as dimensões supracitadas dos educandos, Lima (2018, p. 24) nos aponta que

A gestão democrática da escola é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas, a questão crucial a ser pesquisada e respondida, a cada momento e em cada contexto escolar concreto, é a de saber quão democrática é, e está sendo.

O autor nos leva a refletir sobre a gestão democrática como um processo contínuo e sem fórmulas, mas que necessita de princípios básicos que se tornam prelúdio para que cada instituição exerça práticas com vistas à democratização da gestão e conseqüentemente uma educação de qualidade.

Considerando a revisão da literatura acima, trabalhamos na hipótese de que a gestão escolar pode vir a mediar a valorização da educação não-formal para a melhoria da qualidade e da formação integral dos estudantes, desde que pautada em princípios da qualidade social da educação, com perspectiva de uma “escola-rede”.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, segundo (Lakatos; Marconi, 1991), do tipo pesquisa de campo, com o propósito de entender as diferenças, a partir de dados retirados da realidade em que estão situados (Gil, 2002) entre entre 5 escolas

localizadas em cada uma das RPAs (Região Política Administrativa) da cidade do Recife, nos bairros do Coque (RPA 1), Guabiraba (RPA 3), Várzea (RPA 4), Estância (RPA 5) e Ibura (RPA 6), por serem bairros que possuem uma forte atuação política e de movimentos sociais. A intenção inicial era realizar a pesquisa em 6 escolas, incluindo a RPA 2, no entanto, não conseguimos coletar dados, pois após entrar em contato com a gestora, que demonstrou interesse em participar da pesquisa, em visita à escola, ela não estava disponível. Apresentamos uma outra forma de coletar os dados, que foi aceita, mas não efetivada pelo mesmo motivo de falta de disponibilidade.

Para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas, por permitir que o entrevistador possa elaborar questões e/ou retomar indagações ao perceber desvios (Gil, 2002), com foco nos gestores, a fim de compreender como poderia ser a atuação deles para acolher instituições de educação não-formal no sentido de uma aproximação com a escola, considerando as singularidades de cada instituição e da comunidade em seu entorno. Para tanto, utilizamos um roteiro semiestruturado de perguntas enquadradas nos eixos de análise, quais sejam: a) interação entre a educação formal e não-formal; b) a gestão escolar e c) a qualidade da educação. Após a coleta e tratamento dos dados, procedemos à análise categorial de conteúdos com base em Bardin (2016), na qual obtivemos duas subcategorias de análise, quais sejam: 1) Qualidade da educação e concepções de educação não formal e 2) Organizações de educação não-formal: interação e suas contribuições para a escola.

Para efeitos de garantia do sigilo das entrevistadas, denominamos as gestoras como G1, G2, G3, G4 e G5, das quais G1, G2 e G5 possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da Educação, enquanto G3 é graduada em Letras e G5 em Ciências Sociais, ambas possuem pós-graduação na área de Educação. G1, G2 e G3 atuam como gestoras há mais de 10 anos, enquanto G4 e G5 estão nesta função na rede há 7 e 6 anos, respectivamente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Qualidade da educação e concepções de educação não formal

A qualidade da educação é constantemente ligada a resultados quantitativos referentes às avaliações externas do sistema educacional, em detrimento de todo processo e ensino aprendizagem escolar. No entanto, entende-se que a qualidade da educação se dá através de um esforço coletivo que envolve dimensões tanto da macro, como da micropolítica, ou seja, é uma articulação do Estado, políticas públicas, escola, gestão, docentes, família que, por sua vez, estão inseridos em uma sociedade que interfere diretamente na educação (Dourado; Oliveira, 2009).

Com vistas a compreender o que as gestoras entrevistadas entendem por qualidade da educação, indagamos como se dá essa construção. Das 5 gestoras, 4 respondem de forma sucinta que é necessário um coletivo, no entanto G1 e G4 enfatizam e culpabilizam as famílias, ao passo que G3 diz que é importante a capacitação dos professores. Acerca disso, G1 afirma: “às vezes eu digo que a gente tem tudo o que uma escola particular tem. Só falta o interesse dos alunos, da família...” e G4 diz que “a escola abarcou até a educação doméstica, porque eu recebo alunos sem tomar banho de manhã, sem escovar os dentes...”.

Em contrapartida, G2 afirma que essa construção deveria contar com uma gestão democrática, por entender que a cultura do brasileiro é da não participação, restringindo o potencial de efetividade da gestão incidir sobre a qualidade. Este aspecto se justifica pelo fato de muitas famílias tenderem a não participar e/ou acompanhar seus filhos na escola. A gestora apresenta a compreensão de que muitas destas famílias vivem em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica em que necessitam se ausentar o dia inteiro para trabalhar, ficando impossibilitados de participar assiduamente desse processo, o que parece ser naturalizado como cultura.

Nascimento e Cury (2010) defendem a qualidade social da educação a partir da efetivação dos direitos infante-juvenis, que perpassam pela inserção das crianças e adolescentes na sociedade, em coletivo, a partir de arranjos políticos, econômicos, sociais, na vivência democrática, que é impulsionada pela participação. Portanto, pensando em uma educação democrática e, por sua vez, de qualidade, o espaço escolar deve propiciar experiências participativas dos educandos, bem como dos seus familiares.

Quando perguntamos acerca das influências do contexto socioeconômico em que os alunos estão inseridos na aprendizagem, G1, G3, G4 e G5 concordam que interfere sim, porém apresentam em suas falas apenas o contexto familiar como responsável pelo fracasso ou sucesso escolar dos seus filhos e, portanto, pela qualidade da educação, tal qual G1 diz: “muitas famílias não incentivam os filhos a almejar algo melhor, apesar de todo o aparato que a escola dá”. Por outro lado, G2 considera que não se deve negar a realidade em que a criança vive, compreendendo que as famílias também experimentam da mesma condição, em que são desassistidas pelo poder público.

Considerando que a educação e sociedade se influenciam mutuamente, muitas famílias também não tiveram incentivo para estudar, tornando difícil incentivar e acompanhar seus filhos. Acerca disso, Saviani (1999) reflete sobre as tais influências, ao propor um olhar que, por um lado, busca superar a ingenuidade ou até intencionalidade em pensar na escola como forma de superação social; por outro lado, se desgarrar do determinismo que coloca a escola

como reprodutora das desigualdades sociais, sem ao menos considerar seu potencial. Dessa forma, os dados revelam que, apesar da totalidade das gestoras concordarem que o contexto socioeconômico influencia no campo educacional, quatro das cinco entrevistadas culpam as famílias pelo fracasso escolar sem considerar o contexto socioeconômico em que vivem.

Ainda a respeito da qualidade da educação, apenas G2 relaciona com as avaliações externas, criticando a contradição do sistema no que diz respeito à avaliação quantitativa X qualitativa e o ranqueamento das escolas. As demais falam sobre o funcionamento técnico na escola, que ocorre de forma padronizada para toda rede de ensino. Desse modo, Machado (2007) lança reflexões sobre como os dados gerados pelos instrumentos de avaliação são utilizados de forma a medir a qualidade da educação como único critério, desqualificando os fatores que circundam e interferem nessa qualidade.

Ao perguntarmos se essas avaliações contribuem de alguma forma para as escolas e para rede de ensino no geral, todas concordam que elas dão um norte para análise e discussão com os professores a partir dos descritores, os quais necessitam retomar com os alunos. Além disso, G3 chama atenção para o grande quantitativo de avaliações externas, somadas às avaliações da própria escola e diz que “às vezes é meio complicado para organizar a escola para isso. Ainda tem as outras atividades da escola. Enfim, fica muito cansativo para os alunos também”, se referindo ao excesso de demandas que sobrecarregam os professores e alunos.

Acerca disso, G2 declara que: “O discurso é de que a avaliação institucional é para re-direção nas políticas, que é para atender a necessidade, mas a gente não entende porque é para isso, e usam a questão da meritocracia e dá brinde, dá prêmio, dá mais dinheiro a quem tem.

Em consonância com as problemáticas postas por G2 acerca das avaliações externas, Costa *et al.* (2015, p. 121) afirmam que

Apesar de o campo das intencionalidades das avaliações ser marcado por elementos como a perspectiva formativa, a inclusão, a democratização do acesso ao saber, é possível verificar, no campo das práticas, ações que colidem frontalmente com tais perspectivas, sustentando-se no mérito, na classificação, na exclusão e no ranqueamento de instituições.

Portanto, inferimos que gestores de quatro, das cinco RPAs analisadas corroboram que a construção de uma educação de qualidade parte, principalmente, da relação e parceria entre escola e família, sem refletir sobre os núcleos familiares e as causas da não participação, nem em outros espaços de ambiência dos estudantes em que estariam sendo formados. Compreendemos que a família exerce um papel fundamental nessa construção, porém existem diversos fatores que impedem que essa parceria seja estabelecida, com o que se espera de ideal. Sobre a participação, Aranha e Martins (2005, p. 268) acrescentam que “para um indivíduo

participar de sua comunidade como cidadão ativo, é preciso que ele seja politizado - já que ninguém nasce cidadão; caso contrário, tende a predominar a apatia ou o risco de manipulação”.

Dessa maneira, entendemos essa perspectiva como uma forma ínfima de enxergar o contexto em que estão inseridos, mesmo as gestoras afirmando que o contexto socioeconômico influencia na aprendizagem dos alunos, uma vez que essa qualidade engloba uma articulação socioeducacional, que apesar de crucial não depende unicamente da escola e da família. Compreende-se que a qualidade da educação perpassa pelos diversos aspectos que não somente tangem a escola e família, uma vez que existem agentes concernentes à política educacional.

Reforçamos que os autores estudados, tal qual Dourado e Oliveira (2009), Machado (2007), Chirinéa e Brandão (2015), Nascimento e Cury (2020), Silva (2009) e Freitas, (2016) esclarecem a respeito da qualidade da educação, o que nos permite observar que os pensamentos dos sujeitos entrevistados seguem em outra direção, pois para eles a construção de uma educação de qualidade se restringe a recursos, questões infraestruturais, capacitação dos professores e parceria da família, exceto para G2, que elucida sobre a importância da gestão democrática nessa conjuntura. Em contrapartida, deixam de lado fatores externos à escola, passíveis de influências da macropolítica, bem como a discussão acerca das avaliações externas e a consideração do direito à educação dos sujeitos, alinhados a um projeto de escola democrática.

O debate a respeito da qualidade da educação foi inserido de maneira a introduzir nosso foco, qual seja, a educação não-formal, haja vista que se compreende que a comunidade, por meio desta modalidade, poderia colaborar com o trabalho pedagógico realizado pela escola, reforçando o aprendizado dos estudantes. Pensando em uma rede de intersecção entre a educação formal e não-formal, sem colocar esta última com função de suplementação, mas no sentido de colaboração entre si (Libâneo, 2005; Enguita, 2009 *apud* Gohn 2010). Partimos, então, para o questionamento a respeito.

Quanto à compreensão por parte dos gestores acerca do que é educação não-formal, G4 chama atenção ao relacioná-la ao homeschooling ou às ONGs que acolhem crianças apenas antes da idade escolar regular. As demais afirmam que são práticas educativas que ocorrem nas ONGs e/ou aquilo que proporciona a aprendizagem/conhecimento fora da escola e do currículo programático. G2 apresenta a perspectiva de que a educação não-formal tem como objetivo proporcionar a cidadania e a criticidade. G3 afirma que a educação não-formal é aquela que se dá fora do espaço escolar e acrescenta em uma conversa informal que ela desenvolve um trabalho com algumas crianças da escola na igreja que ela frequenta.

Algumas entrevistadas apontam, à primeira vista, características de uma educação não-formal, compreendida por Gohn (2010, p. 35) como

[...] processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal, possui várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios - é importante distinguir as práticas cidadãs de outras que consideram os indivíduos apenas como mão de obra para realizar ações que o Estado não realiza, ou para gerar renda em trabalhos sem direitos sociais regulamentados.

Ao perguntarmos se existem organizações de educação não-formal na comunidade ao entorno da escola, das 5 gestoras, 3 respondem que sim, apontando uma compreensão do que é um ambiente de educação não-formal, enquanto G3 fala sobre a parceria existente entre a escola e universidade, porém não sabe ao certo se existe essa modalidade de trabalho no bairro. G5 traz uma nova perspectiva ao apresentar seu entendimento acerca do que é educação não-formal, respondendo que existe a associação do bairro, mas sem citar as ações que esse grupo oferece. Apenas G4 afirma que não possui parceria entre a escola e instituições de educação não-formal, as demais dizem que existe essa interação, no entanto G3 volta a reafirmar que sua compreensão sobre a educação não-formal se resume a parcerias com a universidade.

Ações da igreja ou homeschooling não são exatamente o que conceitualmente se denomina de educação não-formal, tal qual Gohn (2010, p. 33) explicita, que é “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania”, compreendendo como um conjunto de práticas que desenvolvem o conhecimento com vistas a uma formação humana, crítica e cidadã. Pensando nisso, entendemos que projetos desenvolvidos na igreja podem vir a ser considerados como práticas de educação não-formal; em contrapartida, o homeschooling não, por ser um método educacional que não compartilha das mesmas intencionalidades da educação não-formal, principalmente no que diz respeito a interação com o outro em sociedade. O homeschooling é uma modalidade de educação escolar, fora da escola mas sem quaisquer processos mediados por profissionais. É um movimento que contesta a obrigatoriedade da educação escolar, segundo Cury (2019) que complementa:

A homeschooling, em que pese sua crítica a aspectos existentes na escola, crítica que deve ser um alerta para os gestores se empenharem na solução de problemas, em que pese a defesa da liberdade civil, corre o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convival e de transmissores não licenciados (p. 6)

Pensando em propostas de interação da escola com espaços de educação não-formal, G1 e G2 explicitam que favorecem o trabalho escolar e enxergam como construtivo para a formação cidadã dos alunos, tal qual afirma G2: “fazem um trabalho muito significativo para

a formação do cidadão crítico”. Elas explicam sobre problemáticas presentes em suas escolas, como a violência, o racismo, o bullying, e enxergam que esse diálogo contribui com vistas ao combate à violência, proporcionando uma formação social. G3, G4 e G5 também concordam que favorece o trabalho pedagógico e que estão abertas a esse diálogo, porém não buscam o contato ou até mesmo não sabem da existência desses espaços, mesmo que nas proximidades da escola.

Ao refletir sobre o que poderia contribuir para o fomento da aprendizagem dos alunos, G2, G3 e G5 elencam a participação da família como primordial, ao passo que G2 desenvolve estratégias como a ampliação do horário do conselho escolar para atender o maior número possível de famílias. Já G1, atrela a participação dos alunos a um projeto de educação não-formal com o desenvolvimento e ampliação da perspectiva de vida a partir das oportunidades que o projeto proporciona. Dessa forma, ela percebe uma mudança de comportamento e comprometimento desses alunos nos estudos.

Compreende-se, a partir das expressões dos sujeitos, que gestores escolares não têm clareza a respeito do que seja a educação não-formal e demonstram pouco interesse por iniciativas de educação colaborativa possível com organizações existentes na comunidade para este fim, restringindo-se ao seu trabalho fechado na escola. A exceção é a importância que atribuem à participação da família, o que achamos significativo e relevante.

No entanto, notamos que algumas falas das entrevistadas apresentam certa culpabilização das famílias pela não participação e pelo fracasso escolar dos alunos. Acerca disso, compreendemos que algumas famílias não entendem que elas também são parte fundamental para o processo evolutivo de suas crianças por questões advindas do contexto em que elas estão inseridas. Para Junior e Maio (2013, p. 108)

O conservadorismo familiar das escolas está impresso ao estabelecer como parâmetros de aprendizagem a procedência familiar, responsabilizando as novas estruturas familiares pelo desempenho escolar de seus alunos.

Os autores apresentam uma perspectiva acerca do distanciamento do que a sociedade, inclusive a escola, concebem como instituição familiar, modelo o qual já sofreu e sofre mudanças referentes a questões sociais, culturais, econômicas e de gênero. Dessa forma, “as famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares” (Junior; Maio, p. 108).

Compreendemos que a escola deve manter a proximidade com as famílias, porém muitas das vezes, não é o que ocorre. A partir disso, ponderamos que a gestão escolar pode traçar estratégias para a melhoria do desenvolvimento educacional despertando nas crianças os

laços afetivos entre a própria turma e com os professores. Neste sentido, a relação professor-aluno se torna essencial para que a gestão esteja interligada ainda mais com a família do educando. Segundo Sousa e José Filho (2008, p. 7),

Família e escola precisam, juntas, criar uma força de trabalho para superarem as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva; para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada, pois ambas as duas são responsáveis pelo que produzem - podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra.

Por conseguinte, os autores reforçam o quanto é necessário fazer com que os laços sejam fortalecidos para que as dificuldades possam ser superadas, sejam elas quais forem, sem perder de vista o contexto familiar e as singularidades de cada aluno. Especialmente a partir do respeito e compreensão do processo de mudança e rupturas da construção identitária dos sujeitos e famílias ao longo dos anos (Hall, 1992). Dessa maneira, reforçamos a importância da parceria escola-família, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos na escola, a partir da participação das famílias e dos próprios sujeitos escolares no seu processo educacional, proporcionando vivências democráticas no ambiente escolar, a qual Lück (2009) relaciona a participação com o processo de democratização da gestão e, por sua vez, com a qualidade da educação.

Este item de análise buscou atender ao objetivo de identificar as concepções dos gestores escolares a respeito da educação não-formal. A partir dos dados coletados e analisados, inferimos que as gestoras entrevistadas não possuem conhecimento sobre a educação não-formal, apresentando ideias iniciais e características delas, porém não associam com organizações existentes no entorno escolar ou apresentam perspectivas confusas acerca de tal temática. Outrossim, o debate a respeito da qualidade da educação foi posto ao compreendermos que a educação não-formal objetiva a formação política, crítica e cidadã, que em integração com as escolas pode proporcionar uma formação integral, portanto, uma educação de qualidade social.

Os dados obtidos nos mostraram que parte das gestoras culpabilizam as famílias quanto às dificuldades dos alunos e enxergam a qualidade da educação de forma circunscrita a fatores estruturais, capacitação dos professores e apoio familiar, sem refletir sobre o campo macropolítico, que pensa as políticas públicas educacionais e que é influenciado por fatores externos à escola. Além disso, desassocia e problematiza as avaliações externas como único parâmetro da qualidade dessa educação, utilizando-as como um mote de debates com o corpo docente para melhorar aspectos pragmáticos. A exceção de G2 que, tratando-se da conexão entre qualidade da educação e gestão democrática e participativa, cita como necessária, como

também revela criticidade ao refletir sobre o papel das avaliações externas e modo como se configura.

4.2 Organizações de educação não-formal: interação e suas contribuições para a escola

Pensando nas possibilidades de interação entre as escolas pesquisadas com instituições de educação não-formal, principalmente do entorno da escola, indagamos as entrevistadas acerca do papel do gestor escolar para promover essa integração. As respostas foram unânimes: abrir espaço nas escolas e estar em diálogo com essas instituições, bem como com a própria comunidade. G1 cita que isso “faz parte da gestão democrática”.

A fala acima nos leva à reflexão a respeito do importante papel da gestão escolar no que concerne a mobilização para que as escolas firmem parcerias, a fim de promover uma formação crítica, cidadã e de qualidade para seus alunos. Partimos do pressuposto que o gestor democrático é a figura de liderança em cada escola e é importante para o direcionamento da instituição, compreendemos que o papel do gestor é imprescindível para que a rede colaborativa da escola seja ampliada, ao considerar que instituições de educação não-formal são potências educativas (Moura, 2015). G5 diz que “o gestor é um pivô no que diz respeito a todo o andamento da educação com o apoio dos demais atores”. Diante disso, cabe ao gestor escolar dar o primeiro passo para que haja interação da escola com organizações de educação não-formal.

Ao perguntarmos se no entorno das escolas pesquisadas existem organizações de educação não-formal, as respostas são vagas e apenas G2 cita uma instituição. Além disso, pensando na interação entre essas escolas e as organizações, apenas 2 gestoras afirmam que estabeleceram parcerias que foram se perdendo ao passar dos anos. G4 afirma que “é buscando meios, sabe? Parcerias. Ela tem que buscar parcerias, ela tem que lutar, ela tem que ir atrás, correr atrás de todo um aparato”, se referindo ao papel da gestão para integração com instituições de educação não-formal. No entanto, no decorrer da sua fala, a gestora não apresenta nenhuma ação de busca por essa parceria, apesar de reconhecer como importante. Dessa maneira, Freire (2002, p. 35) nos lembra que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”.

Ainda tratando-se de alguma iniciativa por parte das gestoras para que convidassem instituições a colaborar com a escola e a aprendizagem dos alunos, todas responderam que seria importante se essa contribuição acontecesse e que a escola está aberta. Porém, nenhuma das entrevistadas apresentou um planejamento ou iniciativa de ir atrás de alguma instituição não-

formal para contribuir com suas escolas, mesmo aquelas que reconhecem haver espaços de educação não-formal na comunidade em que a escola está inserida.

G1 e G3 afirmam que a escola está aberta, como declara G1: “A gente abre para toda organização que quiser contribuir”. G2 diz que tenta estar próxima da organização que fica aos arredores da escola e que esta era bem mais atuante a 15 anos atrás. Já G4 nos conta que “seria bom”. Apesar das afirmativas, mais uma vez, as falas revelam certa inércia referente a busca por colaboração com os espaços de educação não-formal.

Com isso, sentimos falta no que tange a definição do princípio de gestão democrática, dado que segundo Lück (2009), inclui também a participação ativa não só de professores, mas da comunidade escolar, de modo a contribuírem para a garantia da qualidade da educação para todos os alunos e a efetivação da gestão democrática, considerando que este princípio ocorre com continuidade, ou seja, é um processo que não apresenta uma linha de chegada, sendo a busca pela democratização da gestão um caminho obstinado a ser percorrido (Lima, 2018).

Portanto, ao considerarmos como é definido o princípio da gestão democrática, enxergamos que falta às gestoras entrevistadas um direcionamento e melhor compreensão acerca da educação não-formal, bem como da sua importância na formação dos estudantes e suas contribuições, compreendendo que o não conhecimento passa pelo caráter da formação inicial e continuada de professores e gestores, na qual, o debate acerca da educação não-formal não tem a devida relevância. Paschoalino (2018, p. 1317) afirma que “para enfrentar os desafios contemporâneos, a gestão escolar não pode alicerçar-se apenas na formação inicial, necessitando de uma formação que vislumbre outras realidades e que possibilite análises coletivamente construídas”.

Ao indagarmos o que as gestoras compreendem sobre gestão escolar democrática e se concordam ser importante, todas as gestoras afirmam que desenvolvem um papel democrático em sua gestão e elencam princípios como a participação, o diálogo e a descentralização como necessários a essa democratização. A este respeito, Cária e Santos (2014) definem que uma gestão democrática e participativa deve inserir toda a comunidade escolar: a comunidade em volta da escola - pois é nela que a escola está inserida -, ou seja, fazer participar e escutar não somente os professores e alunos, mas também os funcionários, famílias, grupos sociais presentes na comunidade, por isso se faz necessária a descentralização do poder do gestor.

Ao tentarmos analisar os dados referentes às construções da interação entre a educação não-formal nos espaços formais de educação, ficamos impossibilitados, uma vez que os dados coletados se mostram insuficientes para tal análise, devido a falta de integração entre as escolas analisadas com organizações de educação não-formal. G1 apresenta um exemplo de educação

não formal de sucesso: “os meninos que são da Orquestra Cidadã, viajam, vão para fora... Muda o comportamento, muda tudo. Eles estudam, porque eles têm que estudar mesmo, para continuar lá. Aí eles fazem vestibular, passam... Então, a gente vê que eles mudam”. Apesar da escola não manter uma parceria atualmente com a organização citada, a gestora fala sobre os alunos que, mesmo assim, fazem parte dela, mostrando ser notórias as contribuições significativas na mudança de perspectiva de vida, em que esses jovens passam a valorizar e enxergar nos estudos uma perspectiva de mudança e projeto de vida e de ascensão, a partir de um movimento de educação não formal que tem a cultura e arte como alicerces e que efetivamente fortalece o trabalho escolar e os resultados na aprendizagem.

A literatura fornece indícios dessas contribuições, ao considerar as transformações da sociedade atreladas à necessidade de as escolas se mobilizarem para ampliar sua rede de colaboração. Enguita (2009 *apud* Gohn 2010, p. 15) afirma que “dada a vertiginosa realidade intergeracional das mudanças sociais [...] temos que pensar essa nova realidade em termos de cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação que denominamos da “escola-rede””. Para o autor, a escola tornou-se incapaz de abarcar todas as mudanças dessa sociedade que se molda e se transforma constantemente. Além disso, segundo Libâneo (2005 *apud* Gohn, 2010), devemos pensar nos estudantes como sujeitos inseridos socialmente, que possuem identidades para além do ser discente, dessa forma, abarcar e considerar suas singularidades e fornecer uma educação integral, se torna urgente.

Este item buscou atender aos objetivos de investigar se há interação entre as escolas investigadas com instituições de educação não-formal e analisar as contribuições da interação entre a educação não-formal nos espaços formais de educação. A partir disso, compreendemos que as escolas não possuem parcerias com organizações de educação não-formal ou realizam ou realizaram parcerias pontuais, no entanto, os dados nos mostram que as gestoras entrevistadas, apesar de concordarem que essa integração contribui para a formação dos alunos e afirmarem que suas escolas estão “de portas abertas”, não possuem um projeto de mobilização voltado para tal integração. Ainda, encontramos dificuldades em atender ao segundo objetivo aqui citado, pois os dados mostraram-se incipientes. Ora pelo fato de as escolas não possuírem vínculos estabelecidos com instituições de educação não formal, ora pelo desconhecimento e dificuldade de identificação e conceituação do que trata a educação não-formal, por parte das gestoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou que gestores escolares concebem a educação não-formal como educação que se faz extramuros escolares, porém não entendem como funciona o trabalho, nem tão pouco direcionam seus alunos para atividades em espaços não-formais de educação. Apesar de em todo momento nos relatarem que a educação não-formal é importante, as gestoras entrevistadas não definem como seria essa interação e não apresentam uma compreensão clara no que se refere à concepção de educação não-formal, elencando, por vezes, características como formação crítica e cidadã dos alunos. Ademais, apesar de afirmarem que suas escolas estão abertas a esse diálogo com organizações, não demonstram uma mobilização para que isso ocorra.

Procurou-se também conhecer se há ou não alguma interação entre as escolas investigadas com instituições de educação não formal que atuam nas comunidades em que as escolas se situam e percebemos que as gestoras citam algumas parcerias estabelecidas há alguns anos, que foi se perdendo durante o tempo, existindo apenas ações pontuais em algumas das escolas. Além disso, algumas entrevistadas demonstram-se confusas ao relacionar parcerias de outra natureza, como com as universidades, como sendo de educação não-formal. Diante do que expomos durante este artigo, inferimos que as gestoras compreendem a importância da ampliação da rede colaborativa das escolas, com vistas a qualidade da formação dos educandos, no entanto, por falta de conhecimento mais aprofundado a respeito da educação não-formal, acabam não se mobilizando para estabelecer parcerias com organizações presentes até na comunidade do entorno da escola.

Estes passos nos permitiram conhecer as possibilidades de contribuições da interação entre a educação não-formal nos espaços formais de educação, e observamos que existem possibilidades de que essa interação funcione e que essa comunicação proporcione uma formação integral para os alunos, contribuindo para a qualidade social da educação, alinhada a um projeto de democratização da gestão. Para que isso ocorra, enxergamos a figura do gestor como primordial nessa mobilização, uma vez que se representa como uma figura de liderança que provoca e sensibiliza a cultura do espaço escolar.

Assim, concluímos que gestores escolares não são mobilizados a incluírem em seus planos de ação a atuação colaborativa com instituições de educação não-formal. Mesmo ao reconhecer a importância do que Enguita (2009) denomina como “escola-rede”, as gestoras não estimulam essa integração. Dessa forma, ao pensarmos na formação dos estudantes como um todo, sujeitos inseridos e situados no mundo, tal qual Gohn (2010) sugere, a educação não-formal abrange práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações. Depreendemos que a partir de uma gestão comprometida com princípios

democráticos como o de participação, busca conhecer a comunidade escolar e do entorno da escola, para que, atendendo às necessidades singulares dos estudantes, amplie e convide tais organizações de educação não-formal a colaborar com suas escolas. Portanto, para além de firmar parcerias pontuais, que os gestores busquem incluir essa integração em seus planos de ação, ao compreender que essa atuação colaborativa proporciona a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão Social*, v. 1, n. 1, out./mar., 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola limites e desafios. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*. Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, jul/dez. 2014.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, 2021.

COSTA, Elisângela. Andre da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A Construção da Profissionalidade do Gestor Escolar: Concepções e Práticas. *RBPAAE*, v. 31, n1, p.65-85 jan/abril, 2015.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. *Educação em Revista*, v. 35, 2019.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 87, 2015.

DE SOUSA, Ana Paula; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação. *Cad. Cedes*, v. 36, n. 99, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v.1).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE. Conheça o Brasil - População: educação. IBGEeduca, 2019. Disponível em <[https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabeto](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabeto)>. Acesso em: 14, fev. de 2023.

JUNIOR, Isaias Batista de Oliveira; MAIO, Eliane Rose. Família e escola: um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. *Revista LABOR*, nº 10, v.1, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, mar./abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/ideb--planilhas-com-resultados-por-escola-ja-estao-disponiveis>> Acesso em: 7, abr. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNE em movimento. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20o%20PNE%20cumpre,b%C3%AAsica%20e%20superior%2C%20ampliar%20o>>. Acesso em: 14, fev. de 2023.

MOURA, Renata Paula dos Santos. *Novos olhares, novas costuras... o movimento hip hop e suas práticas educativas na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infante-adolescente. *Cad. Pesqui.*, v. 50, n. 177, 2020.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, 2018.

SANTANA, Gabriel Lopes de. *Escola em rede: bibliotecas comunitárias e as demandas sobre a gestão escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed., v. 5. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, 2009.