

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**SUL-RIO-GRANDENSE**  
Câmpus Pelotas

Partes de um todo: as relações de pertencimento  
em um espaço não formal de educação em área  
de risco na cidade de Pelotas/RS

**Márcio Nilander Avila Barreto**

13/12/2016

Dissertação

Márcio Nilander Avila Barreto

Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS

Dissertação de Mestrado apresentada e submetido à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-riograndense, Câmpus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

PELOTAS

2016

### Ficha Catalográfica

B273p Barreto, Marcio Nilander Ávila.  
Partes de um todo : as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS / por Marcio Nilander Ávila Barreto. – 2017.  
146 f. : il.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

1. Educação. 2. Educação não-formal. 3. Vulnerabilidade social. I. Rostas, Márcia Helena Sauaia Guimarães. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859  
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Márcio Nilander Avila Barreto

Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em área de risco na cidade de Pelotas/RS

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
Campus Pelotas

---

1º avaliador: Prof. Dr. Rogério Costa Würdig  
Universidade Federal de Pelotas

---

2º avaliador: Profa. Dra Luciane Albernaz de Araújo Freitas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
Campus Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas

Aprovado pela Banca Examinadora em: 13/12/2016

Pelotas, 13 de dezembro de 2016.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa, especialmente, aos meninos, moradores do bairro Navegantes, participantes ou não do projeto ABEM, que de uma forma ou de outra, procuram a cada dia uma maior interação e inserção junto ao mundo que por diversas razões, às vezes, não lhes é receptível da forma como eles gostariam. Dedico também aos participantes que atuam como voluntários nos mais variados projetos socioassistenciais que ocorrem em território brasileiro, superando as adversidades diárias e contornando as imensas dificuldades que podem ser observadas por pessoas que estão trabalhando nesta frente que não visa lucro algum, mas que preocupa-se, sim, com o desenvolvimento do ser humano primeiramente, para que esta condição possa influenciar em mais um passo na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que tornou todo esse sonho possível de ser concretizado, ainda que pensemos que tudo está em nossas mãos e que temos o controle sobre tudo, acredito que sem a vontade Dele, nada disso poderia ser concretizado.

De forma especial gostaria de agradecer a minha esposa Elen, pela sua força incomum, pela sua dedicação diária e pela sua incrível capacidade de compreender os fatos que circundam uma convivência que se estende por 22 anos de casamento. Para minha filha, Camile, também deixo meu agradecimento e peço desculpas pela minha ausência durante muitas e muitas ocasiões onde eu deveria estar presente e não estive. Agradeço a minha mãe e ao meu pai, que são tesouros que tenho guardado comigo e fazem parte direta ou indireta de tudo que eu faço.

Agradeço a minha família em geral que soube compreender o momento e a minha situação em todo este período que passei ausente, deixando muitas vezes, de cumprir com as minhas obrigações. A todos eles, sem exceção, a minha gratidão.

Agradeço a todos os professores que me auxiliaram durante a minha caminhada. Em especial, minha primeira menção vai para a Profa. Dra. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, por tudo que fez por mim durante este convívio e pela forma que conduziu e tem conduzido o nosso grupo de pesquisa dentro do programa de mestrado profissional. A ela todos os agradecimentos seriam poucos e aqui não caberiam. Também, de forma especial, quero agradecer ao carinho dispensado pelo Prof. Guilherme, sempre auxiliando, em diversos momentos, com seus apontamentos, sugestões e bate-papo pedagógicos (foram muitos), sempre me recebendo com uma palavra de alento e de forma compreensiva, contribuiu muito com algumas questões desta pesquisa.

Quero agradecer aos demais professores do mestrado regular do Instituto Federal Sul-rio-grandense, com os quais eu convivi nestes últimos dois anos, e tive a oportunidade de estar aprendendo, debatendo, e assim, construindo muito do que hoje está exposto nesta pesquisa. A todos eles agradeço por tudo o que me ajudaram.

A todas as minhas colegas da licenciatura da turma de Pedagogia da UFPel, que sempre me auxiliaram e além de tudo, se mostraram verdadeiras amigas, não deixando, em momento algum, de demonstrarem este

comprometimento para comigo. Em especial, quero agradecer a Evelin Rutz, pessoa fantástica que eu conheci e a quem eu devo muito durante este período. Não tenho palavras para agradecê-la, tamanha a ajuda que me deu.

Agradeço a ABEM, sua direção, colaboradores e seus professores voluntários, que sempre me receberam de portas abertas e sempre se mostraram solícitos a tudo o que precisei no período que se estendeu desde o início desta pesquisa até a fase de coleta de dados, dentro do projeto ABEM.

Agradeço a empresa Cisium Transportes que por muitas vezes entendeu e soube respeitar este momento especial onde necessitei faltar as minhas obrigações bem como não cumprir com as minhas atribuições durante o período de pesquisa em que estive ligado ao programa de mestrado regular do IFSul.

Finalmente agradeço aos meus colegas de mestrado e de grupo de pesquisa, pessoas fundamentais neste percurso. É muito difícil juntar e manter um grupo onde a vaidade não existe, onde a rivalidade não é percebida e onde o crescimento de todos, como um grupo que somos, se deve a cada contribuição que seus componentes trouxeram durante este período em que estivemos juntos.

Em especial neste grupo, menciono alguns colegas que passaram um pouco da linha do que podemos chamar de “colegas de sala de aula”, tornando-se amigos até mesmo fora dos locais que são comuns aos estudantes do mestrado. Estes são diferentes. São amigos para todas as ocasiões. Vera, Maicon e Dalva, pessoas de brilho ímpar que eu conheci e jamais esquecerei. Eles sabem o que penso a respeito deles. Eles sabem muito bem da minha admiração. Aprendi muito com vocês. Muito obrigado pela convivência que temos e que ainda teremos, espero, que por um longo período!

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as possíveis causas ou fatores determinantes que possam fazer com que uma criança, em situação de vulnerabilidade social, se perceba pertencente ou não ao ambiente educacional formal e ao ambiente educacional não formal. Para tanto, utilizamos, como pano de fundo, o projeto socioassistencial ofertado pela Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM) e sua proposta educativa não-formal que vem atuando com um público formado por moradores de áreas de risco, no bairro Navegantes em Pelotas-RS. Nossa pesquisa, dentro desta localidade, teve como foco principal a observação de uma atividade (prática desportiva) denominada escolinha de futebol da ABEM (EFA). Esta pesquisa é de cunho qualitativo e quanto aos seus procedimentos técnicos de investigação, além do levantamento documental e a pesquisa bibliográfica (estado da arte), adotamos como metodologia o estudo de caso (YIN, 2015). A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas: na primeira etapa de diagnósticos e classificação, utilizamos um questionário e para a etapa seguinte, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, onde discutimos os relatos coletados através da análise de conteúdo de Bardin (2007); Silva (2000) - para as relações de identidade; Sen (2015) - para as relações de pertencimento, e Charlot (2002) – para as relações de violência, sendo esta, uma categoria emergente que surge a partir dos relatos dos alunos. Nossa pesquisa encontrou como resultado a significativa interferência da violência nos espaços da educação formal e da comunidade, fato este que influencia os sentimentos de pertencimento e de identidade dos alunos. Estes pontos acabam por delimitar suas relações e experiências na escola pública, no projeto socioassistencial e nas ruas do bairro onde residem. Na educação não formal, neste caso as dependências do projeto ABEM, não há relato de violência e sim o desejo de melhorias estruturais em virtude das depredações que o ginásio de esportes vem sofrendo ao longo dos anos. Em relação aos espaços de educação formal e não formal, descobrimos que estes sofrem interferência do meio em que estão inseridos, fato que leva aos seus sujeitos a ter suas identidades e sentimento de pertencimento próprios de cada ambiente.

**Palavras-chave:** Educação formal. Educação não formal. Identidade. Pertencimento. Vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

The aim of this research was to identify the possible causes or determinant factors that could cause a child, in social vulnerability situation, to perceive whether or not they belonged to the traditional school environment and to the non-formal education environment. In order to do so, we used as a background the socio assistance project offered by the Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM) and its non-formal educational proposal that has been working with a public formed by residents of risk area in the Navegantes neighborhood in Pelotas-RS. Our research within this locality, had as main focus the observation of an activity (sport practice) denominated soccer school of ABEM (EFA). This research has a qualitative nature and in regards to its technical procedures of investigation, besides the documentary survey and the bibliographical research (state of the art), we adopted a case study methodology (YIN, 2015). The field research was divided in two stages: in the first stage of diagnostics and classification, we used a questionnaire and for the next step, we used a semi-structured interview script, where we discussed the reports collected through the content analysis of Bardin (2007); Silva (2000) - for the relations of identity; Sen (2015) - for the relations of belonging, and Charlot (2002) - for the relations of violence, being an emerging category that comes up from the students reports. Our research found as a result the significant interference of violence in the spaces of formal education and community, a fact that influences students' feelings of belonging and identity. These points end up delimiting their relationships and experiences in the public school, in the social assistance project and in the streets of the neighborhood where they live. In non-formal education, in this case the place where the ABEM project happens, there is no report of violence but rather the desire for structural improvements due to the depredations that the sports gymnasium has been suffering over the years. Regarding to formal and non-formal education spaces, we discovered that they suffer interference from the environment in which they are inserted, fact that leads their subjects to have their identities and sense of belonging proper to each environment.

**Keywords:** Formal education. Non-formal education. Identity. Belonging. Social vulnerability.

**LISTA DE GRÁFICOS**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Idade dos alunos.....                                     | 87 |
| Gráfico 2 – Local de nascimento dos alunos.....                       | 88 |
| Gráfico 3 – Tempo de moradia em Pelotas-RS.....                       | 88 |
| Gráfico 4 – Tempo de moradia dos alunos no bairro Navegantes .....    | 89 |
| Gráfico 5 – Os alunos da EFA na escola regular .....                  | 90 |
| Gráfico 6 – Número de alunos e ano que cursam na escola regular.....  | 90 |
| Gráfico 7 – Reprovação em escola regular .....                        | 91 |
| Gráfico 8 – Relação dos alunos com a escola regular .....             | 92 |
| Gráfico 9 – Alunos matriculados na EFA.....                           | 92 |
| Gráfico 10 – O relacionamento dos alunos na EFA .....                 | 93 |
| Gráfico 11 – Moradores por residência .....                           | 94 |
| Gráfico 12 – Número de irmãos dos alunos .....                        | 94 |
| Gráfico 13 – Com quem os alunos moram.....                            | 95 |
| Gráfico 14 – Número de trabalhadores com renda fixa nas famílias..... | 95 |
| Gráfico 15 – Contribuição dos alunos na renda familiar .....          | 96 |
| Gráfico 16 – Famílias assistidas pelo PBF .....                       | 97 |
| Gráfico 17 – Alunos em famílias beneficiadas pelo PBF .....           | 97 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Divisão das categorias de futebol – EFA.....                   | 21  |
| Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas a partir dos parâmetros ..... | 24  |
| Quadro 3 - Características dos alunos selecionados .....                  | 98  |
| Quadro 4 – Pertencimento e identidade do aluno na educação formal .....   | 107 |
| Quadro 5 - Os alunos na educação não formal (EFA) .....                   | 118 |
| Quadro 6 – A violência no bairro: a percepção dos alunos .....            | 125 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil  
ABEM – Associação Beneficente Evangélica Maranata  
ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CEDECA - Centro de Defesa de Crianças e Adolescentes  
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)  
CRPO/Sul - Comando Regional de Polícia Ostensiva Sul  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ECOSUL – Empresa Concessionária de Rodovias do Sul  
GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas  
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público  
ONG - Organização Não Governamental  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
PBF - Programa Bolsa Família  
PET - Projeto Esporte Talento  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNNA - Programa Nacional de Acesso à Alimentação  
PSAA - Projeto Socioassistencial da ABEM  
PSAS - Projeto Socioassistencial  
SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência  
SSP/RS – Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 14  |
| 2 MOTIVOS DESTA PESQUISA.....  | 19  |
| 3 ESTADO DA ARTE .....   | 23  |
| 3.1 Das dissertações.....  | 24  |
| 3.2 Considerações finais da seção .....  | 34  |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO.....   | 35  |
| 4.1 A educação formal .....  | 35  |
| 4.2 A educação não formal .....  | 49  |
| 4.3 Terceiro setor e a questão social .....  | 55  |
| 4.4 Projeto Socioassistencial da ABEM .....  | 61  |
| 4.5 A identidade e o sentimento de pertencimento ou pertença.....                              | 66  |
| Considerações finais da seção .....  | 75  |
| 5 METODOLOGIA.....   | 77  |
| 5.1 Campo de estudo e sujeitos participantes da pesquisa.....                                  | 77  |
| 5.2 O primeiro instrumento: questionário .....   | 78  |
| 5.3 O segundo instrumento: a entrevista semiestruturada .....                                  | 81  |
| Considerações finais da seção .....  | 85  |
| 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....  | 86  |
| 6.1. Os dados do questionário .....  | 86  |
| 6.2 Perfil dos alunos selecionados para as entrevistas .....                                   | 98  |
| 6.3 Pertencimento e identidade: O aluno na educação formal.....                                | 99  |
| 6.4 Pertencimento e identidade: O aluno na educação não formal .....                           | 108 |
| 6.5 Pertencimento e identidade: a violência como um fator emergente no bairro navegantes ..... | 119 |
| 6.6 Pertencimento e identidade: a violência um fator emergente na escola formal e na EFA ..... | 125 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 132 |
| REFERÊNCIAS.....   | 137 |

## 1 INTRODUÇÃO

O desempenho, o papel educativo e a função social da educação formal pública brasileira tem sido alvo de constantes questionamentos. Questiona-se sua efetiva contribuição em relação a sua tentativa de participar auxiliando na formação educacional como também fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo. Geralmente, no senso comum, é formada uma espécie de unidade de medida, baseada em uma expectativa popularmente difundida sobre educação pública: como ela ocorre? Como deveria ser o resultado final de seus propósitos no campo de sua atuação? Porém, sabe-se que estes questionamentos giram em torno de um conceito opinativo generalizado, construído ao longo dos anos.

Inserido neste cenário, o aluno deve ser considerado como foco principal de toda e qualquer ação educadora. Este indivíduo busca no ambiente que circunda a escola, além do contato com o ensino e a aprendizagem, uma real oportunidade de crescimento enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade. Busca usufruir de uma oportunidade única que ocorre no ambiente escolar, qual seja, a oportunidade de interagir com pessoas diferentes, mas com uma condição em comum: dividir, juntamente com outros ocupantes, o mesmo espaço físico.

Em relação a essa característica peculiar de troca de experiências e aprendizado a partir da inserção do sujeito ao convívio em grupo, Vigotsky (1991) procurou em suas pesquisas e trabalhos, promover uma aproximação entre a psicologia e a pedagogia, baseado na contribuição teórica e epistemológica advinda do materialismo dialético<sup>1</sup>. Com base no conceito de trabalho, originalmente abordado por Marx, Vigotsky desenvolve posteriormente o conceito de mediação.

Segundo Vigotsky (1991), o homem baseia sua interação com o mundo através da mediação, na medida em que a relação do homem com o mundo se dá através de mediações simbólicas, apoiadas em dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos, que constituem o primeiro elemento mediador, agem como um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. O segundo elemento é constituído pelos signos, que correspondem a instrumentos da atividade psicológica.

---

<sup>1</sup> Triviños (1987, p. 51) observa que “Talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado [...] a importância da *prática social* como critério de verdade”.

Baseados na abordagem de Vigotsky podemos observar que estes elementos fomentam a utilização das funções de construção necessárias para o desenvolvimento e a interação de um grupo social.

Para Vigotsky (1991, p.115), “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam”. No contexto da educação e do convívio em grupo por ela proporcionado, a mediação assume posição de destaque, porque analisa a relação e as influências ocorridas a partir do encontro promovido entre o sujeito e o meio ao qual ele está exposto, tornando-se um, o principal agente modificador do outro. O autor ainda destaca que

[...] a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKY, 1991, p.40).

Sendo assim, a escola, seja ela caracterizada como formal ou não formal, se caracteriza como um local que aproxima socialmente os sujeitos, pois o indivíduo (tanto o aluno como o professor) passa a conviver com diferentes opiniões e se defronta com as mais variadas construções socioculturais que cada integrante deste grupo social carrega consigo. Esta condição acaba promovendo uma atividade mediada, principalmente entre os professores e os conhecimentos construídos em sala de aula, fato que ocorre também entre os próprios alunos a partir de experiências e vivências. A convivência em grupo, então, vai sendo moldada tendo como cenário principal o ambiente proporcionado pela educação.

O aluno busca, acima de tudo, – e muitas vezes sem ter a real noção sobre este entendimento – participar de todo esse cenário ideal que a educação pode proporcionar (ou não). Enquanto sujeitos sociais, desejamos que essa possibilidade realmente esteja disposta em um patamar acessível para que ele realmente possa usufruir dos possíveis benefícios.

Às vezes, a educação pública demonstra claramente suas dificuldades em concretizar seu planejamento pedagógico, mesmo sendo seus objetivos propostos e garantidos por lei<sup>2</sup>. Tal situação produz lacunas que permeiam todo

---

<sup>2</sup> Legalmente o papel da educação pública é promover o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o

processo educacional, idealizado para suprir de forma integral as aspirações dos sujeitos nesse processo.

Este fato nos faz refletir: quando o planejamento de promover um processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral do indivíduo na esfera da escola formal pública não consegue ser concretizado, de forma satisfatória, o aluno pode se sentir não pertencente ou não identificado em relação este local? É possível que através de uma proposta de educação denominada como não formal, de caráter complementar, ele alcance tal objetivo?

Nesta perspectiva, em busca de uma ação que visa oferecer uma espécie de suporte ou complemento a alguns desses objetivos que podem não estar sendo atingidos pela educação pública formal surgem, então, ações não formais de educação muitas vezes assumidas pelo chamado terceiro setor.

Denomina-se como Terceiro Setor, o conjunto de agentes privados com fins públicos, cujos programas visam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social e, mais recentemente, proteger o patrimônio ecológico brasileiro. (SZAIZI, 2006, p.22)

O terceiro setor, ao atuar na esfera da educação não formal, produz uma iniciativa socioassistencial que visa minimizar, na medida do que lhe é possível, as dificuldades enfrentadas por alunos, principalmente da rede pública de ensino. Seu maior alvo são os alunos que vivem em condição de pobreza e vulnerabilidade social.

Em busca de um maior aprofundamento sobre esta temática, e enquanto pesquisadores, nos aproximamos do contexto educativo de um determinado projeto socioassistencial (PSAS) desenvolvido na periferia da cidade de Pelotas-RS, onde encontramos um exemplo de proposta de educação complementar (não formal) que possui essas características, já que seu trabalho é conduzido por uma instituição pertencente ao terceiro setor. Trata-se do projeto socioassistencial ofertado pela Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM), que vem atuando com um público formado por moradores de áreas de risco, no bairro Navegantes, na periferia da cidade de Pelotas-RS. Atuante desde 27 de julho do ano de 1999, esta ação visa a atender crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Nossa consulta aos documentos desta entidade nos mostrou que o objetivo das atividades propostas à comunidade do bairro Navegantes é o de disponibilizar aos seus

---

fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, grifo nosso)".

moradores, em situação de vulnerabilidade, uma atividade educacional complementar que possa lhes auxiliar num processo de integração social.

De acordo com este cenário, esta pesquisa procurou identificar as possíveis causas ou fatores determinantes que possam fazer com que uma criança, em situação de vulnerabilidade social, se perceba pertencente ou não ao ambiente formal e ao ambiente não formal de educação.

Durante nosso trajeto, realizamos ações complementares que deram sustentação ao objetivo geral da pesquisa, sendo elas: conceituar pertencimento numa perspectiva social; distinguir educação formal pública e não formal (socioassistencial mantida pelo terceiro setor) em um contexto de inclusão social; descrever o contexto social em que estão inseridos os alunos de um projeto socioassistencial mantido pelo terceiro setor, a partir dos relatos de crianças em vulnerabilidade social (submetidas às condicionalidades de frequência exigidas pelo Programa Bolsa Família em escola regular e pertencentes ao projeto socioassistencial); identificar se há alguma característica de pertencimento comum entre o ambiente formal e o não formal de educação; analisar como estes sujeitos evidenciam sua motivação em espaço de educação formal comparando-o com o espaço do projeto socioassistencial e destacar que significados os sujeitos produzem ao construir um conceito de pertencimento e se estes são, ou não são, comuns nos dois ambientes (formal e não formal) frequentados.

Nossa pesquisa, dentro desta localidade, foi motivada pelas atividades de educação não formal que a ABEM promove por meio da oferta de cursos e oficinas à aos membros da comunidade do bairro Navegantes. Dentre elas, nosso foco principal foi a observação de uma atividade (prática desportiva) denominada escolinha de futebol da ABEM (EFA). Durante o período de coleta de dados (ano de 2016), observamos que esta prática era ofertada a meninos de 6 a 16 anos, e contava com 44 alunos, todos matriculados em escola regular.

Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo (DEMO, 2013), uma vez que, em nosso caso, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são premissas fundamentais no trabalho. Quanto a procedimentos técnicos de investigação, além do levantamento documental e a pesquisa bibliográfica (estado da arte), adotamos como metodologia o Estudo de Caso (YIN, 2015).

Esta dissertação encontra-se estruturada em oito seções dispostas da seguinte forma: na primeira seção declaramos o tema desta pesquisa onde

apresentamos a introdução ao mesmo. Na segunda seção (motivos desta pesquisa) estão expostos os motivos pelos quais escolhemos este tema e também nossos objetivos gerais e específicos. A terceira seção, intitulada de estado da arte, aponta para as produções acadêmicas que foram realizadas em períodos recentes, a nível de mestrado e doutorado, acerca deste mesmo contexto que propomos em nossa discussão. Na quarta seção (referencial teórico) apresentamos nosso referencial teórico, o qual serviu como base para toda a discussão proposta nesse processo investigativo. Na quinta seção está contida a metodologia desta pesquisa, onde caracterizamos nosso campo de estudo, os nossos procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados e seleção que foram por nós utilizados. Na sexta seção (análise e discussão dos dados) apresentamos e discutimos os dados coletados no questionário, o perfil dos alunos participantes e o conteúdo das entrevistas semiestruturadas, observadas em três perspectivas de pertencimento e identidade: o aluno na educação formal; o aluno na educação não formal e a violência como categoria emergente. Na sétima seção (considerações finais), encontram-se descritas as nossas reflexões sobre os resultados alcançados, bem como nossas proposições para debate e utilização destes com vistas a auxiliar aos moradores e público participante desta pesquisa. Ainda nesta seção trabalhamos no intuito de fomentar discussões futuras sobre o tema auxiliando aos futuros pesquisadores e pesquisas do meio acadêmico, que do conteúdo desta dissertação queiram fazer uso em suas construções. Na parte final da pesquisa, ainda, podem ser encontradas todas as referências utilizadas neste percurso investigativo.

## 2 MOTIVOS DESTA PESQUISA

A origem do interesse pela temática, abordada nesta pesquisa, se deu em virtude de termos atuado, profissionalmente, por mais de quatro anos, como auxiliar técnico de futebol no Grêmio Esportivo Brasil de Pelotas, e, em virtude deste fato, manter contato com diversas pessoas que desenvolvem iniciativas, na área do desporto, conhecidas em nossa região, como “escolinhas de futebol” para meninos.

Estes meninos ingressam nestas escolinhas a partir da idade de 7 anos, podendo passar por todas as categorias amadoras, chegando até o estágio de atleta profissional, alvo dos mantenedores (empresários que visam lucros) destas instituições. Estas instituições, em sua grande maioria, atuam como escolas privadas com fins lucrativos. Ainda hoje, as escolinhas particulares de futebol são continuamente procuradas pelos pais das crianças, familiares e até mesmo empresários – agenciadores que trabalham na tentativa de realizar a “ponte de entrada” entre os atletas e os clubes profissionais – que agem desde cedo em busca de “garimpar” possíveis novos talentos no esporte, garantindo seus lucros pessoais.

Os pais ou o(s) responsável(eis) pelo aluno se comprometem a pagar uma determinada mensalidade em troca de oportunidades de aprendizado na área específica do futebol, bem como a possível inserção em clubes profissionais de cidades de pequeno e médio porte como é o caso da cidade de Pelotas – RS<sup>3</sup>.

A cidade de Pelotas, localizada na metade sul do estado do Rio Grande do Sul, possui vários atletas, nativos da cidade, que atuaram e atuam profissionalmente em grandes clubes. Como exemplo podemos citar o caso dos pelotenses Rodrigo Dourado Cunha e William Asevedo Furtado. Rodrigo Dourado, nome pelo qual é conhecido na mídia esportiva, é nascido em 17/06/1994 na cidade de Pelotas/RS. Após frequentar escolinhas de futebol para crianças, aos 12 anos de idade, foi convidado a realizar testes no Sport Club Internacional<sup>4</sup>. Obtendo êxito no teste passou a integrar, desde então, as categorias de base do clube, sendo alçado ao time profissional em 2015. William, por sua vez, é nascido em Pelotas em 03/04/1995. Frequentou escolinhas de formação de atletas em sua cidade natal até

---

<sup>3</sup> Pelotas-RS está localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul. População estimada em (2016): 343.651 habitantes. Área da unidade territorial 2015(Km<sup>2</sup>) 1.610,084. Densidade demográfica 2010 (hab/km<sup>2</sup>) 203,89. Fonte: (Brasil, 2016)

<sup>4</sup> Clube profissional de futebol localizado na cidade de Porto Alegre - RS

conseguir acesso às categorias de base do Sport Club Internacional. Da mesma forma que Rodrigo Dourado integrou o grupo de atletas profissionais deste Clube na temporada 2015. Os atletas pelotenses, além de atuar no Sport Club Internacional, servem à Seleção Brasileira de Futebol. Recentemente, integrando a delegação brasileira, conquistaram, juntamente aos demais integrantes da federação, a medalha de ouro nas Olimpíadas Rio/2016. (INTERNACIONAL, 2016)

Na busca de obter um desempenho semelhante ao exemplo destes dois atletas, que alcançaram visibilidade nacional e internacional, são recebidas, anualmente nas escolinhas de futebol existentes na cidade de Pelotas-RS, muitas crianças residentes na própria cidade e outras que se deslocam das mais variadas cidades/regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Matriculam-se nas categorias de base de clubes profissionais, ou procuram as escolas infantis que trabalham na tentativa de formar jogadores de futebol. O alvo das escolinhas, durante este processo, está vinculado diretamente ao aproveitamento profissional de alguns destes meninos, quer seja em algum clube da região ou, até mesmo, localizado nas capitais do país.

Mesmo tendo trabalhado em clubes profissionais de futebol na cidade de pelotas e manter relações com diversas escolinhas<sup>5</sup>, oriundas do setor privado, de formação para o futebol não tivemos o intento de abordar a modalidade esportiva como tema principal desta pesquisa. Nossa motivação se configura a partir da atuação voluntária em uma “escolinha” de futebol, dentro de um Projeto Socioassistencial (PSAA), da Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM) denominada neste estudo como EFA. O trabalho desenvolvido é gratuito e atende a crianças matriculadas em escolas do bairro Navegantes, local considerado como área de risco.

Dentre outros temas tangenciais abordamos questões que versam sobre a relação entre a educação formal e a não formal no sentido da promoção da inclusão social.

Na EFA não são levadas em conta conquistas de títulos, o alto grau de perfeccionismo do atleta infantil, obrigatoriedade para alcançar o nível profissional e etc. O foco principal é o desenvolvimento do aluno em relação a sua inserção social bem como fomentar as suas interações com os demais colegas, procurando

---

<sup>5</sup> O termo “escolinha” não possui caráter pejorativo, a utilizamos, no estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de identificá-la como sendo de esporte amador e direcionada às crianças.

relacionar os alunos a um processo gradativo na experiência de se manter em convivência e crescimento em sociedade.

Nossa atuação na EFA, por aproximadamente dez meses, foi de professor voluntário das categorias oferecidas pela instituição. O quadro 1, a seguir, aponta as categorias ofertadas e, desta forma, a subdivisão das equipes.

Quadro 1 - Divisão das categorias de futebol – EFA

| <b>Categoria</b> | <b>Faixa etária</b>           |
|------------------|-------------------------------|
| Sub-9            | de 6 a 9 anos                 |
| Sub-11           | de 10 a 11 anos               |
| Sub-13           | de 12 a 13 anos               |
| Sub-15           | de 14 a 15 anos.              |
| Sub-17           | de 16 a 17 anos (incompletos) |

**Fonte:** Plano de ação ABEM (2015)

Muitas crianças, que frequentam o PSAA, estão sujeitas a situações de vulnerabilidade social,<sup>6</sup> expostas à pobreza extrema, um cenário comum naquela localidade -bairro Navegantes.

Percebemos, durante o período em que atuamos como professor, que alguns meninos que frequentam a escolinha, apesar da pouca idade, já trabalham, mesmo que de maneira informal, contribuindo com alguma receita no orçamento familiar. Esta situação econômica pode ser um indicativo dos motivos de ausência, de forma parcial ou integral, dos bancos escolares, afetando diretamente o desempenho escolar.

Foi então que identificamos a necessidade de realizar uma análise sobre a atuação de um PSAS, inserido no terceiro setor. Procuramos explorar a relação de sentido ou aprendizados que podem ser provocados em indivíduos expostos aos processos educativos não formais. Dentro deste PSAS, nos detivemos, especificamente, a investigar seu papel pedagógico que objetiva a inclusão social, disponibilizado a partir da EFA, prática esta que atende crianças de 6 a 16 anos que residem naquela localidade.

Assim, buscamos identificar e problematizar as possíveis causas ou fatores determinantes que possam fazer com que crianças em situação de vulnerabilidade social se percebam pertencentes ou não ao ambiente educacional

---

<sup>6</sup> Para (ABRAMOVAY *et. al.*, 2002), a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade.

formal e ao ambiente educacional não formal. A partir deste intento, objetivamos, de forma complementar: a) conceituar pertencimento numa perspectiva social; b) distinguir educação formal pública e não formal mantida por uma instituição pertencente ao terceiro setor; c) descrever o contexto social em que estão inseridos os alunos da EFA; d) a partir dos relatos de crianças em vulnerabilidade social (submetidas às condicionalidades de frequência exigidas pelo Programa Bolsa Família em escola regular e pertencentes ao PSAA), identificar se há alguma característica de pertencimento comum entre o ambiente educacional formal e o não formal; e) analisar como estes sujeitos evidenciam sua motivação em espaço de educação formal comparando-o com o espaço do PSAA; e, por fim, f) destacar que significados os sujeitos produzem ao construir um conceito de pertencimento e se estes são, ou não são, comuns nos dois ambientes (formal e não formal) frequentados.

A partir destes propósitos constituímos um estado da arte a partir de produções acadêmicas que possuíam algum tipo de relação com o objeto de estudo, o que podemos observar na seção seguinte. Estes trabalhos serviram de referências na constituição do referencial teórico que usamos e, ainda, no percurso de pesquisa.

### 3 ESTADO DA ARTE

O estado da arte é uma ferramenta, utilizada por diversos pesquisadores, que tem por finalidade subsidiar a investigação através da interação com outras pesquisas já existentes. Romanowski e Ens (2006, p. 38-39) destacam que o interesse por pesquisas desta natureza:

[...] deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Ao apontar a abrangência e importância do estado da arte o autor enfatiza a importante “ [...] contribuição [...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento [...]”. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39)

Para a elaboração do estado da arte desta pesquisa foram definidas as fontes de coleta dos estudos já publicados, que possuíam credibilidade e aceitação dentro da comunidade acadêmica, sendo elas: a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A análise realizada compreendeu o período entre os anos de 2006 a 2015. Os filtros previstos para a busca foram para publicações no Brasil, no idioma português. As expressões-chave da procura foram: “Educação não formal”; “Esporte e inclusão social” e “Terceiro setor”. A partir destes parâmetros foram mapeadas dissertações e teses. Artigos científicos não foram encontrados nestes repositórios. É importante observar ao leitor que as expressões foram parametrizadas de forma separada para que obtivéssemos resultados. A tentativa de usá-las de forma conjunta não teve êxito, não obtivemos resultados.

O quadro 2, a seguir, apresenta um demonstrativo da pesquisa. Nele apontamos todos os estudos que apareceram a partir dos parâmetros. O segundo passo foi o de fazer uma triagem destes trabalhos, a fim de identificar os que mais se aproximam com o nosso objeto.

Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas a partir dos parâmetros

| Palavras-chave            | Tipo | Ano      |          |          |          |          |          |          |          |          |          | Total     |
|---------------------------|------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
|                           |      | 2006     | 2007     | 2008     | 2009     | 2010     | 2011     | 2012     | 2013     | 2014     | 2015     |           |
| Educação não-formal       | D    | 0        | 0        | 0        | 0        | 4        | 3        | 1        | 1        | 1        | 1        | 11        |
|                           | T    | 0        | 0        | 0        | 0        | 3        | 0        | 1        | 1        | 2        | 0        | 7         |
| Esporte e inclusão social | D    | 1        | 0        | 0        | 0        | 0        | 1        | 1        | 0        | 0        | 0        | 3         |
|                           | T    | 0        | 0        | 0        | 1        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 1         |
| Terceiro Setor            | D    | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0         |
|                           | T    | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0         |
| Totais parciais           | D    | 1        | 0        | 0        | 0        | 4        | 4        | 2        | 1        | 1        | 1        | 14        |
|                           | T    | 0        | 0        | 0        | 1        | 3        | 0        | 1        | 1        | 2        | 0        | 8         |
| <b>Total Geral</b>        |      | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>7</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>22</b> |

Legenda dos tipos de trabalho acadêmico:  
D = Dissertações de Mestrado  
T = Teses de Doutorado

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos resultados obtidos através do Banco de Teses da CAPES e IBICT em 2015.

Com a utilização do filtro “Educação não formal” apuramos um total de 18 trabalhos, sendo 11 de doutorado e 7 de mestrado, no período de 2010 a 2015. O ano de 2010 apresentou-se como o de maior prevalência dentro do filtro “Educação não-formal” e, ainda, o período de 2007 e 2008 como os de nenhuma incidência na área.

O filtro “Esporte e inclusão social” retornou com um total de 3 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Não havendo pesquisas, nesta área, nos anos de 2007, 2008, 2010, 2013, 2014 e 2015. O filtro “Terceiro setor” não apontou nenhum resultado dentro deste período.

### 3.1 Das dissertações

Do universo de 22 trabalhos encontrados foi realizada uma leitura minuciosa com vistas a verificar a proximidade com o nosso campo de pesquisa. A partir deste critério, proximidade de pesquisa, foram selecionadas, apenas, 3 dissertações de mestrado. A seguir, no quadro 3, são apresentados os trabalhos selecionados:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados – critério: proximidade temática

| Ano  | Título  | Autor   | Instituição                 |
|------|---|---|-----------------------------|
| 2006 | Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida  | Universidade de São Paulo (USP)                   | Fabio Silvestre da Silva    |
| 2011 | Os valores do esporte juvenil: Um estudo com jovens participantes em projetos pró-sociais no município de Santo Ângelo-RS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Jones Zarpellon Mazo        |
| 2012 | Projetos sociais esportivos: um estudo das relações entre o esporte e o autoconceito                                      | Universidade de São Paulo (USP)                   | Elder Régis Deorato Marques |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O dissertação intitulada “**Futebol libertário: um jeito novo de jogar na medida**”, de autoria de Fabio Silvestre da Silva (2006), aborda a utilização do esporte, especialmente o futebol, como meio de interação entre os adolescentes. A pesquisa foi realizada na região de Interlagos, no bairro da Capela do Socorro, no município de São Paulo. Teve como alvo meninos, menores infratores, que cumprem algum tipo de medida socioeducativa. Todos os pesquisados possuem idades que variam de 11 a 17 anos e são atendidos pelo Centro de Defesa de Crianças e Adolescentes (CEDECA) de Interlagos. O CEDECA tem abrangência de atuação em cinco distritos, no extremo sul do município de São Paulo - SP.

O procedimento metodológico adotado é denominado, pelo autor, como “Pesquisa-ação qualitativa”. Este termo foi escolhido após referência feita à teoria de Thiollent (1998) que defende esta forma de pesquisa, como uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional ou técnico, que rompe com o círculo fechado dos modelos positivistas, estabelecendo novos critérios de validade para a pesquisa em ciências humanas.

O autor se propõe a investigar o uso do potencial educativo da prática esportiva, especificamente o futebol, no universo da educação não formal. Diante disso ele determinou a amostra, que iria utilizar, a partir de um processo de seleção que teve por critérios, a escolha de adolescentes que tiveram sua inserção na medida socioeducativa, por, pelo menos, um mês. Foram aceitos, ainda, adolescentes que cumpriam medida sem prazo determinado ou por seis meses.

A pesquisa seguiu um cronograma pré-estabelecido, em que foram realizados vinte e quatro encontros, divididos em cinco grandes blocos, dentro de uma metodologia também estruturada em etapas. Estas etapas foram denominadas de PAIS: **P**reparando o terreno; **A**nalisando o jogo; **I**maginando o futuro e **S**aindo de campo.

O autor defende que uma proposta educacional vinculada a medidas de cunho socioeducativo cria um ambiente propício para o processo de integração pessoal com a tomada de consciência da dignidade, da autoestima, da consciência corporal, da comunicação, da responsabilidade, da autonomia e do exercício da cidadania.

O pesquisador utilizou, no desenvolvimento desta pesquisa, autores que unissem o ato de ensinar-aprender e os processos da educação não formal.

Priorizou, ainda, questões relacionadas à interação social a partir do uso de práticas esportivas.

O referencial teórico apoia-se em Freire (2003, p.107), tomando por foco a afirmação de que o processo de “[...] ensinar não é [ o de ] transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, aprofundando as temáticas que envolvem as propostas pedagógicas. Reforça suas premissas utilizando, ainda, Freire (1981), no que tange as relações entre a escola e o aluno, denominada de uma análise sobre a educação contra a educação, Freire (1967) com relação aos propósitos da educação como prática de liberdade e, por fim, Freire (1975) com a análise da ação cultural para a liberdade. Os conteúdos explorados nestas obras se aproximam muito desta pesquisa, em relação ao teor investigativo proposto e a utilização do ensino como ferramenta de inclusão social.

A temática da educação não formal é analisada pelo autor à luz de Gohn (1999). Ele relaciona as definições desta autora baseando-se nos pressupostos descritos por ela acerca da educação não formal e da cultura política, discorre sobre os impactos oriundos do associativismo do terceiro setor contemplando a sua relação de atuação nas camadas sociais de menor poder aquisitivo. Utiliza-se de Costa (1996) para fazer um histórico das aprendizagens em contextos informais, de Demo (1998) para discutir a ideologia no trabalho denominado pelo autor de “Charme da exclusão social” e de Graciani (1997) para explicar a pedagogia social de rua.

Em relação às contribuições normativas da legislação, o pesquisador utiliza o referencial de Conanda e Sedh (2002) - Diretrizes nacionais para a política de atenção integral à infância e a adolescência, já que o tema da pesquisa se relaciona com o cenário da inclusão de menores em medidas socioeducativas. Ainda que no decorrer de nosso projeto, não estejamos em contato com menores infratores, no decorrer de nossa pesquisa, observamos o caráter normativo/informativo que é disponibilizado através dessas mesmas leis. As publicações que, em geral, possuem por finalidade, divulgar as garantias legais das crianças e adolescentes, possuem relevância em nossa pesquisa, que igualmente se reportará a estes termos utilizados pelo autor, na busca de proporcionar uma maior interação entre o leitor do nosso trabalho e as leis que regem as condutas sobre as questões de direitos e deveres das políticas sociais.

A pesquisa conta também com o aporte de Gramsci (1978) em sua explanação sobre a concepção dialética da história, abordando a conquista da cidadania ativa, por parte dos indivíduos, propiciando a construção de um novo processo civilizatório, em que se materializa uma democracia econômica, política e social e na obra – A formação social da mente, de Vigotsky (1998), em que o autor busca relacionar sua pesquisa ao conceito deste teórico, quando este afirma que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam (VIGOTSKY, 1998, p. 87)”.

Na temática esportiva é destacado o futebol com autores como Carrano (2000) que discute questões como - Qual a importância trazida pelo futebol em relação à educação? Sendo o futebol uma paixão nacional, qual a presença do futebol na escola? Como a escola pode absorvê-lo num sentido didático e amplamente educativo?

Ao abordar esporte e educação, o autor faz referência a Kunz (1994) que discute as transformações didático-pedagógica ocorridas através do esporte e, complementa através de Marques e Kuroda (2000) com a Iniciação esportiva como instrumento para a socialização e a formação de crianças e jovens. Estes dois estudos defendem a importância assumida pelo esporte como elemento de apoio fundamental na transformação didático-pedagógica do esporte a partir de sua prática dentro da escola.

A dissertação foi dividida em 8 capítulos da seguinte forma: o capítulo inicial, intitulado – Exclusão Social. O autor discute este conceito e suas origens, fazendo uma relação com o contexto social ao qual sua pesquisa está inserida. No capítulo seguinte intitulado - A adolescência - o autor busca afirmar que a adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é demonstrada como parte fundamental da construção do indivíduo, compreendendo um momento extremamente importante no desenvolvimento do homem, com características muito próprias, como: período de conflitos, necessidade de afirmação, mudanças físicas e psicológicas, associadas à impaciência e à irresponsabilidade. Destaca, baseado em Reis (1993, p.37), que a adolescência “ [...] é o período da vida a partir do qual surgem as características sexuais secundárias e se desenvolvem processos psicológicos e padrões de identificação que evoluem da fase infantil para a adulta, entre eles a transição de um estado de dependência para outro de relativa

autonomia”. No próximo capítulo – Assistência à infância e juventude no Brasil - faz um resgate histórico sobre os princípios de desenvolvimento dos movimentos destinados às iniciativas de assistência à infância e juventude no Brasil. Destaca que estes movimentos assistenciais percorreram vários estágios ou etapas, durante suas respectivas implementações. A partir deste cenário, o pesquisador demonstra esses períodos, subdividindo-os nas seguintes fases - Fase Caritativa, Fase Filantrópica, Fase do Bem-Estar Social e Fase pós-estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda, ao final deste capítulo, é apresentado o Adolescente, autor de ato infracional, no contexto do atendimento socioeducativo. A seguir no capítulo quarto intitulado - O campo de estudo - Analisando o papel dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – o autor define o campo de estudo desta pesquisa, analisando o papel dos centros de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Aborda a realidade do entorno destes centros e apresenta o local que serviu para a realização da pesquisa, denominado, como anteriormente descrevemos como sendo CEDECA Interlagos, no município de São Paulo - SP. No capítulo quinto - As medidas socioeducativas - são descritas os textos legais e as etapas das medidas socioeducativas a que os adolescentes são submetidos como a Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade assistida. No capítulo sexto – O esporte como instrumento educacional – é descrito o papel do esporte como instrumento educacional e suas garantias legais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No Capítulo seguinte, - As contribuições de Paulo Freire - são destacadas as contribuições referentes ao campo da educação que se remetem aos princípios educacionais da obra de Freire. No que tange à educação libertadora e sua aplicabilidade em processos educacionais de inclusão social. Por fim, no capítulo oitavo, denominado – Reflexões Teórico- Metodológicas - o autor faz uma retomada de seu objetivo geral e específicos e faz a análise e discussão dos dados. O autor destaca que os resultados foram avaliados pelo processo de educação em si e não pelo número de adolescentes que chegaram ao final com a extinção da medida decretada pelo Poder Judiciário. Conclui que esta iniciativa, não pode ser quantificada exclusivamente, por se tratar de uma proposta alternativa de acompanhamento que criou novas possibilidades, e que, no entanto, não pretendeu ser uma "fórmula mágica", como o autor mesmo descreve. O projeto Futebol Libertário conquistou a

aprovação e a credibilidade do Poder Judiciário, contando com o incentivo para sua aplicação e execução, complementando ou substituindo alguns modelos já superados, propostos por diversos tipos de medidas socioeducativas.

No que tange a nossa pesquisa, apontamos um ponto importante. Diz respeito ao conceito adotado pelo pesquisador, na definição do termo “educação não formal”, que está baseado em Gohn (2006), quando a autora afirma que a educação não formal aborda:

[...] processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc. (GOHN, 2006, p. 62).

Esta definição se aproxima muito de nossa proposta de pesquisa, que traz, como foco principal, uma observação/investigação que se desenvolve dentro de um ambiente não formal de educação.

Outro ponto que pode servir como base de investigação em nossa pesquisa, se encontra referenciado em Freire, que explora conteúdos que relatam a importância da educação como meio provedor de inserção social, o que nos aproxima bastante, já que em nossa proposta, investigaremos o papel da educação, mesmo que ofertada a partir de um meio não formal, na construção e inserção dos indivíduos na sociedade.

A dissertação intitulada “**Os valores no esporte juvenil: Um estudo com jovens participantes em projetos pró-sociais no município de Santo Ângelo-RS**”, de autoria de Jones Zarpellon Mazo (2011), apresenta como tema principal uma análise sobre os valores da interação social adquiridos por jovens inseridos em programas que utilizam o esporte como meio de inclusão social. O autor destaca que os jovens selecionados pela pesquisa são todos da faixa etária compreendida entre 13 e 18 anos, residentes em áreas chamadas “de risco”.

O local escolhido pelo autor para a formulação da pesquisa foi a região das missões, mais precisamente o município de Santo Ângelo - RS. Santo Ângelo pertence à mesorregião do noroeste Rio-grandense e à microrregião de Santo Ângelo. É o maior município da região conhecida como Missões Jesuíticas do Rio Grande do Sul.

O estudo foi desenvolvido a partir de quatro projetos sociais obedecendo aos seguintes critérios para escolha: possuir representatividade na comunidade; ter o seu público-alvo inserido na categoria de “vulnerabilidade social”; contar com a participação das esferas federais, estaduais, municipais ou privadas no projeto; possuir número de participantes suficiente para atender aos pressupostos metodológicos do trabalho.

Segundo o autor, os projetos escolhidos utilizam o esporte como uma estratégia mediadora de inclusão social. Atuam como meio de promoção e consolidação de valores sociais e pessoais, para a construção de competências individuais e coletivas, colocando em jogo as potencialidades físicas e mentais dos jovens e desenvolvendo características capazes de formar ou reestruturar processos de socialização em seus modos de vida.

A intenção da pesquisa foi verificar qual a contribuição trazida por estes projetos para o aprendizado dos indivíduos sobre questões que envolvem a interação social. Para isso, o autor fez uso de palavras-chave, previamente selecionadas, dispostas em forma de questionário. Neste questionário, as palavras-chave, se relacionavam a temas pontuais como: companheirismo, respeitar as regras, autoestima, ser justo, compaixão, saúde e aptidão, desportividade, ser consciencioso, realização pessoal, imagem pública, demonstrar habilidades, ser conciliador, ser estimulado, obediência, trabalhar em conjunto, tolerância, prazer e ser vencedor. Segundo o autor, todas as palavras escolhidas ressaltam questões de convívio em grupo e de valores pessoais.

A metodologia utilizada consistiu em um estudo descritivo-exploratório, com o objetivo de traçar uma linha comparativa, contrastando o significado que os alunos participantes atribuem para cada palavra-chave, em dois momentos distintos da pesquisa: logo na fase inicial em que o aluno entra no projeto e ao final, depois de um determinado tempo de convivência no projeto.

A dissertação foi dividida em 7 capítulos da seguinte forma: no capítulo 1 – Introdução - o autor inicia seu trabalho descrevendo as motivações que o fizeram tomar a decisão de pesquisar sobre a questão da educação não formal e sua ligação com o esporte através de projetos sociais. No segundo capítulo são abordados os objetivos da pesquisa: descrever a importância da aquisição de valores sociais, oportunizada pela prática esportiva; comparar, ao final de um determinado período de permanência no projeto, a ocorrência de possíveis mudanças referentes à

significação de valores sociais; verificar se o tempo de permanência no projeto influencia ou não no aprendizado aluno. No terceiro capítulo – Marco Teórico – é apresentado um breve histórico sobre o esporte. O autor destaca a importância desta investigação alegando que os estudos sobre os valores humanos no esporte não contam com uma grande quantidade de obras disponíveis, principalmente em território brasileiro. Em contrapartida há uma grande quantidade de projetos sociais voltados aos jovens inseridos em condições de vulnerabilidade social, desenvolvidos pelo “terceiro setor”, e partem da ação e parcerias com entidades organizadas, objetivando, segundo elas, a melhoria da qualidade de vida e a diminuição entre os abismos sociais e econômicos. No quarto capítulo – Metodologia e caracterização do estudo- é delineada a metodologia adotada que consiste em um estudo descritivo-exploratório. No quinto capítulo, é apresentado e feita a discussão dos resultados. O autor informa que as palavras-chave receberam na pesquisa o *status* de “variáveis controladas”. Segundo ele, a partir destas variáveis, se tornou possível colocar em uso o planejamento de comparar o significado inicial atribuído para cada palavra em relação ao resultado final, quando os alunos se encontram com determinado tempo de convivência no projeto. Por fim, no sexto capítulo – Considerações finais – é reafirmada a importância do convívio social através da participação em algum tipo de prática esportiva. A participação do jovem, segundo o pesquisador, age como uma premissa de interação entre os indivíduos, já que o ambiente esportivo pode se constituir num provedor e fomentador de práticas sociais. Na discussão dos resultados é apresentada uma grande mudança no entendimento dos jovens participantes. O autor demonstra que, para o grande grupo de alunos, o significado atribuído às variáveis controladas, se modifica, assumindo novas formas, a partir da permanência do indivíduo no grupo. Diante dos resultados analisados, fica demonstrado, que a prática esportiva deve ser compreendida muito além de um espetáculo de entretenimento, pois comporta um universo dotado de possibilidades para a formação do indivíduo e sua inclusão social. Por fim, a pesquisa conclui que o esporte pode constituir-se em uma ferramenta de acesso e de inclusão social.

Com base nesta pesquisa, reforçando nossas premissas iniciais, acreditamos que o esporte pode ser, sim, um aliado à temática da vulnerabilidade social. Nosso estudo envolve uma comunidade semelhante à descrita pelo autor,

integrante de áreas de risco e de vulnerabilidade social, e a utilização do esporte como forma de inserção social.

O dissertação intitulada **“Projetos sociais esportivos: um estudo das relações entre o esporte e o autoconceito”**, de autoria de Elder Régis Deorato Marques (2012) investiga as relações de crianças e de adolescentes, em âmbito institucional, em torno de práticas esportivas desenvolvidas em três espaços: duas escolas estaduais e um projeto social denominado Projeto Esporte Talento (PET), situados na região centro-oeste da cidade de São Paulo - SP. A pesquisa foi realizada com 148 participantes, divididos em três grupos: PET (71), não participantes de projetos sociais (53) e participantes de outros projetos sociais (24). O projeto, segundo o autor, busca enfatizar o papel do esporte contemporâneo, como uma das principais fontes de inserção social e uma das principais vertentes dos atuais projetos sociais. Destaca, ainda, que os projetos sociais e suas ações, em sua maioria, estão voltados para a educação não formal de crianças e adolescentes, visando, geralmente, a inclusão social e o desenvolvimento da cidadania.

A dissertação está dividida em 6 capítulos. No primeiro capítulo – Introdução - o autor descreve o atual cenário que envolve o desenvolvimento e os processos educativos, disponibilizados pelo chamado “Terceiro Setor”. No segundo capítulo, intitulado objetivos, são apontados os objetivos da pesquisa: investigar, em âmbito institucional, as relações mantidas por crianças e adolescentes com as práticas esportivas; identificar o autoconceito dos participantes e verificar a existência de diferenças significativas entre o autoconceito dos participantes. No terceiro capítulo, intitulado revisão de literatura, é apresentada uma revisão de literatura, apontando referenciais teóricos que contribuem com o estudo como: Galdino (2005) que trata da pedagogia do esporte, enfatizando seus contextos e perspectivas, Greco (1998), que descreve como se configura a iniciação esportiva universal, Korsakas (2009), destacando o esporte infantil e as possibilidades das práticas educativas e Melo (2005) que aborda a relação existente entre o esporte e a juventude pobre. Sobre a temática social, o autor utiliza Martins (1997) destacando a exclusão social e a nova desigualdade, Montañó (2007) abordando a relação existente entre o terceiro setor e a questão social. Ao final do capítulo é realizada uma análise acerca do desenvolvimento do Terceiro Setor. É enfatizado o aumento significativo, em território brasileiro, de projetos sociais ligados ao esporte, a partir do

final do século XX, baseado no pensamento de Tomassim e Stigger (2009). No capítulo quatro - Material e Método – foi proposta a realização de uma pesquisa descritivo-exploratória, com o objetivo de descrever as relações entre o esporte e o autoconceito de crianças e adolescentes participantes do projeto social esportivo. Logo após, o autor descreve as instituições escolhidas, destacando que a pesquisa foi desenvolvida dentro de três espaços distintos, sendo dois deles, escolas estaduais e um projeto assistencial. Os três locais escolhidos estão situados na região centro-oeste da cidade de São Paulo - SP. As duas escolas estaduais são: Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Clorinda Danti e Escola Estadual Prof. Almeida Junior e o projeto assistencial PET – Projeto Esporte e Talento. Um dos nortes fundamentais da proposta do autor foi relacionar a educação formal (as duas escolas) com o projeto (PET), educação não formal, favorecendo a comparação dos resultados entre os dois ambientes pesquisados. A pesquisa contou também com a aplicação do inventário de autoconceito, denominado Piers-Harris 2 (2002). Ao final do quarto capítulo, o autor analisa as relações entre o esporte e o autoconceito (forma na qual o indivíduo se percebe, se valoriza e se relaciona), em projetos sociais esportivos. No quinto capítulo, o autor apresenta os resultados. Com base em uma análise estatística dos resultados, foi dividida entre análise descritiva e análise estatística inferencial, classificando os locais pesquisados por intergrupos (G1 e G2), escolas estaduais, e, grupo (G3), Projeto PET. Segundo o autor, através dos resultados, ficou demonstrada a existência de uma relação entre a prática do esporte e o aumento da autoestima dos participantes do projeto. No capítulo seis – Discussão – é destacada a vulnerabilidade social se configurou em um cenário muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. E no sétimo capítulo - Considerações finais - o autor destaca que, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, pode-se considerar que o esporte possui uma contribuição significativa para o desenvolvimento e melhoria de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. Os participantes que permanecem no projeto por um período igual ou maior do que um ano, apresentam os melhores resultados em termos de comportamento e melhoria de seu convívio social. É possível observar, como destacado por ele e através dos resultados obtidos, que a proposta pedagógica é um fator determinante no bom andamento dos projetos que ligam esporte, educação e inclusão social, e por isso, não se pode garantir a eficácia de projetos semelhantes em localidades

diferentes, justamente por causa da proposta pedagógica que será utilizada em outra localidade, sua realidade social e todo seu contexto.

Os pontos importantes que podemos elencar, partir da análise sobre essa dissertação, surgiram das discussões e conclusões do autor, que mostraram a existência da relação entre a prática do esporte e o aumento do acesso à interação social dos participantes do projeto. Além disso, evidenciamos, a partir dos resultados da pesquisa, a demonstração do potencial socioeducativo do esporte no desenvolvimento de competências não apenas motoras, mas também em outras dimensões do ser humano.

### **3.2 Considerações finais da seção**

Nesta seção observamos a existência de estudos que agregam alguns pontos onde evidenciamos propostas de pesquisa que se aproximam de nossa investigação como o contexto social das investigações, a aproximação entre educação e esporte e a inserção social através do esporte. Ainda assim, ao analisarmos os projetos em suas totalidades, em nenhum destes trabalhos foi possível encontrar uma proposta de desenvolvimento de pesquisa, que se relacione, de forma integral, com nosso tema. Entretanto, no decorrer de nossa investigação, elencamos algumas premissas presentes nas características, posições e abordagens assumidas nos trabalhos.

O objetivo principal deste capítulo se deteve na tentativa de disponibilizar uma possível aproximação com o atual cenário em que se encontra inserido o nosso objeto de estudo e, ainda como complemento, observar quais experiências subsidiaram a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos adotados nestas obras. Além de proporcionar ao leitor um contato com uma maior quantidade de subsídios teóricos que giram em torno do tema estudado, pretendemos, também, promover a interação acerca do atual cenário referente às pesquisas publicadas, em território nacional, sobre a educação não formal, a inclusão social através do esporte e o terceiro setor.

A seção a seguir apresenta o referencial teórico que dará suporte às análises feitas ao longo da pesquisa.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Abordaremos, neste capítulo, as seguintes temáticas: educação formal, educação não formal, terceiro setor, projeto socioassistencial da ABEM (PSAA) e sentimento de pertença. Tratam-se de temáticas e/ou conceitos desenvolvidos por autores que permitirão construir subsídios suficientes para uma análise compreensiva e interpretativa do fenômeno estruturado nos objetivos deste trabalho.

### 4.1 A educação formal

O início do século XXI encontra-se permeado por um grande processo de evolução que ocorre de forma rápida e sistemática, não só influenciando os conceitos tecnológicos, como também comportamentos individuais e de grupos, alcançando até mesmo algumas mudanças nas questões normativas como as leis e demais formas regulamentares que atuam na esfera social. É importante observarmos que a todas essas questões mencionadas nos encontramos expostos diariamente. Diante desse cenário, é possível observar que todas as estruturas, não importando o seu tipo de atuação buscam, constantemente, uma readequação ou aprimoramento de suas propostas, sempre visando equiparar seus processos, em relação ao avanço constante que ocorre no contexto diário das pessoas e das estruturas sociais.

A educação, por consequência, não escapa deste movimento dialético. Neste espaço, a escola, no âmbito da educação formal, também segue em busca de adequação em seus processos e em seu tradicional formato, procurando equiparar-se ao atual ritmo evolutivo que permeia o cotidiano das pessoas.

No caso específico da escola - educação formal pública - a adequação, com vistas à equiparação, se torna mais difícil por diversos motivos, sejam eles culturais, históricos, profissionais, estruturais e de gestão. A partir desta dificuldade, surgem então, lacunas no decorrer do processo educacional formal. Estas lacunas fazem parte de um cenário atual, no qual a escola, por vezes, não consegue desempenhar, plenamente, o seu papel de atender a todos os indivíduos, em busca de condições menos desiguais, suprimindo suas necessidades de aprendizado e proporcionando condições para a socialização de seus integrantes.

Em virtude de ocorrerem algumas falhas durante o seu percurso, a educação formal pública de nosso país, atravessa um período permeado por um processo de questionamentos e debates sobre sua atuação. Toda esta discussão, se deve inicialmente, a uma identificação, ocorrida por parte de comunidades do meio acadêmico, sobre a necessidade de uma discussão, reformulação, adequação e compatibilidade da escola, com a velocidade da transformação tecnológica, social e cultural que ocorre fora de seus “muros”. Por conta disso, as transformações de suas atividades tendem, cada vez mais, a estar sendo colocadas em questionamento pela sociedade em geral e pelos meios acadêmicos.

Para Gadotti (2000) “[...] há um consenso de que a mudança é algo que se faz realmente necessário [...]”, para que o universo da escola formal possa se desenvolver em uma progressão contínua, combinada a uma evolução em seus conceitos, pois a educação

[...] opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da *televisão* e a da *informática*, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação à distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a *cultura digital*. (GADOTTI, 2000, p.38, grifos do autor)

A política educacional, nos dias de hoje, segundo Gadotti (2000, p. 39) “[...] em todo o seu processo, necessita de uma urgente adequação ao novo ambiente cultural que se formou [...]”, pois isto acabará lhe fornecendo meios para que se torne possível, a ela, se colocar em condições de equiparar forças em relação aos processos evolutivos que fazem parte do mundo externo aos seus domínios. E este desafio de adequação ao qual a escola está exposta assume uma postura de grande relevância e, ao mesmo tempo, desafiador.

É preciso ter claro que, atualmente, para o aluno que entra em contato cada vez mais cedo com toda a interatividade e a rapidez proporcionada pelos avanços quase que diários observados no campo da tecnologia, o propósito de educação disponibilizado pela escola regular pública pode parecer não possuir ou não estar ofertando a mesma dinâmica encontrada no mundo lá fora.

[...] apesar do avanço veloz das redes de vigilância eletrônica que se infiltram pelos muros das escolas atuais, fazendo circular imagens e informações em tempo real, ainda é costume proibir os alunos de entrar nos edifícios com suas próprias câmeras e demais dispositivos característicos da sociedade de controle, como celulares, computadores ou *tablets*. Ou,

pelo menos, procura-se evitar isso mediante uma balbuciante promulgação de leis, decretos e normas, ou se dosa seu uso em cada caso por meio de negociações mais ou menos enfáticas; ou ainda, o que é cada vez mais habitual em virtude do conflito crescente: fiscaliza-se esse uso pedagogicamente por meio de programas oficiais de informatização das aulas (SIBILIA, 2012, p.173).

Diante do exposto, existe, então, uma concordância no sentido de que a questão que deve nortear os planejamentos da educação, como um todo, precisaria visualizar e identificar formas de atender a maioria das demandas que surgem no cenário de transformação educacional (GADOTTI, 2000; SIBILIA, 2012). Os projetos oriundos das esferas das políticas públicas deveriam ser trabalhados a partir de um planejamento que contemple um propósito reformulador da educação formal. Em sentido mais amplo, que este tipo de definição para as políticas públicas, possa estar dando condições de uso ou colocando os alunos em patamares de linearidade diante das novas velocidades que o mundo externo à escola oferece a eles.

Até mesmo a questão da própria docência e seu desempenho necessita de uma melhor observação. No universo de uma sala de aula, não só o aluno se coloca em posição de desvantagem frente à comparação da escola regular o mundo de avanços tecnológicos lá de fora. Também o professor necessita de capacitação para que possa transformar esta oportunidade, primeiramente tecnológica, em uma potencial vantagem pedagógica a seu favor.

Podemos observar, atualmente, que em algumas escolas, o perfil do professor está mudando. Isto ocorre porque a tecnologia está cada vez mais presente nos dias de hoje, inclusive nas escolas. Mas nem todos conseguiram aderir, ainda, a este avanço tecnológico. Ainda existem escolas e professores que estão inteiramente fora dessa realidade. As mudanças que os recursos tecnológicos promoveram e promovem no cenário educacional são inquestionáveis. Percebe-se, então, a importância da reflexão do professor em sala de aula, acerca da nova realidade em que estamos inseridos. Tanto para repensar sua prática, quanto como construir novas formas de ação e como lidar com essa nova realidade (BORBA; PENTEADO, 2001).

Em torno da educação formal pública, surgem, então, alguns questionamentos, tais como: será que a escola ainda não é capaz de encontrar novos caminhos que lhe tragam subsídios para uma adequação de suas propostas de ensino? Seria interessante, para a escola formal pública, aliar-se ao processo inovador de uso das tecnologias, voltado para o dinamismo e enriquecimento

didático? Poderia ela trabalhar no sentido de observar uma reformulação neste sentido, construindo uma política educacional que atinja a todos, de forma igualitária?

Estes questionamentos são direcionados ao poder público, pois dentro deste cenário que destacamos, observa-se que, dentre os mais diversos tipos de atribuição legal existentes auferidos ao poder público, encontram-se dois muito específicos para a continuidade de nossa discussão: o primeiro versa sobre a garantia aos alunos do direito a uma educação de qualidade. O segundo prescreve que os governos devam promover políticas públicas que apoiem o desenvolvimento social dos indivíduos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ao Estado, cabe, então, esta atribuição imposta pela legislação, que lhe confere a responsabilidade de prover e desenvolver ações públicas educacionais que contemplem a oferta de projetos sociais que possam atender as demandas da sociedade (BRASIL, 1988). Se conseguir atuar agindo desta forma, o Estado estará demonstrando seu empenho em esforçar-se para organizar projetos que possam desenvolver algum tipo de atividade que contemple o acesso aos meios educacionais, culturais e de desportos, já que esta deveria ser sua principal meta a ser alcançada, segundo as diretrizes legais acima destacadas.

Assim sendo, a função do poder público, no que se refere aos projetos de ação pública social, deve estar apto a oferecer os mais diversos tipos de serviços sociais e, em destaque, a educação. Além disso, as ações públicas devem estar sempre articuladas com as demandas da sociedade, voltando-se para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001). A função pública que responde pela área de projetos de cunho social, então, deve portar em seus planejamentos a condição de promover um cenário educacional em que as diferenças sociais sejam cada vez mais minimizadas.

Por isso, ao planejar, a gestão pública precisa levar em conta que, em um país:

[...] com imensas desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo acesso ao conhecimento, à participação, mas propiciando condições para que o indivíduo construa sua cidadania (BALEIRO e SERRÃO, 1999, p.23).

Podemos observar que neste cenário de grandes proporções, ao qual a educação formal pública faz parte, é a gestão governamental que assume o posto de principal agente responsável pelo planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos e demais iniciativas ligadas à educação formal. Por isso, as leis e regulamentações oriundas da gestão governamental se destinam a traçar diretrizes que apontem para um contínuo desenvolvimento da educação formal em todo o território nacional.

As políticas governamentais procuram, a partir de diversas ações, regulamentar leis e garantias que possam agir como mecanismos atuantes na relação direta do aluno e a sua vida escolar, estimulando não só a sua entrada como também sua posterior permanência na educação formal pública. Em âmbito nacional, essas leis e garantias são denominadas como políticas ou programas educacionais e sociais.

Um exemplo de programa que age em âmbito educacional e social pode ser encontrado na ação denominada como Programa Bolsa Família (PBF). Amparado legalmente pela Lei Nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004, o Programa Bolsa Família nasce da unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal.

Este novo formato de programa configurou-se a partir da junção de cinco programas sociais anteriores a ele: Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001; Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), criado pela Lei Nº 10.689, de 13 de junho de 2003; Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001; Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002 e Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001 (BRASIL, 2004).

Os participantes do PBF necessitam enquadrar-se em uma determinada faixa econômica e social para usufruírem dos benefícios do programa. Atualmente, o direito aos benefícios deste programa é estrito às famílias que possuam - segundo o DECRETO Nº 8.232, de 30 de abril de 2014 - uma renda per capita de R\$ 77,00 (setenta e sete reais) - destinando-se a auxiliar esta parcela da população na luta “[...] para a superação da extrema pobreza” (BRASIL, 2014).

Um dos principais indicadores que habilitam a entrada e a permanência de pessoas que necessitam incluir-se a este programa que oportuniza um aporte financeiro mensal é o cálculo da renda per capita, que considera a totalidade da composição familiar a qual o indivíduo está inserido. Por essa premissa, que observa a renda per capita como um dos atributos condicionais mais importantes para a concretização do acesso das famílias ao programa, é importante salientar que, para fins de classificação, o PBF

percebe a família, [como] a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros [considerando como] renda familiar mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos mensalmente pela totalidade dos membros da família, excluindo-se os rendimentos concedidos por programas oficiais de transferência de renda, nos termos do regulamento (BRASIL, 2004).

Auxiliando no complemento da renda familiar, este benefício que se destina a promover um distanciamento das famílias frente à condição de extrema pobreza, contribui com uma quantia complementar correspondente ao valor necessário para que haja um aumento na soma da renda familiar mensal e dos benefícios financeiros, até que estes superem o valor de R\$ 77,00 (setenta e sete reais) per capita (BRASIL, 2014).

Além de auxiliar no campo financeiro o PBF do governo federal, que conta com uma abrangência nacional, procura incentivar a entrada e a permanência dos alunos junto às mais diversas instituições públicas que existem em todo o território brasileiro onde é disponibilizada a educação formal pública. Desta maneira, no Art. 3º da Lei 12.817 de 05 de junho de 2013 que regulamenta o PBF, constam, ainda, outras condições básicas a serem cumpridas. Entre elas encontra-se o indicativo de frequência mínima que o aluno deverá cumprir em escola regular.

Portanto a manutenção dos indivíduos beneficiários deste programa, também dependerá **“da frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento”** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Dentro de todo o contexto do PBF, em relação à educação formal pública, existe esta prerrogativa que busca, por princípio, fomentar a inclusão e permanência do aluno junto ao ambiente educacional público formal. Evidencia-se a partir das regulamentações contidas neste programa a tentativa de estimular, tanto o aluno,

quanto seus pais ou responsáveis legais, a atentarem para o fato da obrigatoriedade da permanência do aluno no ambiente educacional formal público.

Ainda que os indivíduos possam associar a obrigação do cumprimento da frequência mínima estipulada, com a possível perda dos benefícios advindos do programa, caso este requisito não seja cumprido conforme estipula a lei que regulamenta o PBF, este projeto governamental poderá igualmente ser identificado como um exemplo de tentativa de política pública que visa não só a inclusão como a permanência do aluno nas instituições públicas de ensino regular.

O PBF é apenas um dos programas governamentais, mas são vários os exemplos que podem demonstrar que o trabalho do poder público, em relação à educação pública formal, é de extrema importância. O resultado de seus planejamentos atinge uma enorme gama de pessoas que aguardam a oportunidade oriunda das políticas educacionais como meio de buscar uma formação, seja ela em alguma área específica em que o indivíduo se identifique, ampliando e qualificando seus saberes e experiências.

Promover os processos de socialização através da educação pública formal dos indivíduos é tema político-governamental, e, portanto, pertencente ao conjunto de metas pré-estabelecidas a serem alcançadas, por parte de todas as correntes partidárias que ocupam e disputam o cenário da administração pública no Brasil. Porém, na realidade, visualizamos um Estado cada vez mais longe de cumprir com o seu papel de integralizar os sujeitos através de ações sociais e de promover iniciativas para que esta estimativa seja realmente efetiva. Enquanto isso, outros setores acabam se envolvendo nesta questão e, por muitas vezes, desempenhado um papel de destaque no preenchimento de ações que deveriam ser do poder público.

Outro aspecto a ser apresentado, diz respeito da cultura popular que envolve a escola pública e sua figura imaginária visualizada pelo senso comum, podemos sugerir um exemplo prático que serve para analisarmos a influência da escola formal pública na vida das pessoas e como ela encontra-se inserida em seu cotidiano.

É comum que, ao sermos indagados frente a expressões como “escola ou educação”, automaticamente seremos remetidos à figuras e imagens que fazem parte do modelo tradicional de educação: o prédio da escola, o ambiente escolar ou algo relacionado com a ideia de processo formal, que ocorra dentro de um espaço

escolar, também formal, de aprendizado. Este é o modelo de educação mais próximo idealizado pela grande maioria da população.

Para Gadotti (2005) são as questões legais e normativas que também acabam por influenciar o pensamento das pessoas e por caracterizar este meio formal como sendo o mais próximo do ideal a partir da ótica do senso comum. Isto ocorre porque a educação formal

[...] tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p. 23).

A educação formal, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 se dá em espaço formal ou espaço escolar, comum a Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 1996). Além do próprio espaço físico da escola, existem os agentes educacionais (docentes e demais profissionais da educação) e os recursos didáticos e tecnológicos que também podem ser utilizados na educação a distância e caracterizados como integrantes da educação formal. Por conta disso, a função do Estado é a de garantir o acesso dos cidadãos à escola, visto que este é um direito legal.

A educação, disponibilizada em caráter formal público, é assegurada na CF - Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), descrita nos artigos 205 e 206 onde são dispostos os direitos e deveres dos alunos, professores, sociedade e governantes em relação à educação formal pública.

A constituição federal aborda, ainda, a educação [...] “como condição primária para o desenvolvimento do indivíduo” (BRASIL,1988), em seu artigo 227 assegurando também os deveres e garantias sociais dos indivíduos, complementando, assim, os artigos 205 e 206. Na verdade, o fator diferencial entre o artigo 227<sup>7</sup> em relação a seus antecessores, se dá na observação de fatores que reforçam as garantias de acesso aos direitos sociais.

Outro dispositivo legal, que atua como regulamentador dos direitos primários educativos é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, o qual assegura em seu Art. 53 que:

---

<sup>7</sup> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Delors et al. (1998), destaca que para dar resposta ao conjunto de suas atribuições, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais – os pilares do conhecimento – que são:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. [...] estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer, e, em menor escala, para o aprender a fazer (DELORS et al., 1998 p. 11).

A educação formal, portanto, possui como alicerce de suas bases de atuação, quatro pilares fundamentais para desempenhar satisfatoriamente, sua proposta de educação. Conforme Rodrigues (2006, p.30) “[...] os pilares da educação são quatro, e os saberes e competências a se adquirir [...] são quatro vias que não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo”.

O principal foco dos quatro pilares do conhecimento aponta para uma nova perspectiva educacional que fomenta uma qualificação ou aprimoramento do professor na busca de uma maior interação com o aluno e seu aprendizado, durante o decorrer do processo formal da educação. O professor, segundo estes pilares, passa a instigar o aluno a pensar, refletindo sobre as questões que permeiam sua posição social, fomentando o desenvolver de seus aprendizados a partir de suas próprias descobertas relacionadas aos conteúdos vistos em sala de aula.

Ainda hoje, por vezes, a escola formal pública não consegue atender os alunos de forma integral. Para Gadotti (2005, p.32) [...] “O direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola”. Por este motivo, o sistema de educação brasileiro sofre duras críticas ao longo dos anos.

Na verdade embora não se tenha uma resposta clara à pergunta “Existe ou não existe *sistema educacional* no Brasil?”, o fato é que se age sempre como se realmente ele existisse; e mais: age-se como se esse suposto *sistema* estivesse adequadamente organizado e funcionando satisfatoriamente. Por isso, a formação dos educadores está toda ela voltada para a microeducação. Não se sente uma preocupação maior com os problemas da macroeducação. Os cursos [...] preparam pessoas para atuar nas escolas tal como elas estão organizadas (SAVIANI, 1997, p.26, grifo do autor).

A escola formal poderia atuar preenchendo, de maneira integral e produtiva, os dias dos alunos. Além da carga horária, hoje exigida por lei, disponibilizar outros aprendizados como, oficinas, aulas complementares das disciplinas específicas onde os alunos demonstram maior dificuldade de aprendizado, pesquisa, dinâmicas de lazer em grupo, conteúdos relacionados com práticas como o esporte, desenvolvimento artístico e cultural. Justamente na educação formal pública estão expostas as maiores dificuldades existentes nos processos educacionais. Ainda que a garantia de acesso à educação formal pública esteja contemplada na Constituição Federal, apoiada por garantias legais (normas infraconstitucionais), o resultado final de sua proposta, ainda se mostra insuficiente.

No caminho traçado pela escola formal pública, na busca de um desempenho final satisfatório, existem vários percalços a serem transpostos. Eles colaboram para a formação de um aumento do nível de complexidade para a execução de sua tarefa. A educação formal pública necessita, para alcançar um “desempenho satisfatório”, de uma integração muito complexa envolvendo: governos, alunos, professores, o Estado, os profissionais da educação e a sociedade/família. Destacando alguns pontos importantes desta integração, podemos analisar algumas iniciativas que devem ser consideradas primordiais, para um melhor cumprimento da proposta da educação formal, a partir de cada setor envolvido neste contexto.

Sendo assim, para que o Estado promova o cumprimento efetivo das questões legais, na prática, ainda faltam suprir, em alguns pontos, algumas carências encontradas em etapas do processo educacional. Na esfera governamental, faltam ajustes de políticas públicas que fiscalizem as leis já existentes e que promovam as melhorias necessárias, baseados em garantias anteriormente instituídas pelos próprios dispositivos legais.

Em relação à docência, há muito tempo evidenciam-se problemas de valorização financeira na carreira de alguns professores, embora a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) priorize em seus fundamentos esta valorização.

Segundo Melchior (1980), um período que caracteriza bem esta questão e que, além disso, serve como amostra pontual sobre as origens do tratamento das políticas públicas que regulamentam a valorização salarial do professor, ocorreu na década de 60, da seguinte forma:

Em 1967 foi suprimida a política de vincular recursos da receita de impostos para a educação. A vinculação retornou em 1969, somente para a esfera municipal, e a vinculação começou a recair na receita tributária. União e estados não são mais obrigados a investir recursos financeiros em educação. Os municípios, que possuem a menor capacidade econômico-financeira, constituem a única esfera obrigada, pela Constituição, a investir recursos em educação. (MELCHIOR, 1980, p. 51).

Sendo assim, desde essa época, “[...] as despesas de capital, em educação, passaram a representar sua parte mensurável, ao entrarem na contabilidade social”. Elas passam, então, a ser “consideradas como um ‘investimento’ e associam-se à parte material do empreendimento educacional, tais como prédios e equipamentos”. Logo, as despesas com os professores, passaram a consideradas como despesas de “consumo” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1165, grifo nosso).

Analisando de forma mais abrangente esta questão, ainda dentro da esfera da educação formal, podemos identificar que esta desvalorização do profissional, pode acarretar, também, em algumas falhas na própria formação de professores. São lacunas que podem influenciar de uma forma direta ou indireta no resultado final e na qualidade do trabalho docente bem como no seu desempenho pretendido. Estes percalços também podem estar relacionados à sua conduta em sala de aula nos dias de hoje. Além da falta de motivação encontrada em alguns profissionais, uma formação com falhas, pode contribuir para uma acomodação do profissional na elaboração de soluções críticas e criativas que proponham algo além das formais atividades desempenhadas por um professor em sala de aula.

Saviani (2008) destaca que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, do salário e da jornada de trabalho. Essas condições precárias de trabalho desestimulam e neutralizam as ações dos professores, além de não incentivar a procura pelos cursos de formação docente.

Analisando o contexto da educação formal pública, mas agora com o foco voltado para as atribuições remetidas ao aluno, pode ser observada a ausência de um maior comprometimento dele, como também da sociedade/família, em torno de seus deveres e direitos relacionados às questões que envolvem a relação família e escola. Em alguns discursos podem ser ouvidas repetidas reclamações, por parte da família e do aluno, acerca de seus direitos referentes à escola. Em contrapartida, em menor quantidade, são os discursos que reforçam os deveres que a família também possui nesta relação escola/família/aluno. Identifica-se, assim, um distanciamento entre a família e todo o ambiente que envolve a educação.

Um dos motivos para este distanciamento, segundo Charlot (2013), ocorre por que

[...] a educação [...] dá as costas às desigualdades sociais, aos conflitos, à luta de classes; organiza-se em um itinerário estritamente cultural; retorna às desigualdades sociais para fortalecê-las e às lutas para denunciá-las (CHARLOT, 2013, p. 88).

Sobre a necessidade de um estreitamento na relação entre família e escola, Charlot enfatiza que apesar do afastamento existente, deve-se trabalhar no sentido de haver uma aproximação entre ambas, pois “[...] é a relação com a linguagem, com a cultura, com o saber que estabelece vínculo entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe” (CHARLOT, 2005, p. 38).

Analisando a construção dessa relação podemos supor que o atual cenário que envolve a família e a escola possui em sua origem um processo de construção de importantes questões, quer sejam sociais, históricas e políticas, que estão arraigadas na história da educação de nosso país ao longo dos anos. Devemos reconhecer, também, que estes são apenas alguns pontos que necessitam de um maior aprimoramento para que a educação formal pública se coloque em desenvolvimento progressivo e contínuo. Portanto, o não cumprimento dos deveres que são atribuídos à escola formal, demonstra, claramente, a existência de lacunas que também são originadas de longa data. E este cenário problemático, tende a intensificar-se.

O grande desafio que cerca as políticas que regem a educação pública no Brasil é voltar-se para a percepção de que, em um futuro próximo, haverá um aumento contínuo do número de indivíduos buscando acesso para participar de uma educação pública formal de qualidade. Logicamente, em um país como o Brasil, que conta com um crescimento populacional, aliado a uma também crescente

desigualdade social que se evidencia de forma muito clara, será também crescente o número de pessoas que não possuirão condições financeiras para garantir o ingresso de seus filhos e dependentes em escolas privadas ou particulares. O Brasil, por possuir uma imensa extensão territorial, encontra-se exposto às consequências que o crescimento populacional vinculado ao crescimento da desigualdade traz consigo.

Segundo Barros e Mendonça (1995, p.7) o Brasil

[...] possui um elevado grau de desigualdade de renda, se comparado com outros países no mundo para os quais existem dados sobre a distribuição de renda. Utilizando como medida de desigualdade a razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção da renda apropriada pelos 40% mais pobres. No caso do Brasil [...] a renda de um indivíduo entre os 10% mais ricos é, em média, quase 30 vezes maior do que a renda de um indivíduo entre os 40% mais pobres. Este fato leva, sem dúvida, o Brasil para uma posição de destaque entre os vários países no mundo: é aquele que, de longe, apresenta o mais elevado grau de desigualdade.

Ainda no entorno da desigualdade social, ao buscarmos números mais aproximados do nosso atual contexto socioeconômico, podemos observar os resultados obtidos através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Esta pesquisa aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou uma gradativa queda na desigualdade social brasileira nos últimos anos. Ainda assim, a questão da desigualdade social no Brasil ainda é muito preocupante, segundo os resultados apurados. A pesquisa (Pnad) realizada pelo IBGE demonstra que a desigualdade social em território nacional, nos últimos anos, tendeu a ser minimizada, trazendo “[...] como exemplo dessa tendência, o índice que aponta queda nas diferenças de renda familiar per capita”. Ainda assim, mesmo que “[...] o índice<sup>8</sup> [tenha ido] de 0,527 em 2011 para 0,524 em 2012 e 0,522 em 2013”, a desigualdade ainda se mostra efetivamente presente em nosso país (BRASIL, 2014).

Este grande desafio enfrentado pelo país, qual seja, se organizar através de projetos de políticas públicas, que atendam a esta imensa população permeada pelo alto grau de desigualdade social, não está restrito somente a área da educação pública. Esta questão atinge, ainda, outros blocos da gestão pública como saúde, trabalho, segurança, moradia entre outras. As dificuldades encontradas, bem como as tentativas das estratégias traçadas para a diminuição do número de indivíduos

---

<sup>8</sup> Quanto mais próximo de “1” for o índice, maior será a desigualdade social (BRASIL, 2014).

em situação de desigualdade social também se mostra uma questão construída ao longo dos anos.

Esta dificuldade se agravou, tendo como marco principal, a explosão demográfica no Brasil e demais países sul americanos, combinada com o crescimento desordenado das médias e grandes cidades, o que culminou nas exponenciais taxas de crescimento das favelas (áreas de risco) onde proliferam as comunidades carentes, situadas à margem dos holofotes dos grandes centros e metrópoles.

A explosão demográfica entre 1950-1970, juntamente com a queda da mortalidade infantil, traduz-se por uma pressão sobre as infraestruturas [sic] e orçamentos, e por uma competição feroz por emprego, agravados pela recessão econômica dos anos 80. Durante o período 1950-1970, a América Latina tinha o crescimento demográfico mais veloz do mundo. [...] essa população luta para sobreviver e procurar um lugar na sociedade [...] vindo desaguar nas grandes metrópoles. Entre 1950-1995 o Brasil passou de 53,4 milhões de habitantes, em 1950, para 161,8 milhões em 1995 (CHESNAIS, 1999, p. 58).

Seguindo a temática do crescimento populacional, podemos inferir que, se existem determinadas falhas durante o percurso trilhado pela educação formal pública, logicamente, pode-se deduzir que, desde que este cenário não sofra uma significativa reformulação, quanto maior for o número de alunos, maior será a chance de ocorrer um não atendimento satisfatório ou aproximado daquele que foi idealizado pelas políticas governamentais que regem a educação formal pública em nosso país.

Portanto, esta é uma questão importante que se remete a um quadro histórico de uma longa construção social até a chegada nos dias atuais onde a escola, enquanto parte fundamental da educação pública parece, por vezes, não conseguir dirimir os efeitos desta desigualdade social. É necessária uma investigação bem mais aprofundada sobre este tema, para que possamos compreender as suas razões motivadoras, ou seja [...] “em outras palavras: se se quer compreender a desigualdade social perante a escola, é preciso se interessar por essa relação” (CHARLOT, 2005, p. 38).

Embora nas diretrizes legais seja possível ser encontrada uma série de deveres e responsabilidades bem definidas referentes à gestão da educação formal, gestores, profissionais, sociedade/família e alunos, podem não estar percebendo, na realidade diária da educação formal, a efetivação de tais garantias vigentes em território nacional.

Como consequência, por parte dos responsáveis pelos alunos (pais, familiares), busca-se, então, um complemento, ofertado por outros segmentos, que possa suprir esta lacuna deixada pelo processo formal de educação. Para determinadas famílias que possuam uma condição financeira compatível ao cumprimento das obrigações necessárias para a entrada e permanência de seus dependentes na esfera da educação particular ou privada, o acesso a este segmento se transformou na estratégia mais utilizada.

Gadotti (2005, p. 4), argumenta que:

o direito à educação está sob suspeita numa época em que a educação é tratada como uma mercadoria, como sustenta a Organização Mundial do Comércio (OMC). Diante da crescente mercantilização da educação os Estados estão deixando cada vez mais de assumir o seu dever de garantir esse direito, transformando o direito à educação em serviço prestado tanto pelo Estado quanto pelo Mercado. Como serviço, a ele só podem ter acesso aqueles e aquelas que podem pagá-lo. Surgem então muitas 'indústrias do conhecimento' que oferecem os mais variados pacotes educacionais para todos os gostos em acirradas disputas mercantis movidas pelo 'marketing educacional', vendendo educação como se vende um sabonete. A questão é ainda mais grave quando alguns políticos e economistas argumentam que se trata de uma questão de custos: é mais barato garantir esse direito através do mercado do que através do alto custo da educação pública. Entendem a educação como uma despesa e não como um investimento.

O principal problema, que se coloca a partir desta configuração é: como suprir esta defasagem educacional, qual seja, a escola formal pública não conseguir impor a sua necessidade, bem como suas obrigatoriedades? Vejamos, a seguir, algumas possibilidades onde abordaremos as principais características, distinções e semelhanças encontradas nas atuações da educação formal, em contraste com a educação não formal.

#### **4.2 A educação não formal**

Na subseção anterior abordamos a educação formal, principalmente pública, momento em que buscamos caracterizá-la por meio de uma análise descritiva. Para tanto buscamos descrever desde suas garantias legais, passando pelo cenário da desigualdade social, chegando até na relação que a educação formal pública possui no contexto família/escola.

Analisando outra proposta de processo educativo, caracterizado como educação não-formal, buscaremos investigar seus princípios e as suas maneiras singulares de atuação, procuraremos expor, descritivamente, possíveis aspectos

que resultam na sua aproximação ou diferenciação frente à educação formal. Assim, pretendemos criar um cenário que traga à evidência, a atuação da educação não formal, objeto principal desta análise investigativa.

Conforme viemos acompanhando anteriormente, o Estado, por vezes, pode não estar conseguindo cumprir, de forma integral, sua atribuição legal referente às políticas públicas na área da educação pública formal. Esta é, justamente, a porta de entrada encontrada pela educação não formal bem como a razão de sua existência. Na intenção de preencher de alguma forma, os espaços vagos deixados pelo setor público, surge a necessidade de uma busca por uma ação complementar, que seja capaz de suprir, mesmo que em caráter não formal, algumas dessas atribuições não cumpridas.

Este cenário se mostrou propício para a implantação dos primeiros projetos de ensino e aprendizagem, identificados como pertencentes a uma educação não formal. Foi nesta perspectiva que surgiram outras formas de promover condições de aprendizado ou fins educacionais complementares. O fato de nos determos apenas na simples comparação entre os dois termos – formal e não formal – já nos instiga a perceber a existência de aspectos ou características pontuais que certamente os diferenciam.

Se retornarmos ao exemplo ilustrativo utilizado anteriormente, onde haja uma busca a respeito de uma significação entre as expressões escola e educação ou ambiente escolar, como antes citamos, veremos que, a resposta na maioria das vezes, contemplou a visualização da configuração de uma educação idealizada nos padrões formais de ensino de uma escola regular formal, como o prédio da escola, a sala de aula, os professores etc. Isso ocorre porque agimos a partir de uma convenção histórico-social, que, ao longo dos anos, tornou-se habitual em nossa maneira de compreender o que definimos por “formato de escola”. Em contrapartida, a visualização de um cenário que configure uma proposta de educação não formal, dificilmente será por nós associado, como primeira opção, se o tema educação ou escola for abordado.

Segundo Cascais e Fachin-Terán (2013) existem significativas diferenças no formato de atuação entre as duas propostas de educação. Enquanto que a educação formal prevê conteúdos, ocorre em espaço próprio, e, principalmente se dá de forma institucionalizada, a educação não formal não necessita de tais condições para promover sua execução. A educação não formal pode ocorrer em

vários espaços, pois ela possui a capacidade de se envolver aos valores e a cultura própria de cada lugar, além de ocorrer, também, na troca de experiências entre os indivíduos, quando promovida em espaços coletivos.

Portanto, somos de uma forma geral, remetidos a modelos educacionais institucionalizados, quando nos vemos confrontados com temas que envolvem a educação/escola.

No decorrer de nossa investigação, estamos sempre buscando um maior aprofundamento sobre as definições ligadas aos modelos educacionais (formal e não formal), procurando assim, diferenciar cada um. Ao delimitarmos as ações de cada uma delas e seu campo de atuação, procuramos possibilitar uma análise sobre as ações distintas de ambas.

A educação não formal trabalha com um formato diferenciado de atuação. Ela surge a partir de iniciativas que se caracterizam e se propõem também por disponibilizar processos de ensino e aprendizagem, assim como o faz a educação formal pública. O diferencial do processo de educação não formal se dá a partir da ótica e do formato de ensino que ela se utiliza, como veremos a seguir.

Existem diferenciais que se fazem presentes nos dois formatos de educação, pois as suas origens são também contrastantes. Por outro lado, isso nos permite observá-las de acordo com suas particularidades.

Um diferencial importante pode ser encontrado em um ponto crucial que determina o próprio surgimento da educação não formal, pois é a partir das lacunas não preenchidas pela escola formal pública, originadas por diversos fatores como vimos anteriormente, que se encontra o campo de atuação da educação não formal.

Gohn (2006, p.61) destaca que este cenário deve ser visto como “[...] um campo de conhecimento em construção, na perspectiva de oportunizar ao indivíduo, a possibilidade de um melhor desenvolvimento social durante o processo da sua formação”.

A atividade de trabalhar visando ao acesso e a inclusão social dos indivíduos, observada na atuação da educação não formal, também é um diferencial que chama a atenção. E refletir sobre essa atividade da educação não formal é basicamente observar e compreender este seu papel socioeducativo que encontra fundamentos nos propósitos e princípios básicos da pedagogia social.

Segundo Gohn (2006), a educação não formal:

[...] designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (GÖHN, 2006, p. 42).

Em sua grande maioria, a ocorrência efetiva do processo de implantação de um projeto de educação não formal se dá por intermédio da junção da comunidade, que necessita de um espaço ou uma oportunidade de inclusão, juntamente com as entidades sociais organizadas, capazes de desenvolver projetos deste porte. Outra forma de ocorrência também pode ser observada, ainda, pela iniciativa de pessoas que possuam perfil de liderança, geralmente encontradas entre os próprios moradores de bairros situados nas mais variadas áreas. Mas de uma forma ou de outra, a grande maioria destes projetos acaba por desenvolver-se, geralmente, na periferia das cidades.

Atuando dentro do rótulo denominado então de educação não formal, algumas vezes estes projetos ocorrem nas dependências das associações de bairro, praças públicas, podendo, até mesmo, ocorrer nas dependências da própria escola formal, mediante acordo pré-estabelecido. Muitas vezes, um projeto que se enquadra na chamada “não formalidade”, pode se utilizar de espaços físicos internos e externos das escolas formais como: ginásio, quadra esportiva, pátio da escola, alguma sala de aula emprestada pela escola.

Um projeto de educação não formal pode desenvolver-se por meio da comodidade ou conveniência da utilização promovida pela proximidade entre os prédios das escolas formais e a comunidade local.

Desta forma, podemos compreender que a educação não formal pode ocorrer em diversos locais e com diversas formas de aproveitamento de espaços que estejam disponíveis para sua execução. Jacobucci (2008) destaca que a complexidade de uma definição geográfica da educação não formal

[...] tem sido utilizada atualmente por pesquisadores em educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. No entanto, a definição do que é um espaço não-formal de educação é muito mais complexa do que imaginamos [...] apesar do nome “espaço não-formal de educação”, ou sua abreviação como “espaço não-formal”, ser

constantemente usado para definir lugares em que pode ocorrer uma educação não-formal, a conceitualização do termo, não é óbvia (JACOBUCCI, 2008, p.62).

Em virtude desta característica, que confere à educação não formal a peculiaridade de sua ocorrência se dar em vários locais ou espaços, podem surgir alguns questionamentos quanto à efetividade do propósito de ensino e aprendizagem proposto pela educação não formal, já que suas atividades não seguem, integralmente, as mesmas regras da educação formal.

Observando mais apuradamente, na temática abordada em nosso percurso investigativo, destacamos o conteúdo educacional destes projetos, onde, por vezes, podem surgir questionamos quanto à eficiência destas atividades ofertadas fora do ambiente escolar tradicional, tais como: pode haver algum tipo de aprendizado fora do modelo tradicional de educação disponibilizado pela escola formal?

Conforme Illich (1985), a questão de veracidade da afirmação, culturalmente institucionalizada, a qual assegura que o único aprendizado comprovado adquirido pelo aluno, só pode ser o ofertado na escola, também é questionável. Segundo o autor, a origem da proposta de ensino-aprendizagem estar vinculada diretamente ao convívio no ambiente escolar é um ponto que suscita dúvidas.

Embora, muitas vezes, a sociedade não acredite que há ocorrência de aprendizado além da escola, com suas dimensões geográficas e forma tradicional de ensinar, este processo, muitas vezes, pode ocorrer em qualquer espaço em que se tenha por objetivo principal o ato efetivo de ensinar.

Na atual conjuntura que cerca o cenário educacional, já é possível afirmar que muitas ações que se originam fora da escola, conseguem, à sua maneira e no seu formato diferenciado, auxiliar em um determinado processo educativo. Elas atuam na perspectiva de estar colaborando para uma construção mais crítica do indivíduo, fornecendo-lhe maiores opções e que, estas ações, possam trazer para eles alguns embasamentos que sejam úteis na busca de complementar, de alguma forma, as vidas destas pessoas enquanto cidadãos.

Logicamente essa característica se torna mais passível de observação quando nos remetemos a comunidades onde se encontram as populações situadas em áreas de risco. São nestas localidades que o poder público enfrenta os maiores

desafios em matéria de desenvolver projetos direcionados a esta parcela específica da população. Em consequência disso, a contribuição do poder público, que é muito necessária, se faz ausente, proporcionando que, a partir de sua ineficácia, seja construída uma condição para que as ações assistenciais ocorram de maneira mais visível, contando com a aceitação da grande maioria das pessoas residentes nestas localidades, proporcionando algum tipo de aprendizado a estes indivíduos.

Para Brandão (1981), dependendo do planejamento e desenvolvimento, em determinados projetos educacionais não formais, também poderá ser encontrado algum tipo de aprendizado, mesmo que esse aprendizado se dê em locais onde não estejam visíveis os traços educacionais característicos da escola formal. Em um projeto de educação não formal pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber, que podem se estender, repassando saberes acumulados de uma geração para a outra. Ainda que este saber não tenha sido sequer criado a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

Segundo Fávero (2007), o trabalho desempenhado pelos segmentos de educação não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas. Até mesmo algumas atividades distintas que ocorrem nas escolas formais, podem, por vezes, ser classificadas como não-formais, pois, na verdade, fazem parte do campo da não formalidade, pois desde há muito tempo, classificava-se como atividades extraescolares, todas as que ocorriam à margem das escolas, desde que estas contribuíssem para reforçar a aprendizagem escolar.

São bastante diversificados os campos de atuação que constituem as iniciativas não formais de ensino. Até mesmo algumas ações educativas isoladas, em determinadas situações e cenários específicos, podem configurar-se em projetos sociais de educação não formal.

Para Machado (2002), podem ser considerados também como programas de educação não formal

[...] os enfoques da Pedagogia Social, como as questões ecológicas, ambientais do trânsito, da terceira idade, das minorias (os sem-terra, os índios, a mulher, os negros, os presos, os hospitalizados), a questão cultural (desde o resgate de origens até a ampliação de horizontes), entre outras. Surgem outras demandas com atendimento em programas fora da escola regular formal – em geral desvinculados da Pedagogia Social. São relacionadas a escolas de música, línguas, esporte e comunicação; e ainda a questão da pedagogia na empresa, sob o enfoque de educação de adultos ou do treinamento de recursos humanos na perspectiva de modernização e formação de capital humano (MACHADO, 2002, p. 99).

Analisando outras perspectivas que envolvem a educação não formal e sua ocorrência, denota-se também a existência da formação de parcerias que tornem possível a implantação de projetos não formais, denominadas como parcerias público-privadas. Esta possibilidade ocorre quando o Estado, para concretizar algum tipo de projeto que tenha como função oportunizar uma ação educacional, propõe-se a trabalhar mesclando suas iniciativas juntamente com o setor não formal, para alcançar este determinado objetivo.

Segundo Deluiz et al. (2006), o Estado quando se observa incapacitado de atender às demandas sociais que têm emergido, busca incentivar as iniciativas de parceria com diversas instituições da sociedade. Fazem parte destas instituições as Organizações Não Governamentais (ONGs) que assumem para si, parte da responsabilidade do Estado. As ONGs desempenham, então, o papel de agências executoras de diversos projetos de ações educativas junto à sociedade. Dentro desta perspectiva, ao Estado, cabe o repasse integral ou parcial dos recursos necessários, atuando assim, como uma instância provedora.

Segundo as abordagens realizadas, percebe-se, então, que a educação não formal pode ocorrer em diversas perspectivas, situações e localidades. Destaca-se também, sua atuação que pode ser originada a partir de iniciativas de representantes do terceiro setor, ONGs e de parcerias com o Estado. Por isso, não é possível analisá-la sobre uma única forma pré-definida de atuação, como também não se torna possível determinar um único ambiente ou local pré-definido para sua ocorrência.

#### **4.3 Terceiro setor e a questão social**

Neste ponto da pesquisa o terceiro setor merece destaque, porque se notabilizou por estar fora das esferas de atuação consideradas como as mais convencionais em matéria de promover educação. O terceiro setor atua fora do padrão curricular e das regras que são comuns aos processos educacionais formais que são regidos pelo Estado e se distancia, também, do ensino privado, até mesmo na sua proposta original de promover acesso sem custo aos alunos, pois os projetos assistenciais, em sua maioria, são mantidos com o apoio de doações, patrocínios, prestação de serviços voluntários ou ajudas simbólicas, para que permaneçam em atividade e também para seu desenvolvimento.

Ao abordarmos o contexto que cerca as iniciativas do terceiro setor e as relações referentes às suas atividades, nos deparamos com a necessidade de realizar, mesmo que brevemente, uma breve série histórica que possa demonstrar as origens de suas iniciativas. Atualmente, a expressão “Organização Não Governamental - ONG” encontra-se amplamente difundida pela mídia. Mas nem sempre foi assim. As primeiras vezes que tal nomenclatura começou a ser utilizada, remonta à década de 1940, nos Estados Unidos. Segundo Machado (2012),

[...] o conceito Organização Não Governamental – ONG surgiu na década de 40, em documentos das Nações Unidas, para expressar um universo amplo e pouco definido de instituições, com as quais o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas – ONU estabelecia parcerias e consultorias (MACHADO, 2012, p.157).

Porém, o início das atividades das ONGs, especificamente na América Latina, ocorre apenas alguns anos mais tarde, no final da década de 50. Machado (2012, p.157), afirma que esta ação de tipo não governamental, aparece, inicialmente, “[...] em organizações com atuação político-social, decorrentes da ação de grupos de pessoas com militância social ou de grupos pastorais ligados à Igreja Católica”.

Em território brasileiro, este movimento social de organização popular e política tomou forma, conquistando espaços, entre os períodos de governo que ficaram caracterizados pela forte repressão e pela tentativa de censura governamental em diversos segmentos da sociedade.

Em decorrência do embate travado entre a sociedade e o governo federal brasileiro, é que surge o estímulo para as primeiras obras de construções civis organizadas de forma comunitária, contribuindo, assim, para a difusão deste novo formato de ação de caráter não governamental.

Segundo Machado (2012) foi neste cenário que surgiram as primeiras iniciativas de projetos de associativismo denominados como relativamente autônomos e, ainda assim, acentuadamente políticos. Estas iniciativas representaram uma tentativa de auto-organização da sociedade civil no período entre a ditadura de Vargas e a dos militares, mas sua posição de destaque somente foi alcançada durante o período militar. Atuando na condição de contraposição ao autoritarismo, surgiram as primeiras organizações que, posteriormente, foram transformadas e vinculadas ao termo Organização Não Governamental (ONG), agora com caráter essencialmente político.

Segundo a autora, é neste período que se encontra identificado, “[...] na proposição mais essencial das organizações não governamentais, um compromisso com a construção de uma sociedade democrática no Brasil e se acreditava que o caminho era o fortalecimento dos movimentos sociais” (MACHADO, 2012, p.157).

As ONGs ampliaram as suas atividades em diversos segmentos durante a década de 80. O contexto político e social desta época, na América Latina, se desenvolvia em torno da era da redemocratização, apontando para o último período de regime ditatorial de governo em território brasileiro.

Sendo assim, MACHADO (2012, p. 157), aponta que

[...] essas organizações ampliaram a abrangência de atuação para novos espaços de articulação sócio-política, como a defesa de direitos de grupos específicos da população: mulheres, negros, povos indígenas, crianças abandonadas, proteção ambiental ou promoção cultural. Essa ampliação resultou em dificuldades para uma delimitação conceitual dessas entidades.

Um dos grandes acontecimentos que marcam o final da ditadura militar no Brasil, segundo Curi (2011), foi o fortalecimento de instituições da sociedade civil, nascidas fora do guarda-chuva do Estado. Logo após o término do regime ditatorial no Brasil, os indivíduos se organizaram em grupos, comunidades e associações. Tendo como origem as mais distintas propostas acerca de uma nova tendência em mudar, tentando reformular o então conturbado cenário social por conta própria, sem esperar pela onipresença benevolente do Estado. É importante observarmos que, justamente a educação foi um dos setores que mais absorveram e se identificaram com esta proposta. As ONGs, então, acabaram por proliferarem e popularizaram-se e, com isso, distanciaram-se do caráter puramente assistencialista das ações de suas predecessoras. Isso ficou evidente quando as ONGs passaram a assumir posturas mais ativas na elaboração de projetos de intervenção social, exercendo pressão por definições de políticas públicas junto às esferas governamentais (CURI, 2011).

Em relação ao caráter legal que garante, juridicamente, as ações deste segmento, as iniciativas sociais organizadas, onde as ONGs encontram-se incluídas, estão amparadas na Lei 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999) – posteriormente alterada pela redação da Lei 13.019, de 2014 (BRASIL, 2014), que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Conforme o capítulo I, artigo 1º, do Código Civil Brasileiro, (BRASIL, 2014), normatiza o processo de qualificação de uma OSCIP onde:

podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei em dificuldades para uma delimitação conceitual dessas entidades (Redação dada pela Lei nº 13.019, de 2014) (Vigência) § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

Desta forma, observamos que se tratam de instituições legalmente e formalmente constituídas, sem fins lucrativos e que tenham uma finalidade social. Assim, dificulta a exploração deste segmento por parte de instituições que possuam interesses privados, o que se constitui em um avanço por parte deste marco legal.

O terceiro setor encontra-se alocado em uma posição diferente dos demais segmentos que ofertam a possibilidade de contato com a educação e os processos de ensino e aprendizagem. Geralmente, associado à sua nomenclatura, infere-se uma característica muito singular que ocorre quase que exclusivamente neste tipo de segmento, que é a expressão “sem fins lucrativos”. Essa significativa denominação confere ao terceiro setor um tratamento diferenciado em relação a outros segmentos.

Partindo desta prerrogativa, denota-se que:

[...] a denominação “terceiro setor” se explicaria, para diferenciá-lo do Estado (Primeiro Setor) e do setor privado (Segundo Setor). Ambos não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência, o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro (MONTAÑO, 2002, p. 18).

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), existiam 338,2 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos em 2005 no país, a maior parte criada na década de 1990. Quase um quarto dessas entidades é de caráter religioso. Têm destaque, também, associações patronais e de trabalhadores e de defesa de direitos os mais diversos.

Contudo, se combinarmos aquelas que têm como motivo a educação, juntamente com as que promovem a cultura, o resultado será de 20% das ONGs existentes no Brasil (BRASIL, 2005).

Portanto, com bases nos dados da pesquisa citada acima, em torno de 68 mil instituições, em 2005, estavam ligadas diretamente com a finalidade de promover ou desenvolver projetos sociais na área da atuação que envolva a educação.

Estes números expressivos no aumento de entidades não governamentais, em parte, se originaram devido ao não cumprimento de questões legais atribuídas ao poder público e que não foram executadas com eficiência. Surgiram lacunas onde os projetos das mais variadas ONG's encontraram campo para executar seu trabalho.

Segundo Kauchakje (2008), quanto ao não cumprimento parcial ou total, por parte do governo, baseado nas questões de elaboração e implementação de projetos sociais, se torna visível que as

[...] políticas sociais de saúde, educação e assistência social no Brasil apontam para as características do planejamento participativo (com Conselhos Gestores paritários com representantes da sociedade civil), nos moldes do chamado duplo fluxo e no sentido do planejamento emancipatório. Entretanto, a inscrição destes elementos em planos de legislação nem sempre se traduzem nas ações de sua implementação (KAUCHAKJE, 2008, p.11).

E nesta configuração específica, que serve como parâmetro para esta afirmação, encontram-se as diversas ações sociais que são promovidas por associações, ONG's, entidades sem fins lucrativos, que estão inseridas, em sua grande maioria, nas regiões mais pobres das cidades e, neste ambiente, convivem com os moradores locais promovendo, assim, a interação dos integrantes com os projetos ofertados.

A indagação que se faz vai, entretanto, no sentido de como manter ou sustentar os custos destas iniciativas? Sendo que a principal afirmativa, na qual o Estado se apoia para justificar a sua incapacidade, quanto a sua responsabilidade neste quesito seja, justamente, a falta de recursos financeiros para desempenhar muitas das tarefas que lhe cabe?

Como já dito anteriormente, os recursos para o desenvolvimento de projetos não formais, muitas vezes, são oriundos de doações e as atividades concretizadas através do trabalho de voluntários.

Um exemplo recorrente de projeto assistencial que conta basicamente com trabalho voluntário é facilmente encontrado nas atividades que partem das igrejas. Especificamente, na cidade de Pelotas, podemos encontrar inúmeras iniciativas destas entidades. Dos Santos (2008, p.6) destaca que as igrejas:

[...] desenvolvem importantes projetos assistenciais, nas comunidades carentes onde atuam, realizando diversas ações sociais como a distribuição de alimentos e de roupas e assistência a doentes e viciados. Essas práticas sociais potencializam ainda mais nessas camadas sociais desapoderadas da ideia de descaso do Estado com a sua precária situação de sobrevivência, colaborando, assim, para reforçar nas atitudes políticas desses sujeitos, principalmente entre os jovens [...] um sentimento de desencanto e de afastamento da política ainda maior que em outras camadas sociais [...].

Práticas e exemplos como este de projetos assistenciais elaborados nas igrejas, podem nos trazer alguns questionamentos: a principal diferença entre a iniciativa pública, em contraste com as propostas da educação não formal se dá no envolvimento da comunidade neste ambiente? O que acaba tornando um determinado projeto capaz de se manter em atividade, provendo condição para o seu desenvolvimento, pode estar relacionado com a união de esforços dos participantes? Seria a evidência desta questão do envolvimento da própria comunidade nos projetos das iniciativas das entidades não governamentais, um fator importante que torna a ação dessas entidades, financeiramente possível de ocorrer?

Existe claramente uma pluralidade de ocorrências que, se trabalhadas de forma coerente, servem de apoio na configuração de cenários e situações necessárias para o estabelecimento e o desenvolvimento de um projeto de educação não formal. Tendo por base essas características que estão ligadas aos projetos do terceiro setor, conseguimos identificar, em uma determinada iniciativa assistencial, alguns desses requisitos que a enquadram na linha da educação não formal.

Um desses requisitos é, justamente, o envolvimento da comunidade junto a este projeto assistencial. Durante o período em que estivemos colaborando como professor voluntário foi possível identificar que, num espaço como o da escolinha de futebol amador do bairro Navegantes, os sujeitos da comunidade mais atuantes, além do envolvimento da comunidade, são as próprias crianças que participam do projeto.

Elas assumem uma postura de engajamento com aquilo que estão fazendo, sem a necessidade de “obrigação” por parte dos professores voluntários.

Surge, então, uma relação de pertencimento do aluno do projeto assistencial e o seu posterior engajamento ao propósito destas ações a partir de sua própria atuação e participação neste ambiente. Na subseção a seguir realizaremos um maior detalhamento acerca deste projeto assistencial não formal de educação e inclusão social o qual passamos a descrever a partir de agora.

#### 4.4 Projeto Socioassistencial da ABEM<sup>9</sup>

Implantado em 27 de julho do ano de 1999 e denominado como Projeto Assistencial da Associação Beneficente Evangélica Maranata (ABEM), esta proposta visa a atender jovens em situação de vulnerabilidade social que residem no entorno da Unidade de Missões da Paróquia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), no bairro Navegantes, na periferia da cidade de Pelotas-RS.

Nossa observação acerca do PSAA, sendo este o cenário principal abordado por nós nesta investigação, é motivada pelas características não formais de ensino e aprendizagem existentes em seu percurso. Dentre as suas mais variadas iniciativas, ofertadas em vários tipos de cursos e oficinas, ele mostrou-se enquadrado diretamente ao perfil não formal de educação.

O PSAA trabalha em consonância com as mesmas linhas encontradas nas iniciativas ou fundações de cunho filantrópico, atuando, em todo o seu processo, sem fins lucrativos, sejam eles de quaisquer espécies.

Ele atua fundamentado nas diretrizes firmadas a partir de seu estatuto conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Fundamentos da ABEM**

| <b>Missão</b>  | <b>Visão</b>  | <b>Valores</b>   |
|--|---|--|
| Promover ações com pessoas em vulnerabilidade social, partindo de suas potencialidades facilitando seu desenvolvimento integral. | Ser uma instituição que atua na transformação de comunidades em todas as esferas da vida. | Ética cristã, compromisso social, responsabilidade ambiental, respeito aos direitos humanos, espírito cooperativo, excelência, justiça, transparência e visão integral do homem. |

**Fonte:** Estatuto (2016)

<sup>9</sup> Associação Beneficente Evangélica Maranata, associação de caráter beneficente, filantrópica, sem fins econômicos, doravante simplesmente designada pela “sigla” ABEM (ESTATUTO, 2016).

Em seu art. 3º o estatuto da ABEM destaca que esta associação tem por finalidade principal

[...] promover, apoiar e desenvolver programas e projetos, dentro das perspectivas das políticas sociais, que visam à melhoria da qualidade de vida de famílias em situação de vulnerabilidade social, partindo de suas potencialidades. Para tal, se propõe a: I – desenvolver ações de forma continuada, permanente e planejada, voltadas, prioritariamente, para a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, nos termos da lei. II- atuar nas áreas da educação, arte e cultura, saúde, meio ambiente, esporte, lazer, capacitação para o trabalho; em defesa e aprimoramento integral da pessoa humana, buscando complementar, sempre, uma ação social efetiva na realidade, oportunizando a inclusão social (ESTATUTO, 2016).

Esta iniciativa de cunho socioassistencial voltada aos moradores do bairro Navegantes é mantida financeiramente por membros da IECLB, através de doações mensais e/ou esporádicas. Os membros ofertam, ainda, serviços pessoais (trabalho voluntário como instrutor nas atividades sociais), prestam serviços básicos na área de educação (cursos direcionados às crianças, adolescentes e de formação<sup>10</sup> para os pais que estão fora do mercado de trabalho), realizam campanhas de arrecadação de roupas, alimentos e outros benefícios que, após o recebimento, são organizados conforme sua destinação e distribuídos na comunidade.

Dentro do PSAA, nossa investigação tem como foco principal, especificamente, uma prática de inclusão social desenvolvida através da temática do esporte: A escolinha de futebol da ABEM (EFA). Esta prática trabalha com um público total de 40 crianças com idades que variam de 6 a 16 anos, todas elas fazendo parte do grupo de moradores de áreas de risco, na periferia da cidade de Pelotas-RS.

A proposta da EFA inicia-se em 2010 e teve como ideia inicial, proporcionar aos alunos um local onde eles aprendessem não só a prática esportiva. Além da temática do esporte, o foco é tentar estimular o aluno a vincular o seu aprendizado enquanto integrante da escola de futebol, aos valores sociais, a sua interação com outros indivíduos, fomentando, assim, um desenvolvimento de forma mais integral dos participantes.

Para atender os alunos inscritos em seus mais variados cursos, o PSAA possui uma sede própria, localizada dentro do bairro Navegantes, onde são

---

<sup>10</sup> As atividades desenvolvidas naquela comunidade envolvem aulas de reforço escolar e introdução à informática para as crianças, culinária, padaria e artesanato para mães, marcenaria para os pais e informática para idosos.

ministradas a maioria das aulas ofertadas ao público. Apenas esta prática específica do projeto – a EFA - é desenvolvida fora desta sede própria. Para a execução das práticas esportivas havia a necessidade de encontrar uma quadra poliesportiva, na condição de empréstimo, sem custo algum para o PSAA, e que, ainda assim, preferencialmente, sua localização fosse próxima ou no próprio bairro Navegantes, por conta da dificuldade financeira de deslocamento que seria enfrentada pelos participantes, caso o local escolhido estivesse muito distante.

Uma quadra poliesportiva que atendeu a estes requisitos foi então encontrada. Ela está situada dentro do bairro, possui cobertura em formato de ginásio esportivo e tem condições de suprir as pretensões dos organizadores. A quadra cedida faz parte da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes. Ela foi disponibilizada para o exercício das aulas práticas esportivas com uma condição: sua utilização deveria ocorrer fora dos horários das aulas regulares desta instituição. Dentro deste acordo, ficou acertada então a sua utilização nas terças e sextas, no período da tarde, das 14:00 às 17:00.

Na EFA, atualmente, estão inscritos aproximadamente 40 alunos. A idade inicial mínima para ingresso dos participantes se dá a partir dos 6 anos. Já a idade limite para permanência, estipulada pelos organizadores, se dá quando o aluno completa os 16 anos.

Todos os participantes no ano de 2016 são do sexo masculino. Um detalhe importante por nós destacado, pois nos aproxima da razão principal desta investigação, é o fato de que todos eles, sem exceção, para participar da EFA, necessitam estar matriculados, com atestado de frequência comprovada em uma escola regular. Os alunos também necessitam de autorizações assinadas por pais ou responsáveis para participarem das diversas práticas desenvolvidas, bem como de um atestado médico que os autorizem a se integrarem as práticas esportivas.

Todos os alunos participantes são oriundos do próprio bairro, sendo que, este bairro, é subdividido em três localidades: Navegantes I, II e III. Uma característica bem peculiar da escola de futebol e do PSAA como um todo, pode ser observada na configuração social do bairro onde os alunos residem. Este bairro possui características consideradas comuns a uma configuração de área de risco<sup>11</sup>. Se trata de um cenário de vulnerabilidade social, com falta de infraestrutura, no qual

---

<sup>11</sup> Áreas de periferia desprovidas de serviços básicos e de espaços adequados de sociabilidade. (DA CUNHA *et. al.*2006, p.152)

se sobressai a condição de um poder aquisitivo muito baixo, por parte dos moradores. Além disso, a exposição à violência se torna algo perceptível na rotina diária daquela localidade.

Atualmente, o PSAA ainda conta com pouco tempo de trajetória, mas, mesmo assim, apresenta características de já possuir uma relação de cooperação mútua com a população deste local. Ele traz em sua proposta educativa, a característica de atuar pautado pelo viés da condição de educação não formal.

Cenários como o descrito nesta comunidade se multiplicam exponencialmente em todo território nacional. A constante presença das instituições filantrópicas, em comunidades carentes apontam para a importância em prover interação, desenvolvimento, prospecção de vida social aos indivíduos que não possuem condições básicas para entrar em contato com esta oportunidade.

Tendo sido criada a partir da ótica que remete à educação não formal, disposto em forma de projeto assistencial educacional, a proposta desta iniciativa do terceiro setor, trabalha, de forma simplificada, em duas etapas: primeiramente, procura incentivar a integração entre os próprios participantes, quer seja dentro, como também no entorno deste ambiente de educação não formal, onde os alunos participam das atividades ofertadas. Como consequência, alcançada esta primeira meta, a etapa seguinte mira na perspectiva das relações do aluno com o mundo fora do PSAA. Sendo assim, a preocupação dos idealizadores desta iniciativa assistencial, trabalhada através da segunda etapa, se volta para a necessidade de auxiliar o aluno no processo de socialização em relação ao seu convívio nas áreas externas onde ele entra em contato com outra realidade.

Desde uma etapa inicial (como auxiliar na melhor interação do aluno com seus próprios familiares) existe, também, a preocupação dos professores voluntários que trabalham no PSAA, de que cada um dos alunos consiga identificar e absorver alguns ensinamentos de valores que se encontram disseminados ao longo do curso do projeto assistencial.

O entendimento e a utilização destes valores podem ser considerados de grande utilidade quando os alunos estiverem expostos no contato diário das ruas, nas mais diversas situações possíveis e em diferentes locais. Por isso, a etapa final visa oportunizar a estes indivíduos, ferramentas ou subsídios que os auxiliem em um processo preparatório para uma melhor condição de convivência com o cotidiano e a realidade vivida tanto no bairro, que é composto, em sua maioria, por uma grande

quantidade de moradores oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, quanto sua atuação como cidadão participante da cidade onde residem.

A verdadeira intenção, trabalhada em todo o decorrer dos temas e abordagens utilizadas, é justamente proporcionar a criação de oportunidades para que os alunos se apropriem de conceitos e ideias que valorizam as relações interpessoais, contribuindo para a construção de um indivíduo atuante em uma sociedade mais justa, visando sempre fortalecer os laços de uma boa convivência entre as pessoas.

Para isso, os alunos estão frequentemente expostos a situações muito diversificadas, quer seja por parte dos professores voluntários, ou por meio de debates, conversas, palestras com profissionais que transitam pelas mais distintas áreas de atuação em empresas públicas ou privadas, tais como: Empresa Concessionária de Rodovias do Sul (Ecosul), Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), Comando Regional de Polícia Ostensiva Sul (CRPO/Sul), Corpo de Bombeiros e Guarda Municipal de Pelotas, que colaboram com as atividades de palestras, onde são abordadas sugestões, ensinamentos e demonstrações de situações cotidianas variadas, que, posteriormente, serão discutidas novamente durante as aulas.

Por isso, é importante salientar que, mesmo que toda a proposta se dê através de uma escola de futebol, alocada dentro de um projeto educacional não formal, o foco principal, não é o “futebol” como meio de competição ou de formação de atletas.

Assim, fica evidenciada, então, a utilização da escola de futebol como porta de entrada para a discussão de outras maneiras, outros meios que possam ser utilizados na tentativa de relacionar o aluno a determinados assuntos e situações cotidianas que por ele serão enfrentadas.

Além disso, o PSAA tem o objetivo de criar condições de apresentar ao seu aluno um contexto de situações que ocorrem, diariamente, na vida das pessoas que residem nas mais variadas localidades, quer sejam, cidades, bairros ou periferias.

Em suma, toda a abordagem disseminada está voltada, justamente, para que seja no máximo possível amenizada a etapa crucial que delimita o processo de acesso à inclusão social destes indivíduos, fazendo com que esta etapa seja menos impactante ou dificultosa para eles.

#### 4.5 A identidade e o sentimento de pertencimento ou pertença

O convívio em grupo denota alguns pressupostos muito peculiares. A experiência de interagir com outros indivíduos em um mesmo espaço, obrigatoriamente, implica em substanciais consequências e adaptações às quais são constituintes de um cenário de mutualidade.

Algumas questões, a este respeito, passam a ser importantes: porque o ser humano possui a necessidade de conviver em sociedade ou então fazer parte ou pertencer a um determinado grupo social? O que é pertencimento? Por que nos sentimos integrados a um espaço somente quando o sentido de pertencimento é por nós assimilado?

Quanto ao universo da escola, ainda tendo como ponto de partida a necessidade de o homem sentir-se pertencente a um local, neste ambiente específico que a educação proporciona, é possível perceber a ocorrência desta mesma necessidade? Pode-se afirmar que o sentimento de pertença ou pertencimento à escola pode influenciar no desempenho ou na permanência escolar do aluno?

A partir da observação, colhida através do convívio diário com as crianças do PSAA, emerge uma questão muito significativa que possui relação direta a estes questionamentos. Algumas crianças, por diversas vezes, demonstram ou deixam transparecer algumas opiniões sobre sentir-se incluída neste espaço, mas não possuem a mesma relação de pertencimento ou até mesmo afinidade, em seu contato com o ambiente formal de aprendizagem – a escola formal, no caso deles, a escola pública.

Mas como podemos identificar quando ocorre – e se ocorre – a possibilidade de algum indivíduo se autodenominar pertencente ou não a um determinado local, instituição ou meio social ao qual convive diariamente? Como pode ser explicado um sentimento de não pertencimento de um aluno ao confrontar-se com uma realidade onde ele mesmo, apesar de incluso ao grupo, não se vê como tal?

Segundo Santos (1999, p. 65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”. Ou seja, é necessário, então, que haja uma conjunção de

fatores comuns aos integrantes que colaborem no sentido de despertar um sentimento de pertença de uma pessoa, em relação ao seu relacionamento dentro de um grupo. Pertencer a uma instituição, comunidade, escola ou qualquer local onde o contato principal se dê através de um convívio em grupo, pressupõe ao novo participante que, ao ser integrado a algum destes segmentos, o mesmo passará a conviver, conforme horários ou datas pré-estabelecidas, dividindo o mesmo espaço com os demais componentes deste mesmo grupo.

Logo, é de extrema importância ao aluno, que o mesmo possa ter a devida noção de que, ao assumir a postura de um indivíduo integrante de um novo grupo, ele estará entrando em um espaço de construção conjunta com outras pessoas. Sendo assim, a forma como conduzirá sua relação com os outros será um fator determinante para definir como se dará a sua permanência neste novo lugar.

Ser percebido e perceber-se como parte formadora de um determinado lugar (ou localidade) pode ser considerado um requisito fundamental para a construção de uma relação que prima por uma boa convivência em grupo.

Por isso, o

[...] “lugar” é tido como a base da vida cotidiana e da sociabilidade entre as pessoas. O sentimento de pertencimento ao lugar está relacionado ao trabalho acessório, às formas de solidariedade, às atividades lúdico-religiosas, às relações de parentesco e vizinhança [...] (MOREIRA; HESPANHOL, 2006, p. 58).

A partir destas definições, pode-se afirmar que ao sentir-se pertencente a um “lugar<sup>12</sup>” o aluno consegue dar um significado maior ao que ele sente, aprende e interage durante este convívio. Ele acredita que, como pertencente a um determinado lugar, da mesma forma, este lugar também passa a lhe pertencer. Com isso, ele começa a sentir-se apto a interferir, questionar e até mesmo auxiliar no sentido de promover um melhor relacionamento seu dentro de tal ambiente.

Portanto, o convívio em grupo nos remete a tomarmos uma nova postura na forma de interagirmos. Os integrantes devem estar atentos para identificar e aprender, então, um novo modo de relação que parte do individual, para o coletivo, dividindo o mesmo espaço físico com outros indivíduos.

---

<sup>12</sup> Adota-se “lugar” no mesmo sentido de Moreira e Hespanhol (2006).

Nota-se, portanto, que o pertencimento, é, antes de qualquer coisa, um condicionamento ideológico construído pelo indivíduo e permeado por fatores que influenciam decisivamente nesta construção.

Segundo Silva (2000), a relação do indivíduo quanto à definição do sentimento de pertencer ou sentir-se pertencente a um determinado local ou grupo, somente será estabelecida quando o homem se encontrar em um estágio onde ele próprio, primeiramente, possa reconhecer sua identidade como definida. A capacidade de enxergar-se como um ser que possui identidade própria ocorre quando podemos definir e afirmar o que somos, de onde viemos ou a que grupo pertencemos.

Sendo assim, um indivíduo passa a ter consciência e a assumir uma identidade quando é capaz de sustentar em seu próprio discurso

[...] simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, “um fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e autossuficiente (SILVA, 2000, p.38).

Silva (2000) também destaca que é fácil compreender que entre identidade e diferença existe uma relação de estreita dependência, mas, ainda assim, a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder esta relação.

Tendemos a ofuscar, intencionalmente, a relação de diferença ou não compatibilidade da identidade do outro em relação à identidade por nós construída quando apontamos ou buscamos definir a identidade do outro. Assim, seguindo essa ótica, Silva (2000) enfatiza que a diferença é concebida como uma entidade independente. A diferença trabalha no sentido de se opor à identidade. A diferença é remetida a uma visão que afirma aquilo que eu não sou, mas o outro é. Por exemplo, quando afirmarmos: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”, apontamos para a definição da identidade do outro. Tentamos denunciar esta identidade. “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria” (SILVA, 2000, p.71).

Entretanto podemos questionar: porque existe esta relação de diferença? Ela se faz necessária? Haveria uma possibilidade da não manutenção ou aceitação

deste conceito em nosso cotidiano atual? Baseados nas afirmações de Silva (2000) notamos que de alguma maneira sempre buscamos definir nossa identidade justamente para que seja possível diferenciar-nos das demais identidades construídas.

A partir desta afirmação se faz claro o nosso desejo natural de sempre procurarmos nos diferenciar, de alguma forma, afirmando nossa identidade perante as demais identidades.

Para Silva (2000), não precisaríamos deste dispositivo, se fizessemos parte de um mundo imaginário, totalmente homogêneo. Se todas as pessoas partilhassem da mesma identidade, somente neste caso e neste exemplo, as afirmações de identidade não fariam sentido. Não precisaríamos nos diferenciar. Na realidade isto ocorre quando nos deparamos com a necessidade de assumirmos que não existe uma diferenciação, baseados em nossa identidade de “humanos”. Isso obriga a nos remetermos a um cenário de generalidade e equidade. Por isso, podemos perceber que apenas em circunstâncias muito raras e especiais precisamos afirmar que “somos humanos”.

Neste caso, quando destacamos que “somos humanos” pretendemos evidenciar a condição de gênero e raça como um todo e não procuramos evidenciar diferenças e consequentes divisões em torno de nossa identidade de “humanos”.

O autor destaca, ainda, que esta situação ocorre porque

as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença (SILVA, 2000, p.75).

Ao entrarmos em contato com o campo de estudo que trata das observações sobre os conceitos de identidade e diferença, nos aproximamos de algumas reflexões acerca de suas implicações e influências nas escolhas que fazem parte da vida social dos indivíduos. Podemos observar, também, que as duas situações, identidade e diferença, fazem parte de nosso cotidiano, onde vivenciamos, de uma forma ou de outra, exemplos que constituem este cenário.

Mas de onde se originam e como são construídos os princípios ideológicos tanto de identidade como de diferença?

Segundo Silva (2000, p. 76) identidade e diferença, juntas,

são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações culturais e sociais.

Notamos em nossas relações sociais a proximidade destes acontecimentos que influenciam tanto na formação da identidade, quanto na formação da diferença. Estas duas situações fazem parte de nosso cotidiano. Através de nossos atos, de certa forma, podemos colaborar na criação ou na manutenção de pressupostos que incluem ou excluem indivíduos de nosso convívio social. Isto pode ocorrer, até mesmo, através de um ato simples, como por exemplo, o tipo da linguagem que utilizamos em determinada circunstância.

Segundo Silva (2000) “dizer que a identidade e a diferença são resultados de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem” (p.82), mesmo que realizemos tais atos sem a devida compreensão de suas consequências.

Ainda assim, não podemos afirmar que somente através da linguagem se originam as definições de identidade ou diferença.

Identidade e diferença, não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem. Dizer isso, não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável [...] (SILVA, 2000, p.78).

Além da linguagem existem as relações ligadas diretamente aos signos ou os singulares significados que dispensamos aos signos aos quais estamos expostos. Nossas próprias interpretações, por diversas vezes em diferentes situações, tendem a ser condicionadas por uma relação de afeição ou repulsa ao que nos é apresentado.

Sendo que esta relação que define nossa escolha entre a aceitação ou repulsa encontra-se previamente pré-construída por nós mesmos. Com certeza isso se torna um fator determinante que também pode influenciar em nossa escolha, quer seja agindo na direção de uma identificação ou de uma diferenciação ao contexto.

Em nossas relações, nos colocamos em posição de diferenciação ao que foge de nossa concepção inicial sobre determinada situação. Silva (2000, p.39) diz que “em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade”, ou simplesmente, classificamos como diferente aquilo que não se enquadra aos conceitos que possuímos como referencial em nossa maneira de aceitar ou não o que nos é apresentado.

Sendo assim, quando optamos pela aceitação a uma situação, na verdade, estamos agindo de forma a diferenciar, através da negação, todas as outras possibilidades.

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p.75).

A prerrogativa utilizada por qualquer indivíduo, ao denominar-se pertencente ou não a uma eventual situação, grupo ou localidade, acarretará, também, na determinação de uma posição secundária, observada como uma forma excludente ou includente, dependendo de como for a sua escolha.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as **operações de incluir e de excluir**. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em **declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído**. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que **fica dentro** e o que **fica fora**. A identidade está sempre ligada a uma forte **separação entre "nós" e "eles"** (SILVA, 2000, p.82, grifo nosso).

Sendo assim, em um cenário que envolva indivíduos que convivam dentro de um mesmo grupo, dividindo os mesmos locais, a relação de exclusão ou inclusão podem se fazer presentes de forma decisiva. Em locais de convivência em grupo, há uma disputa, que atua de forma velada, permeando as construções que ocorrem dentro deste universo.

Como vimos nesta seção, procuramos analisar a definição do conceito de pertencimento, tratado a partir de uma observação voltada para a construção de identidade do indivíduo. Também vimos que esta identidade é por nós internalizada, primeiramente, para que possamos nos diferenciar de outros indivíduos. A identidade, então, vista como única, nos mostrou que ao assumirmos uma

identidade, naquele contexto, estamos negando nosso pertencimento à outra determinada identidade.

Mas como podemos encarar esta questão nos moldes e no ritmo da vida das cidades de hoje em dia? No atual cotidiano em que vivemos, será que podemos assumir mais de uma identidade, em momentos distintos que se formam no decorrer de um só dia?

Com base no impactante movimento promovido através da atual configuração de vida social das cidades em que vivemos, onde em um só dia, podemos assumir as mais diversas identidades dependendo da situação a qual nos encontramos, percebe-se a formação de um cenário propício ao exercício de outra ótica que aborda e que define assim o conceito pertencimento: “[...] pertencemos [...] a muitos grupos diferentes [...] e cada um [...] pode dar a uma pessoa uma identidade potencialmente importante. Talvez tenhamos de decidir se um determinado grupo ao qual pertencemos é ou não importante para nós.” (SEN, 2015, p.42)

Quando nos colocamos em determinadas localidades, assumimos as mais diferentes posições sociais referentes a cada espaço que estamos ocupando naquele momento específico. SEN (2015, p.38) destaca, neste sentido a relevante necessidade de entendimento de que “o reconhecimento de identidades são fortemente plurais e que a importância de uma identidade não elimina a outra”.

Sendo assim, por vezes, não somos considerados, como também não nos consideramos, pertencentes ou identificados somente a uma determinada identidade, grupo ou localidade, de forma definitiva. O fato de pertencermos ou nos sentirmos pertencentes, não está vinculado, exclusivamente, a uma construção ocorrida ao longo de nossa trajetória. Nesta perspectiva, o processo de identificação ou pertencimento vai depender também do papel que desempenhamos ao conviver em espaços ou situações diárias que nos conduzam a desempenhar diferentes posições.

Segundo SEN (2015), devemos atentar ao fato de que

[...] **pertencer a cada um dos grupos** pode ser muito importante, dependendo das condições específicas. Quando competem entre si por atenção ou prioridade (nem sempre necessariamente, pois é possível não haver conflito entre as exigências de diferentes lealdades), as pessoas têm de decidir a importância relativa a dar às respectivas **identidades**, as quais, mais uma vez, dependerão das condições específicas. (SEN, 2015, p.38, grifo nosso)

Pertencer ou não, identificar-se ou não, com determinadas localidades, grupos ou identidades, vai além de uma configuração única que estabeleça uma só possível origem de nossas escolhas ao ingressarmos no convívio de um grupo social. Este é um ponto determinante para entendermos que nossa “[...] história e antecedentes não são a única maneira de vermos a nós mesmos e aos **grupos aos quais pertencemos**” (SEN, 2015, p.37, grifo nosso). Na velocidade e na diversidade de contextos sociais aos quais estamos expostos pelos dias atuais “[...] há uma **grande variedade de categorias às quais pertencemos simultaneamente**” (SEN, 2015, grifo nosso).

Ao utilizar-se deste exemplo, SEN (2015), procura destacar que

[...] essa é apenas uma pequena amostra das diversas categorias a cada **uma das quais posso pertencer** simultaneamente – existem também, claro, muitas outras categorias de associação que, dependendo das circunstâncias podem instigar-me e envolver-me (SEN, 2015, p.38, grifo nosso).

Ainda assim, podemos fazer uso de uma prerrogativa que aponte para o estabelecimento de uma escolha única, dependendo, singularmente, de uma significação em especial que tal grupo venha a representar, despertando em nós, um motivo que seja determinante para a nossa escolha.

Isto pode ocorrer à medida que, não importando a quantidade ou a pluralidade dos mais diversos grupos onde uma pessoa possa demonstrar um sentimento de pertencimento, em algum deles, este sentimento poderá ter uma conotação mais forte ou não. Nem todos os grupos serão iguais e terão despertado o mesmo sentimento de pertença para cada pessoa.

Em alguma situação, em algum grupo, poderá, naturalmente, ocorrer algum fator relevante que influencie na escolha da pessoa em prosseguir ou não naquele grupo. Ainda assim, pode ocorrer também, a situação da própria pessoa não ter a escolha ao decidir sobre a importância das diferentes categorias de associação que possam lhe manter ou não em um grupo (SEN, 2015).

Como pode ser visto anteriormente, ao longo desta subseção, buscamos realizar uma análise na tentativa de conceituar ou definir as questões acerca do sentimento de pertencimento. Este exercício nos possibilitou perceber, então, de que forma alguns teóricos têm procurado abordar este tema ao longo dos anos em suas obras.

Ao analisarmos algumas dessas obras, nos deparamos com definições que buscam observar o conceito de pertencimento em aproximadas ou distintas perspectivas: ao mesmo tempo em que se mostram complementares em algumas situações, também tendem a se distanciarem, a partir das abordagens teóricas que partem de óticas diferentes.

O sentimento de pertencimento ou pertença foi descrito, então, primeiramente, desde uma análise que o visualiza como algo vinculado a um desejo singular dos indivíduos. Logo após, ele foi tratado como uma espécie de estágio, onde o indivíduo está passando pela construção de uma identidade que lhe forneça suporte para a compreensão do sentimento de pertencimento. Por fim, chegamos até a definição de pertencimento que contempla a possibilidade de pertencermos a grupos distintos, em horários distintos, durante um determinado espaço de tempo, sem haver a negação de que pertencemos anteriormente a outro grupo.

Identificamos que todos esses condicionamentos acerca do sentimento de pertença ou pertencimento podem ser observados, também, dentro do PSAA. Através da convivência neste local, é possível notar que, alguns alunos, percebem que o ambiente não formal pode tornar-se, para eles, um espaço de interação social, promovendo o contato entre os envolvidos no projeto assistencial. Cria-se, então, a partir desse contato, a oportunidade da formação de um novo grupo. Surge uma nova identidade para os alunos.

Dentro do PSAA podemos encontrar alguns casos bem específicos que se relacionam diretamente com a construção da identidade conforme a teoria descrita anteriormente. Tratam-se de alunos que estão passando pela etapa onde cada um deles ainda está formando a sua identidade em relação aquele ambiente não formal. Eles fazem parte de um grupo de alunos que há pouco tempo ingressou no PSAA, encontrando-se, ainda, em processo de adaptação ao novo grupo ao qual agora fazem parte.

Ao nos remetermos ao conceito de pertencimento que trata da ocupação por parte do indivíduo, de uma ou mais identidades durante um determinado período torna-se possível entendermos por qual razão, para alguns dos alunos que não possuem por hábito frequentar assiduamente um ambiente educacional formal, esta escolha, não fez com que estes sujeitos se afastassem por completo da relação ensino-aprendizagem que pode ocorrer, da mesma forma, na educação não formal.

Ainda assim, em determinados aspectos, pode-se visualizar que o ambiente não formal desenhado pelo planejamento do PSAA, por vezes, em suas propostas educativas, também pode se tornar um espaço onde o aluno se defronta com situações muito semelhantes às experimentadas por um aluno integrante de um ambiente educacional formal. Mesmo expostos a essa experiência que traz consigo alguns traços muito semelhantes à educação formal, os alunos continuam comparecendo com assiduidade ao ambiente não formal, embora existam essas aproximações entre ambientes distintos.

### **Considerações finais da seção**

Ao longo desta seção realizamos uma análise que procura delinear a relação entre educação formal e não formal, o terceiro setor e o PSAA no processo de construção do sentimento de pertencimento. Todo este processo é apresentado identificando sua singularidade e delineando os seus respectivos campos de atuação.

Evidenciamos, primeiramente, o papel da educação formal pública, o seu contexto histórico e atual, suas atribuições legais, passando, também, por suas possíveis falhas e percalços que podem ser observados ao longo de todo o seu processo. Na contramão surge a educação não formal.

Destacamos o surgimento dos projetos assistenciais do terceiro setor, que, desde o princípio de suas atividades, vêm preenchendo lacunas que deveriam estar ocupadas pela educação formal.

Ao destacarmos o PSAA, apontamos para a sua perspectiva de trabalho que se desenvolve a partir da mesma configuração de ensino e aprendizagem comuns as iniciativas não formais. Discutimos, também, o fato da utilização do futebol estar presente no PSAA, o que pode ser efetivamente relacionado com as pesquisas que observamos nos repositórios

Em torno dessas questões podemos trazer à tona o aluno e seu sentimento de identificação com cada um destes locais: Pode um aluno sentir-se pertencente a um determinado ambiente educacional (formal) em detrimento de outro ambiente também educacional (não formal) ou vice-versa? O que faz com que um aluno se autodenomine pertencente a um local e a outro não? O aluno pode

considerar-se pertencente a um local ao mesmo tempo em que também se denomina pertencente a outro?

Portanto, baseando nossa pesquisa no contexto da escolinha de futebol e do PSAA, nossas ações buscam traçar uma linha onde relacionamos a educação formal e não formal, junto ao terceiro setor, na tentativa de observar a construção do sentimento de pertencimento de crianças em condição de vulnerabilidade social na periferia de Pelotas-RS. A seguir apresentaremos a metodologia utilizada para alcançar o intento da pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

A investigação iniciou com a realização de uma pesquisa exploratória, baseada em uma revisão bibliográfica, voltada para os conceitos e teorias que abordam as temáticas da educação formal; educação não formal; terceiro setor; e sentimento de pertencimento.

A pesquisa foi realizada em um projeto socioassistencial no bairro Navegantes, na cidade de Pelotas-RS.

O método de pesquisa precisa observar uma coerência frente ao problema que se pretende pesquisar. Portanto, nossa investigação fez uso da abordagem qualitativa, pois, segundo Demo (2013, p.108), “A pesquisa qualitativa abriga diferentes correntes que se apoiam a pressupostos contrários, métodos e técnicas distintas dos estudos experimentais.”

Quanto a procedimentos técnicos de investigação, além do levantamento documental e a pesquisa bibliográfica, adotamos o Estudo de Caso, pois partimos do pressuposto de que este se trata de um estudo “[...] empírico que investiga o fenômeno [o “caso”] em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]” (YIN, 2015, p.17).

Sobre a forma de como foram realizadas as análises das entrevistas, destacamos que foram subsidiadas pela metodologia de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2007).

A seguir nos deteremos na apresentação do campo de estudo e dos sujeitos participantes da pesquisa.

### 5.1 Campo de estudo e sujeitos participantes da pesquisa

O local de realização da pesquisa, como mencionado anteriormente, é o bairro Navegantes. Neste espaço nos propusemos a investigar o contexto da relação dos alunos tanto com o próprio bairro onde residem, quanto com os ambientes de educação formal e não formal. Como pano de fundo nos utilizamos do PSAA, espaço este caracterizado como uma proposta educativa não formal que vem atuando com um público formado por moradores de área de risco, localizado na periferia da cidade de Pelotas-RS. Atuante desde 27 de julho do ano de 1999, atende a jovens em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa, dentro PSAA, é motivada pelas atividades de educação não formal que esta instituição promove por meio da oferta de cursos e oficinas à comunidade. Dentro deste projeto nosso foco se voltou para uma prática educativa denominada “Escolinha de futebol”. Também neste mesmo espaço procedemos a coleta de dados que integram esta pesquisa.

A pesquisa de campo deu-se em duas etapas: para a primeira etapa que envolvia diagnóstico e classificação dos possíveis informantes, utilizamos um questionário; para a segunda etapa utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, a fim de observar as relações existentes nos ambientes de educação formal e não formal, bem como o sentimento de pertencimento dos informantes em relação a estes ambientes.

Os informantes (sujeitos participantes da pesquisa) são crianças e jovens na faixa entre 6 e 16 anos de idade, matriculados regularmente, tanto em escola pública como na escolinha de futebol, no ano letivo de 2016.

## **5.2 O primeiro instrumento: questionário**

Antes de entrevistar os participantes do projeto socioassistencial, sentimos a necessidade de conhecer melhor o perfil das crianças que frequentam a escolinha de futebol, para tanto elaboramos e aplicamos um questionário com perguntas fechadas que admitiam apenas respostas objetivas.

Segundo Marconi e Lakatos (1999) o processo de desenvolvimento de uma pesquisa, as técnicas escolhidas e os métodos utilizados pelo pesquisador, necessitam de uma aproximação ou de um ajuste, na forma como a investigação pretende reportar-se ao problema que será estudado.

A observação desse pressuposto nos instigou a atentarmos para a escolha mais efetiva da forma de utilização do nosso instrumento de coleta de dados. Em virtude disso desenvolvemos um pré-teste<sup>13</sup> do questionário, com a função de qualificar e auxiliar o processo de coleta de informações, junto aos informantes.

---

<sup>13</sup> Segundo (TRIVIÑOS,1987), a escolha da utilização de um estudo piloto ou pré-teste pode servir para que o pesquisador possa avaliar a composição de seu roteiro de entrevista, bem como, examinar, através de uma aplicação preliminar, se os seus objetivos se apresentam nítidos e compreensíveis ao público alvo que pretende atingir.

Nosso movimento inicial se deu a partir da aplicação da primeira versão do questionário, sob a forma de pré-teste, a dois alunos da escolinha de futebol. Nesta etapa pudemos detectar duas deficiências, demonstrada pelos informantes, relativas à elaboração do instrumento: dificuldade de leitura diante de palavras desconhecidas e dificuldade de compreensão dos enunciados de algumas questões.

Segundo Yin (2015), o período que envolve a ação de elaborar e aplicar um pré-teste, em uma pesquisa científica, deve ser encarado pelo pesquisador, como a ocasião oportuna para que seja possível articular uma espécie de ensaio formal, na busca de qualificar o plano de coleta de dados, antes da aprovação da versão final que será posteriormente utilizada.

O pré-teste possibilitou a visualização da necessidade de reformulação do instrumento frente à compreensão de leitura apresentada pelos alunos nesta fase prospectiva. O procedimento de reformulação vem ao encontro de nossa preocupação em conectar a pesquisa ao perfil do jovem atendido pelo PSAA.

Após a reformulação do instrumento foi realizado uma nova aplicação deste, o que propiciou verificar a efetividade da ferramenta a partir das modificações efetuadas. Antes da aplicação do questionário, entregamos um termo de consentimento livre e esclarecido endereçado aos pais ou responsáveis dos alunos, por se tratar de alunos menores de idade, com intuito de obter a autorização de participação na pesquisa <sup>14</sup>.

Mantivemos, ainda, o sigilo quanto aos verdadeiros nomes dos alunos participantes em qualquer documento ou atividade executada na pesquisa, bem como neste relatório final. Sendo assim, nos preocupamos em encontrar uma maneira de identificá-los, apenas para fins de organização. Como o universo que estamos lidando diz respeito ao entorno de uma “escolinha de futebol” utilizamos nomes de jogadores do futebol mundial para identificar os informantes. Organizamos uma lista com 44 nomes de jogadores correspondendo aos 44 alunos matriculados na EFA em 2016.

Antes da aplicação do instrumento solicitamos aos informantes que escolhessem um número ainda não selecionado nesta lista<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> O modelo utilizado está disponibilizado como apêndice ao final deste trabalho.

<sup>15</sup> Balotelli, Benzema, C. Bale, Cristiano Ronaldo, D’Alessandro, Daniel Alves, Eduardo Sasha, Gabriel Jesus, Hulk, Iniesta, Luan, Lucas, Messi, Modric, Muller, Neymar, Pique, Pogba, Rivellino, Robben, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo, Schweinsteiger, Sócrates, Suarez, Tevez, Toni Kroos, Vitorino, Zico e Zidane.

O instrumento<sup>16</sup> ajustado continha questões acerca da estrutura familiar, da atividade laboral e questões de ordem financeira. Trazia, ainda, informações relativas ao emprego/trabalho das famílias, bem como a participação do aluno ou de algum membro da família no PBF.

Seis alunos com idade entre sete e nove anos precisaram participar de dois encontros na sede do PSAA para que pudessem responder ao instrumento. Eles precisaram conversar com os pais ou responsáveis e certificarem-se sobre as respostas que dariam as questões presentes no instrumento.

A aplicação do instrumento teve duração total de oito semanas. Neste espaço de tempo os alunos foram organizados em pequenos grupos, nas quartas e sextas feiras no turno da manhã e da tarde, quarenta minutos antes do início das aulas. Todos os alunos frequentes foram contemplados.

Dos 44 alunos matriculados apenas 30 participaram da pesquisa. Cabe ressaltar que esta etapa de coleta de dados deu-se em período de greve nas escolas estaduais da região, porém a quantidade de respondentes representou uma amostra significativa, diante do universo apresentado.

Dos trinta alunos informantes selecionamos sete para a próxima etapa da pesquisa: realização de entrevistas semiestruturadas. Os critérios utilizados nesta escolha envolviam: a) ser beneficiário do PBF, pois este programa exige a presença do aluno em sala de aula em escola regular pública em pelo menos 85% da carga horária<sup>17</sup>, fato este que também poderia influenciar nas questões de pertencimento e identidade do aluno junto à escola pública, em razão da obrigatoriedade presencial imposta pelas condições legais do programa. Além disso, são beneficiários do PBF pessoas em situação de vulnerabilidade social, em extrema pobreza; b) maior tempo de moradia no bairro Navegantes, pois esta condição poderia influenciar no sentimento de pertencimento e de identidade do aluno com o bairro; c) estar matriculado regularmente no ano de 2016 em escola pública, pois esta condição nos ofertaria a possibilidade de trabalhar com as questões de identidade e pertencimento no âmbito da educação formal; e d) possuir um tempo mínimo de convívio junto ao PSAA, para que pudessemos trabalhar com a educação não formal, relacionando os conceitos de identidade e pertencimento dos alunos junto a este ambiente educacional.

---

<sup>16</sup> O modelo do questionário utilizado está disponibilizado como apêndice ao final deste trabalho.

<sup>17</sup> Fonte: Brasil (2004)

### 5.3 O segundo instrumento: a entrevista semiestruturada

Adotamos, também, a aplicação de um pré-teste para aprimorar o roteiro de entrevista semiestruturada. Buscamos, neste instrumento, identificar os fatores que caracterizem a relação de identidade e de pertencimento dos alunos, junto aos ambientes formal e não formal de educação.

Segundo Marconi e Lakatos (2007) a entrevista é um encontro entre pesquisador e pesquisado, com o intuito de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É utilizada nas investigações de cunho social, quando o pesquisador necessita efetuar uma coleta de dados. A entrevista deve ser observada ainda, como uma conversação efetuada face a face, desenvolvida de maneira metódica, visando proporcionar de forma verbal ao entrevistado, as informações necessárias para que este compreenda todo o contexto e assim possa elaborar o conteúdo de sua resposta.

A escolha pela entrevista deve-se ao fato deste modelo nos possibilitar trabalhar com questões focadas em um determinado assunto e, ainda assim, quando necessário, ampliar as discussões, interagindo de forma mais aprofundada sobre determinado tema proposto.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75, grifo do autor)

O roteiro de entrevista<sup>18</sup> utilizado nesta pesquisa segue esta mesma linha, privilegiando a fala dos alunos, construído nos moldes de uma conversa informal, possibilitando desdobramentos no debate das questões, sem perder o foco principal do assunto em evidência.

Para Minayo (1993) o recurso da entrevista pode ser utilizado quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado. É importante destacar, ainda,

---

<sup>18</sup> O modelo de entrevista utilizado está disponibilizado como apêndice ao final deste trabalho.

que este tipo de entrevista privilegia a fala individual do entrevistado, pois é empregado geralmente na descrição de casos individuais ou na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos.

A entrevista ocorreu com o auxílio de um gravador de voz a fim de captar detalhes que permitissem um registro mais completo dos relatos. De forma complementar, a observação atenta do informante permitiu captar e registrar em um bloco de anotações as expressões e gestos, produzidos no decorrer da atividade.

As entrevistas foram gravadas<sup>19</sup> em áudio, por isso, em concordância com a Lei 10406/02 do Código Civil<sup>20</sup>, todas as transcrições que realizamos encontram-se devidamente anexadas junto às autorizações assinadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

Após a aplicação do pré-teste a dois alunos observamos a necessidade de reelaboração de alguns pontos incluindo o tempo depreendido para sua execução. O primeiro participante respondeu a entrevista em cinco minutos e meio, porém durante a execução verificamos a necessidade de agregar outros pontos que não foram contemplados no roteiro inicial. O segundo respondeu todas as questões em menos de cinco minutos, apresentando, também, as mesmas lacunas identificadas na entrevista anterior.

Passamos, então, a trabalhar nas reformulações e adequações no conteúdo e no formato das perguntas. Neste ínterim surgiu um fato novo: a troca temporária do ginásio de esportes da Escola Nossa Senhora dos Navegantes, utilizado pela escolinha de futebol, por outro local ainda a ser definido. A direção da escola informou que o ginásio precisava de reformas uma vez que o prédio era antigo, sofreu depredações e não contava com uma manutenção periódica.

A mudança, apesar dos transtornos para comunidade, oportunizou maior tempo de convivência com os informantes da pesquisa. As turmas de alunos da EFA

---

<sup>19</sup> Considerando a participação de humanos como informantes do processo investigativo, o presente estudo será submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução nº. 196/96 – versão 2012 (BRASIL, 2012).

---

<sup>20</sup> Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais (Brasil, 2002, grifo nosso).

são divididas por faixa etária. Os alunos “pequenos” assistem às aulas pela manhã, e os alunos “maiores” pela tarde, durante o período de reformas.

Em caráter emergencial foi providenciado, com auxílio da reitoria da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o ginásio da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), localizada na zona leste da área central da cidade e relativamente próxima ao bairro Navegantes, um local para a realização da prática esportiva

A distância a ser percorrida por eles até o novo local de treino, 1.800 metros, os desanimava. Não há nenhum transporte para o deslocamento do bairro Navegantes até o prédio da AABB e o trajeto era feito a pé. Em função do número de alunos os professores os dividiram em dois grupos. Com intuito de animá-los e tornar mais descontraído o deslocamento, os professores incentivavam uma conversa informal no grupo. Entre outros assuntos, os alunos foram questionados sobre o que gostariam de fazer quando chegassem à qualidade de atletas profissionais? O que eles mudariam e o que manteriam se este possível cenário de profissionalização realmente se confirmasse para eles? Os alunos começaram a comentar sobre seus desejos de mudanças em situações rotineiras no bairro, na escola e no projeto assistencial. A situação de andar a pé em grupo e fora do bairro de alguma forma propiciou uma conversa aberta, em tom de bate papo, e de desabafo.

Segundo Triviños, (1987, p. 94)

As [...] atividades do pesquisador no seio da comunidade [...] são de natureza *exploratória*, tendentes à conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas.

Esta experiência, peripatética<sup>21</sup>, além de se mostrar enriquecedora no sentido de conhecer os anseios e desgostos dos meninos, integrantes da EFA, também nos despertou para a possibilidade de implantar uma estratégia semelhante durante as entrevistas.

Decidimos que durante as entrevistas identificaríamos cada entrevistado apenas como “jogador de futebol”. Essa ideia foi muito bem aceita.

O período utilizado para a aplicação das entrevistas semiestruturadas se estendeu por sete semanas, sendo aplicadas nas quartas e nas sextas-feiras de

---

<sup>21</sup> “ [...] termo que designa a filosofia de Aristóteles e de sua escola; é proveniente da tradição segundo a qual Aristóteles lecionava dando passeios a pé no jardim do Liceu, local onde fundou sua escola em Atenas (335 a.C.)” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 215)

cada semana. Participava da entrevista, geralmente, um aluno em cada encontro. A duração de cada entrevista durava aproximadamente 14 minutos.

Para efetuar o nosso processo de análise das entrevistas, à medida que levamos em conta as expressões dos alunos, suas atitudes ao responderem as perguntas e suas colocações, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007).

Nos baseamos nesta ferramenta porque ela é

*um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2007, p.33, grifo do autor)*

Justamente por este motivo, esta abordagem se mostrou adequada ao nosso objetivo, pois, segundo Bardin (2007) a análise de conteúdo também pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, atentando para o fato de que ela faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos que tem por finalidade, descrever o conteúdo de determinadas mensagens.

A partir desta definição, na subseção onde tratamos das análises dos dados das entrevistas, não estaremos discutindo as respostas dos alunos a luz de questões da linguística como função norteadora desta etapa, e sim, estaremos baseados na análise de conteúdo, pois necessitamos contemplar o conteúdo das respostas dos alunos em somatório com as demais informações que foram também observadas no ato da entrevista e que complementam seus depoimentos conforme propomos anteriormente, alcançando assim a totalidade de observação sobre o depoimento dos entrevistados.

Bardin (2007) destaca que aparentemente a linguística e a análise de conteúdo podem representar que trabalham a partir de um mesmo campo de análise, qual seja, a linguagem. Porém, há uma diferenciação, pois o objeto da linguística é a língua, o da análise de conteúdo é a fala, ou seja, o aspecto individual, atual e o ato da linguagem. Sendo assim, quando a análise de conteúdo trabalha as significações contidas na fala, ela acaba por se diferenciar do foco da linguística, pois a análise de conteúdo procura desvendar o que ocorre por trás das palavras. Neste sentido, podemos observar que a linguística é um estudo da língua e a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. Portanto, este será o fator norteador do nosso movimento, quando analisarmos os conteúdos das respostas.

**Considerações finais da seção**

Ao longo desta seção descrevemos como a pesquisa foi desenvolvida junto ao projeto socioassistencial. Abordamos o método, os procedimentos técnicos. Descrevemos o campo de estudo e os sujeitos participantes da pesquisa. Relatamos o processo desenvolvido até a coleta de dados.

Assim, concluído o período de coleta de dados e informações junto aos informantes, passamos agora a apresentar e discutir os resultados obtidos no questionário e na entrevista semiestruturada, conforme descreveremos na seção a seguir.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

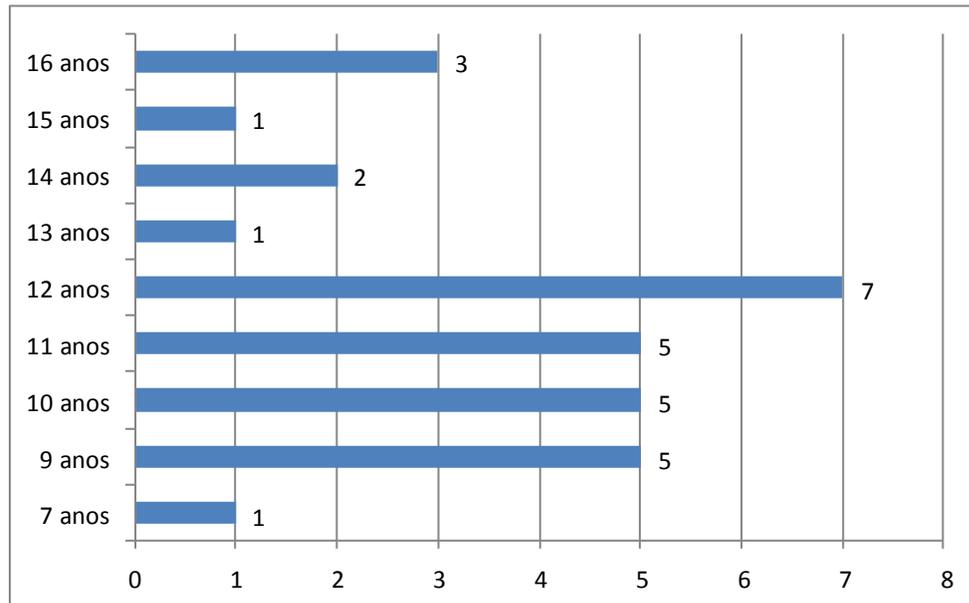
Os dados apresentados e discutidos nesta seção são referentes à aplicação do questionário junto ao grupo de trinta alunos e da entrevista semiestruturada, realizada com os sete alunos selecionados através dos critérios definidos nos objetivos desta pesquisa e subsidiados pelos dados coletados no questionário previamente aplicado.

### 6.1. Os dados do questionário

Os dados referentes à aplicação do questionário nos serviram para conhecer melhor as condições sociais, o histórico de envolvimento com a comunidade em que os alunos do PSAA estavam envolvidos e, a partir daí, selecionar os informantes da pesquisa. Neste processo, contamos com a participação de trinta alunos com idade entre sete e dezesseis anos, todos eles matriculados na EFA no ano de 2016.

Todos os questionamentos propostos neste instrumento buscaram estabelecer uma ligação entre o sentimento de pertencimento e de identidade dos alunos, em relação aos mais variados ambientes, como escola, bairro, família, EFA, entre outros. Com base nas informações colhidas, analisamos e classificamos as respostas dos alunos, utilizando gráficos e tabelas, visando uma melhor interpretação destes dados.

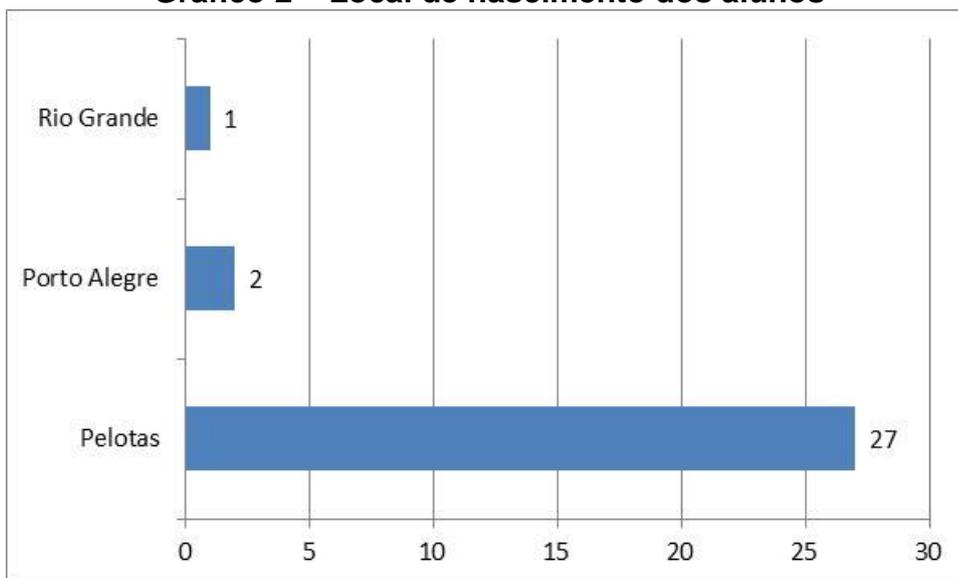
As questões foram numeradas de 1 a 19. A primeira era a identificação do informante. A questão 2 perguntamos a data de nascimento dos alunos e as convertimos em idade na data de sua tabulação (14/05/2016). Estes dados estão representados no Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1 – Idade dos alunos**

**Fonte:** Questionário aplicado (2016)

Ao observarmos os dados do gráfico 1, identificamos que a média de idade dos alunos é de 11.5 anos, sendo a idade de 12 anos a que apresentou maior frequência, por isso, a faixa etária de maior prevalência na amostra está compreendida entre os 10 e os 12 anos de idade, formando um grupo de 22 alunos dos 30 que responderam ao questionário.

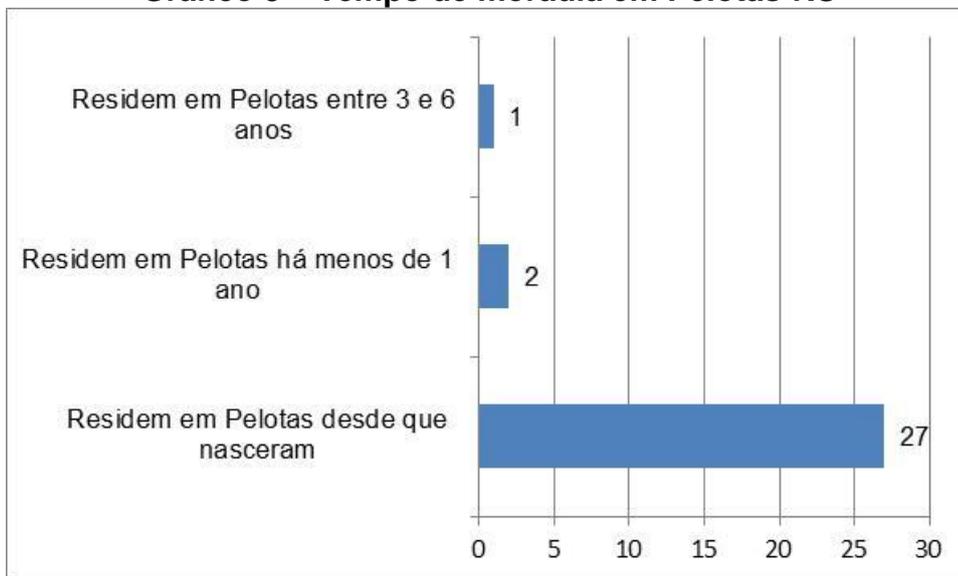
Na questão 3, perguntamos qual a cidade de nascimento dos alunos. Esta questão foi importante, pois identificou grande parte dos informantes como sendo naturais da cidade de Pelotas-RS, o que nos permitiu selecionar para a segunda etapa da pesquisa (entrevistas) alunos dentro deste perfil, facilitando identificar o sentimento de pertencimento nos ambientes da escola formal e da não formal sem muita interferência da variável local de residência. As respostas obtidas estão representadas no gráfico 2.

**Gráfico 2 – Local de nascimento dos alunos**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

No gráfico 2 é possível verificar que a grande maioria dos alunos é nascida em Pelotas, 27 alunos (90%) dos que responderam ao questionário. Deste grupo apenas 3 (10%) são oriundos de outras cidades.

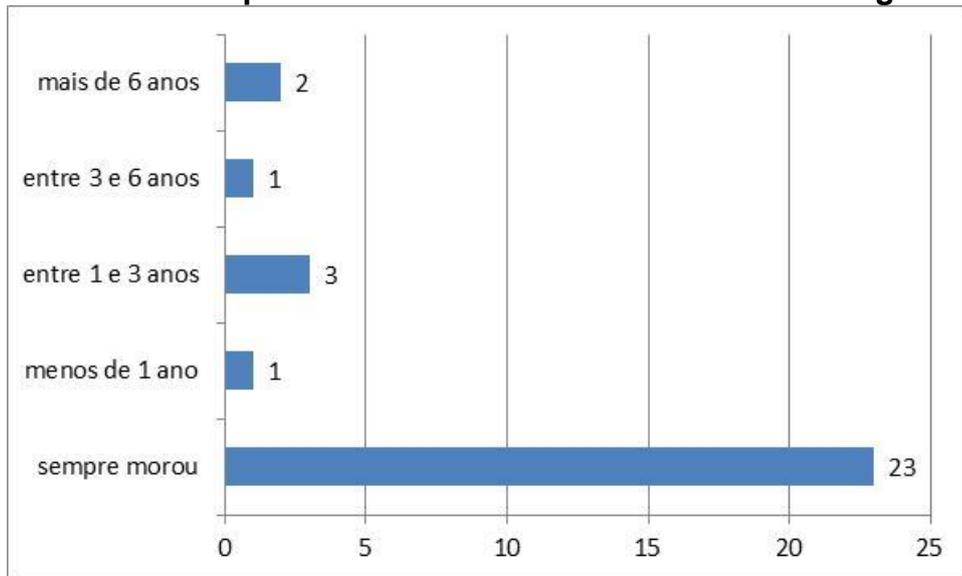
A questão 4 buscava identificar o tempo de moradia dos informantes na cidade de Pelotas-RS.

**Gráfico 3 – Tempo de moradia em Pelotas-RS**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Observamos no gráfico 3 que do grupo de trinta respondentes, 27 afirmaram ter nascido em Pelotas-RS, representando 90% do total da amostra.

A questão 5 tratava acerca do tempo de moradia dos alunos no bairro Navegantes. As respostas a este questionamento estão representadas no gráfico 4.

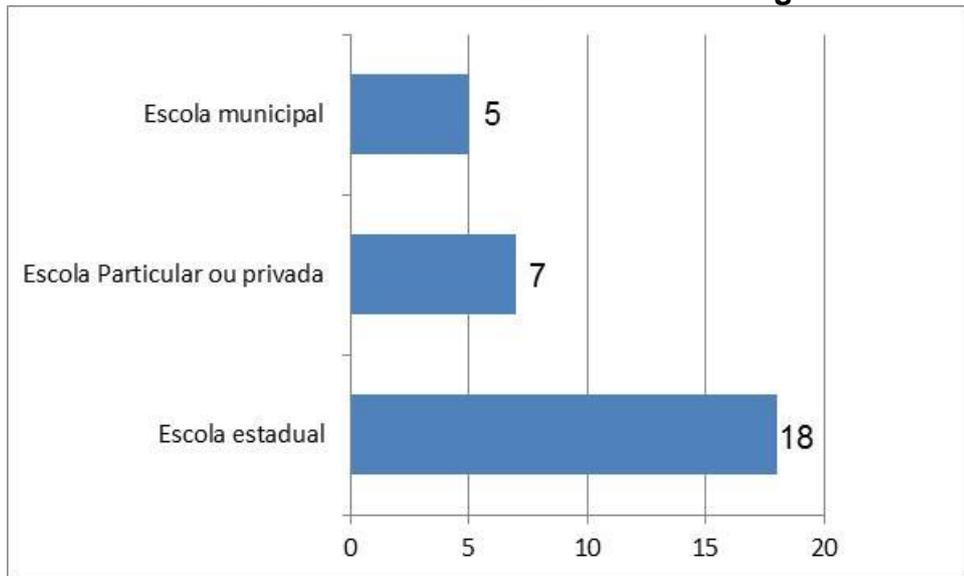
**Gráfico 4 – Tempo de moradia dos alunos no bairro Navegantes**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Conforme descrito no gráfico 4, uma grande parcela dos alunos sempre morou no bairro Navegantes, representando cerca de 76,66% do grupo. Observa-se que todos os informantes são moradores do bairro, pois esta é uma condição para serem matriculados na EFA.

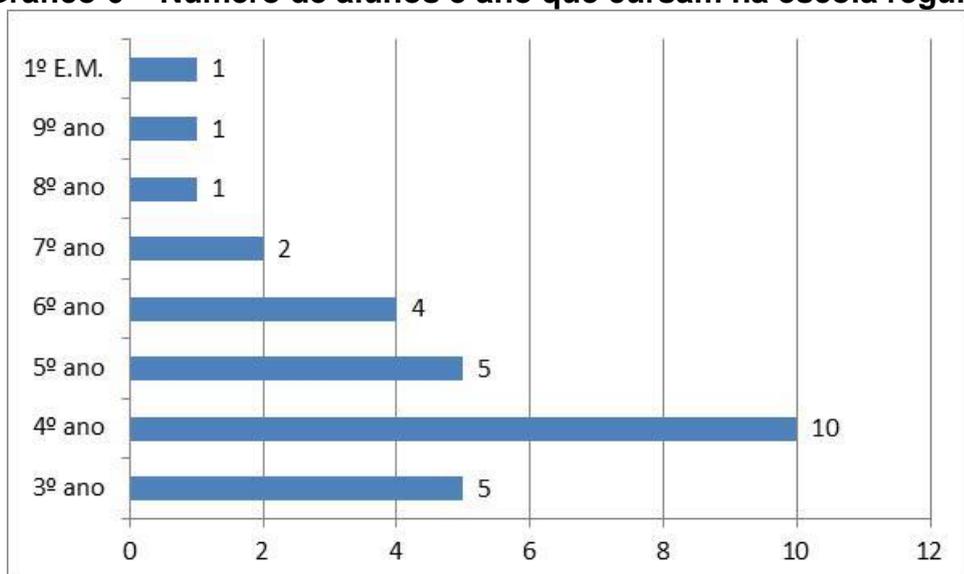
O foco da questão 6 era identificar em que rede de ensino (escola regular) os alunos da EFA estariam matriculados. Investigar esta condição contribuiria na possibilidade de trabalhar com os participantes, suas questões de relacionamento, de identidade e de pertencimento no âmbito da educação formal.

O gráfico 5 demonstra que o ensino público estadual desponta como o local onde a maior parcela de alunos (18 no total estão matriculados) representando 60% dos entrevistados. Em seguida, aparecem as instituições particulares ou privadas, com o número de 7 alunos (23%) e as escolas municipais em 5 (17%). Este dado viabilizou a possibilidade de entrevistar alunos em uma mesma escola regular, facilitando assim as comparações referentes ao sentimento de pertencimento.

**Gráfico 5 – Os alunos da EFA na escola regular**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Quando investigamos, através da questão 7, qual o ano escolar que os alunos estavam cursando nas escolas regulares, observamos a prevalência dos alunos integrantes do 4º ano. Embora a média de idade apresentada no gráfico 1 nos levasse a uma possível maior prevalência no 5º ano, a questão seguinte virá a esclarecer, pois muitos foram repetentes.

**Gráfico 6 – Número de alunos e ano que cursam na escola regular**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

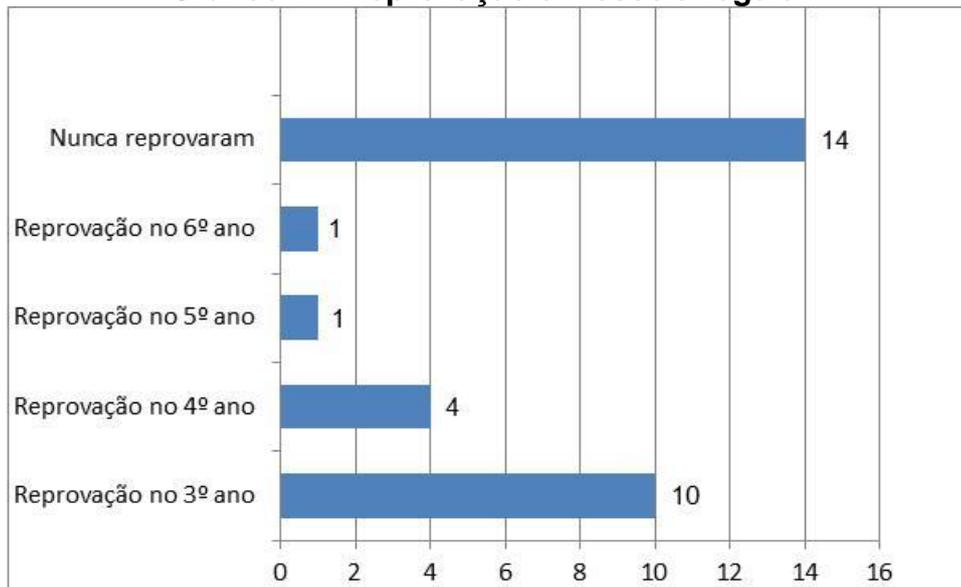
No gráfico 6, identificamos em qual ano o aluno está matriculado na escola regular, fica evidenciado que 10 alunos ou 1/3 do total estão matriculados no 4º ano do ensino fundamental. Os alunos que estão matriculados no 3º e 5º ano

respectivamente, representam a segunda maior parcela desta amostra alcançando o número de 5 alunos cada. Apenas 1 aluno encontra-se matriculado no 1º ano do ensino médio.

Na questão 8, ainda a respeito da escola regular, perguntamos também se houve e quais seriam os números da reprovação dos alunos neste ambiente. A questão da reprovação poderia estar ligada ao fato do aluno se identificar como pertencente ou não ao contexto da escola formal pública. O gráfico 7 representa esta distribuição.

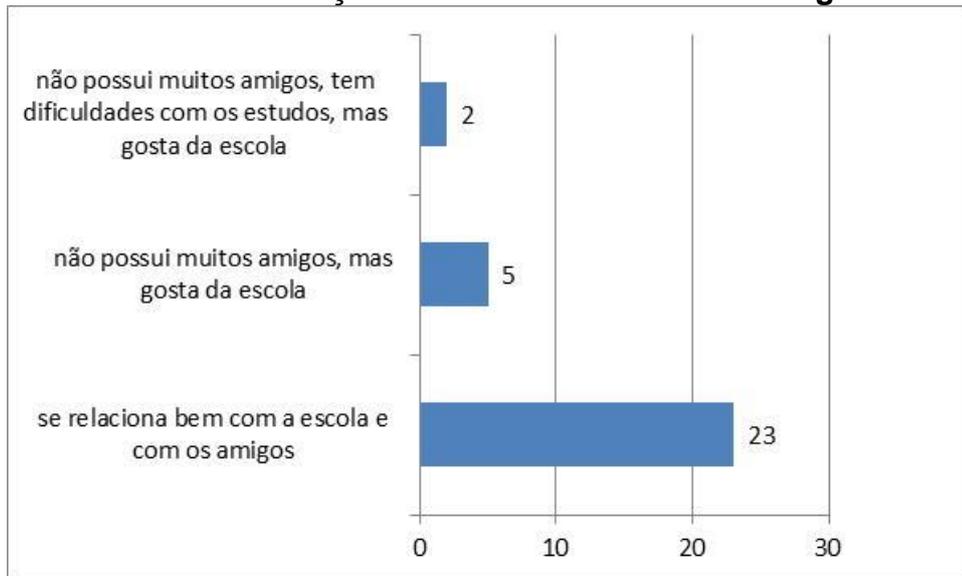
Destacamos no gráfico 7 a evidência de que 53% dos informantes (16 alunos), já passaram por pelo menos uma reprovação, sendo que 4 deles, já foram reprovados em 2 oportunidades. A maior incidência de reprovação foi identificada no 3º ano, com o total de 34% (10 estudantes). Do grupo total de entrevistados 14 (47%) nunca reprovou.

**Gráfico 7 – Reprovação em escola regular**



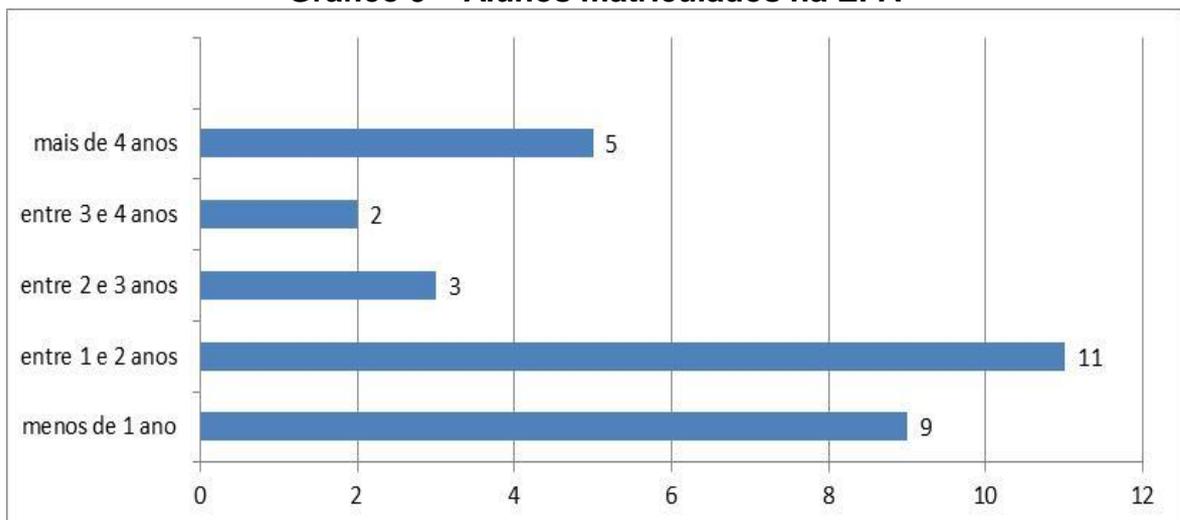
Fonte: Questionário aplicado (2016)

Na questão 9 adentramos nas questões que tratam do sentimento dos alunos com relação à escola e as amizades que eles cultivam neste ambiente. As respostas estão representadas no gráfico 8 e demonstram que a grande maioria, 76,66% dos alunos, possui um bom relacionamento com a escola em âmbito geral e com os colegas.

**Gráfico 8 – Relação dos alunos com a escola regular**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Na questão 10, que envolve a trajetória dos alunos junto a EFA, investigamos qual é o período de tempo que os alunos estão matriculados. O foco desta abordagem era investigar se ocorre alguma relação entre o tempo de convívio do participante da EFA e sua identificação com este espaço e se este fato poderia estreitar, ou não, o vínculo criado entre ambos, agindo diretamente nos sentimentos de identidade e pertencimento deles em um ambiente de educação não formal.

**Gráfico 9 – Alunos matriculados na EFA**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

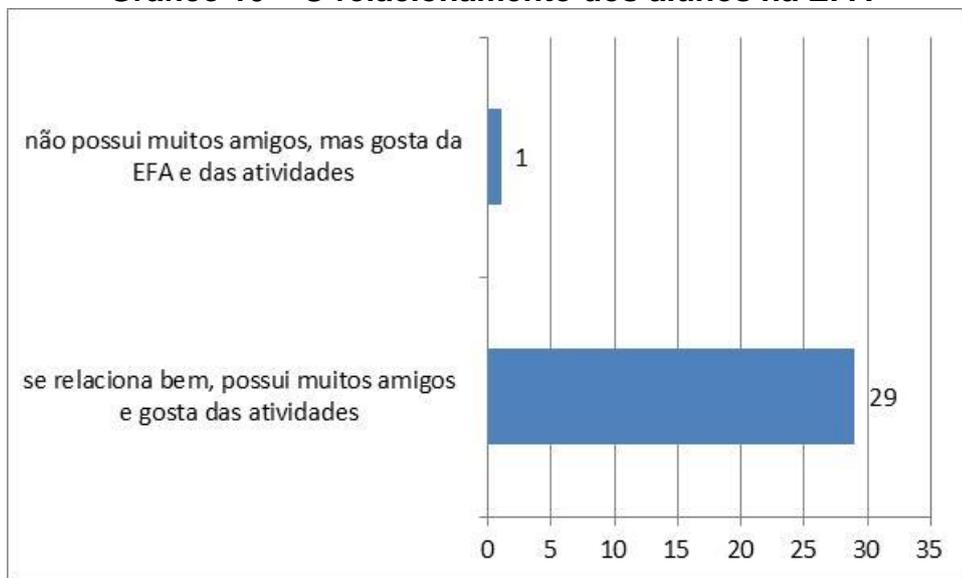
Observamos então que 36% (mais de um terço) dos alunos, matriculados na EFA, estão entre um ano e dois anos incompletos. Um grupo composto por 5

indivíduos está matriculado na escolinha de futebol há mais de 4 anos. 21 alunos, entre os trinta informantes, frequentam este espaço há mais de um ano.

Na questão 11 abordamos as relações de amizade e de convívio dos alunos no ambiente educacional da EFA. Os dados obtidos estão no gráfico 10.

Observamos que dos trinta respondentes, 96,66% afirmam manter uma boa relação na EFA, quer seja com os demais alunos, como também com os professores e com as atividades. Apenas um aluno declarou não possuir um grande número de amizades, mas assegura que gosta da EFA e das atividades.

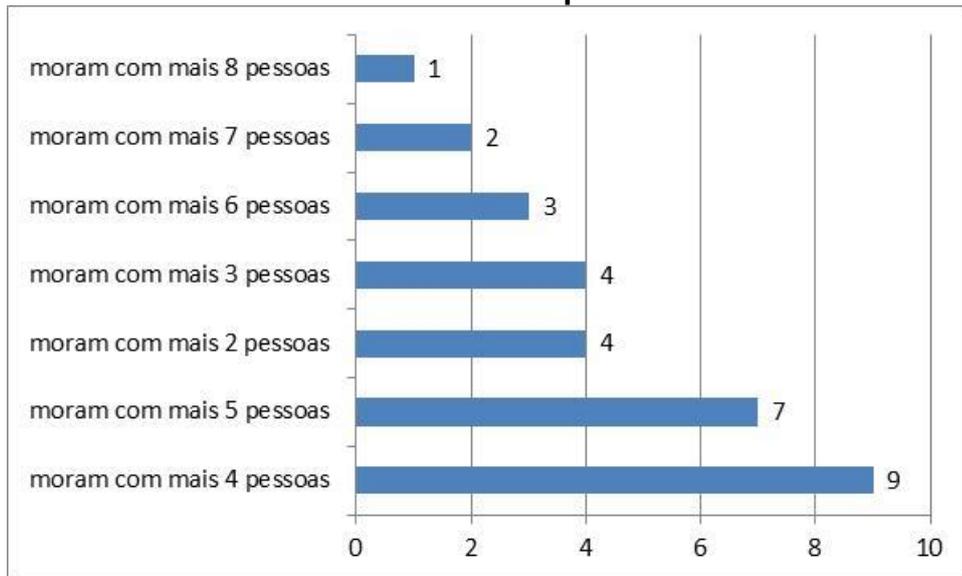
**Gráfico 10 – O relacionamento dos alunos na EFA**



Fonte: Questionário aplicado (2016)

Na questão 12, já adentrando pelo campo que trata de informações referentes às famílias dos alunos, iniciamos os questionamentos buscando identificar com qual número de pessoas eles dividiam o espaço de sua residência. A situação de o aluno morar com um grande número de pessoas, em uma só residência, desde que ele não concorde com esta situação, poderia construir nele o desejo de estar sempre fora de casa, o que apontaria para a sua presença contínua em ambientes de educação formal e não formal, sempre que esta possibilidade surgisse.

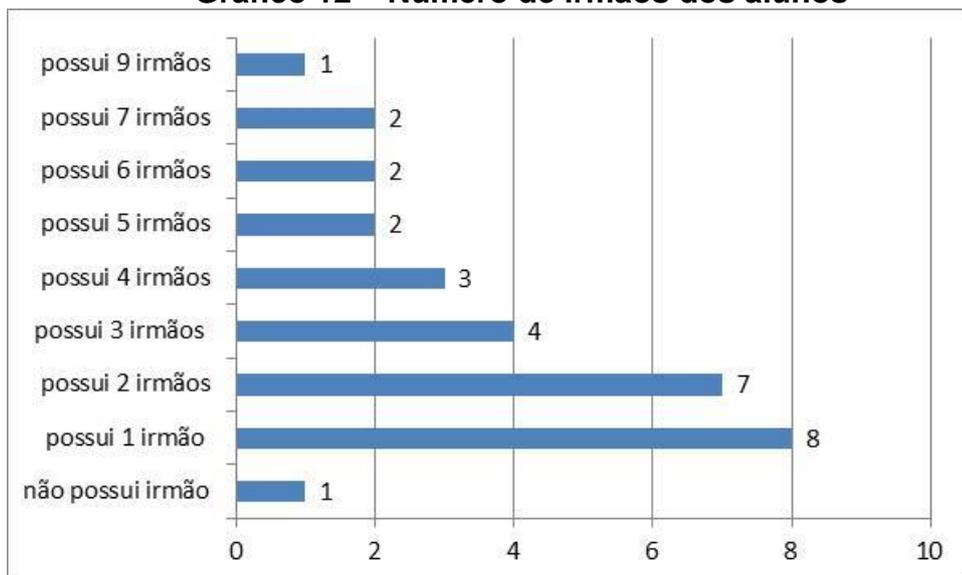
O gráfico 11 descreve a quantidade de pessoas que residem junto com o aluno na mesma casa. Em média, nas residências dos alunos moram 4,36 pessoas. O número de moradores/casa que prevaleceu (moda) foi o de 4 moradores, segundo 9 dos respondentes, o que corresponde ao percentual de 30% dos alunos.

**Gráfico 11 – Moradores por residência**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

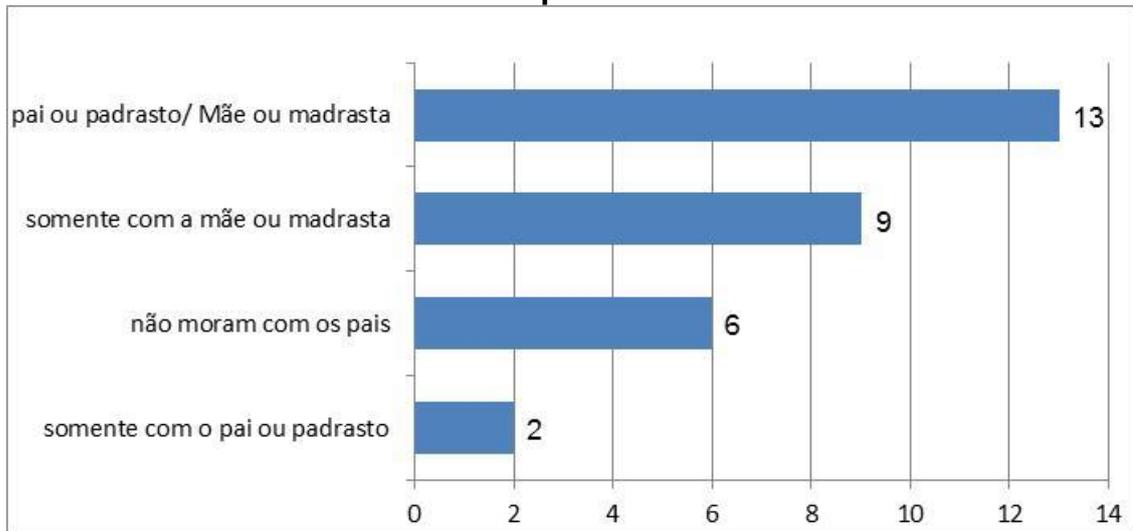
Na questão 13 buscamos investigar o contexto familiar dos alunos, questionamos se eles possuíam irmãos e, se sim, quantos.

Segundo os resultados apresentados no gráfico 12, os alunos possuem em média o número de 4,11 irmãos. Destacamos dentre os resultados obtidos, os alunos que possuem apenas 1 e 2 irmãos, respectivamente, pois estes, somados, representam 50% do total dos alunos entrevistados.

**Gráfico 12 – Número de irmãos dos alunos**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

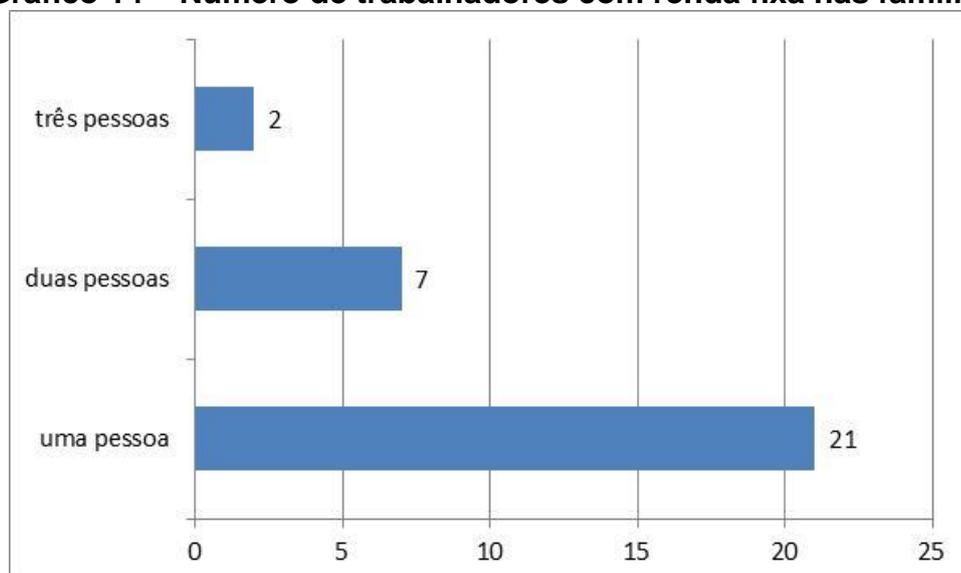
A questão 14 foi elaborada para detalhar a configuração familiar, verificando com quem os alunos da EFA moram, quer sejam pais ou responsáveis.

**Gráfico 13 – Com quem os alunos moram**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Observando o gráfico 13 verificamos que a maior ocorrência é formada por alunos que moram com o pai ou padrasto e/ou mãe ou madrasta, grupo este formado por 43% (13 alunos). O segundo maior grupo é formado por alunos que moram somente com a mãe ou madrasta, num total de 30%. Do total de entrevistados 20% dos estudantes informaram que não moram nem com o pai e nem com a mãe.

Na questão 15, ainda dentro das questões familiares, procuramos colher informações de cunho financeiro sobre os responsáveis pelos alunos. Para tanto, questionamos sobre quantas pessoas possuíam renda fixa nos domicílios onde eles residiam.

**Gráfico 14 – Número de trabalhadores com renda fixa nas famílias**

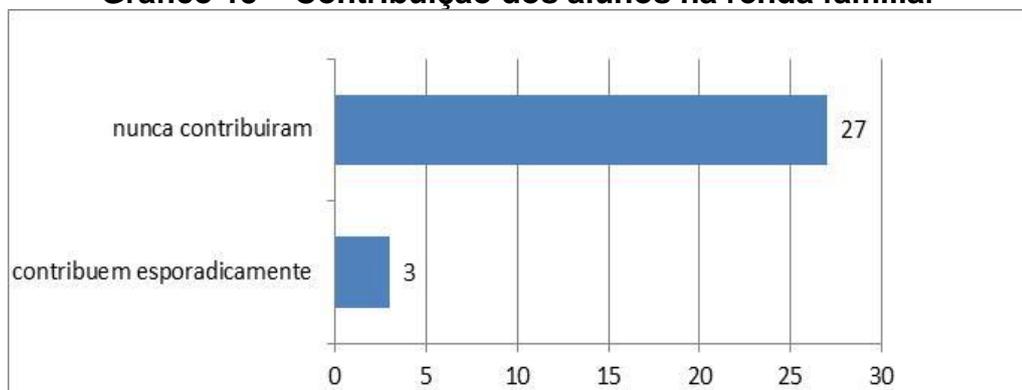
Fonte: Questionário aplicado (2016)

O gráfico 14 nos mostra que em 70% dos domicílios, onde os alunos residem, apenas uma pessoa possui renda fixa mensal. Os percentuais restantes estão divididos entre os domicílios onde 2 pessoas percebem renda fixa, ou seja 20% da amostra, seguido por 10% dos domicílios onde 3 pessoas exercem alguma atividade com remuneração fixa mensal.

Nas questões 16 e 17, o questionamento envolve o trabalho da criança e ocorrência de um possível complemento financeiro na receita mensal das famílias. Questionamos se eles trabalhavam ou já trabalharam, mesmo que seja de forma esporádica (questão 17), ou ainda, se contribuíram ou contribuem de alguma maneira com a renda familiar (questão 16).

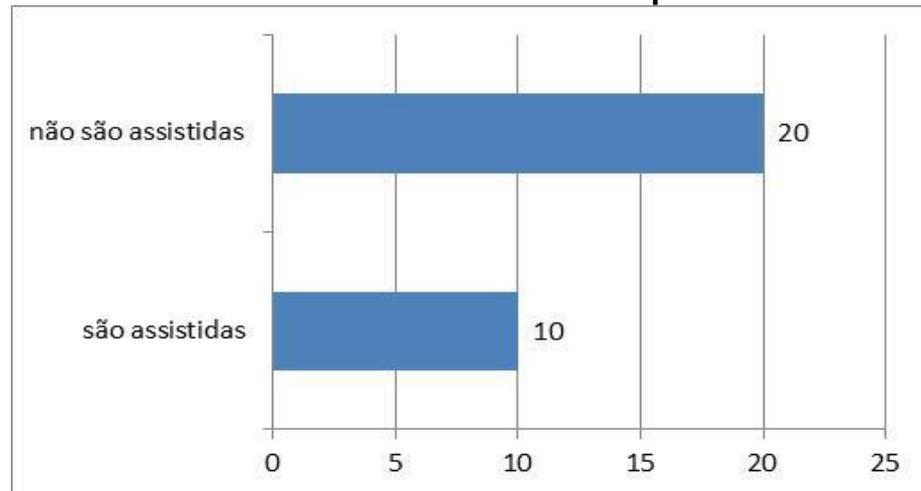
Identificamos no gráfico 15 que, dos alunos entrevistados, 90% nunca exerceram ou exercem nenhuma atividade remunerada, mesmo que esporadicamente. Apenas 10% dos alunos já contribuíram de alguma forma para incrementar a receita financeira familiar, sendo que todos o fizeram através de trabalhos informais.

**Gráfico 15 – Contribuição dos alunos na renda familiar**



Fonte: Questionário aplicado (2016)

Na questão 18 abordamos, também, as questões sobre a participação das famílias dos alunos junto a programas sociais. Os alunos foram questionados se alguém da sua residência estava sendo beneficiado pelo Programa Bolsa Família.

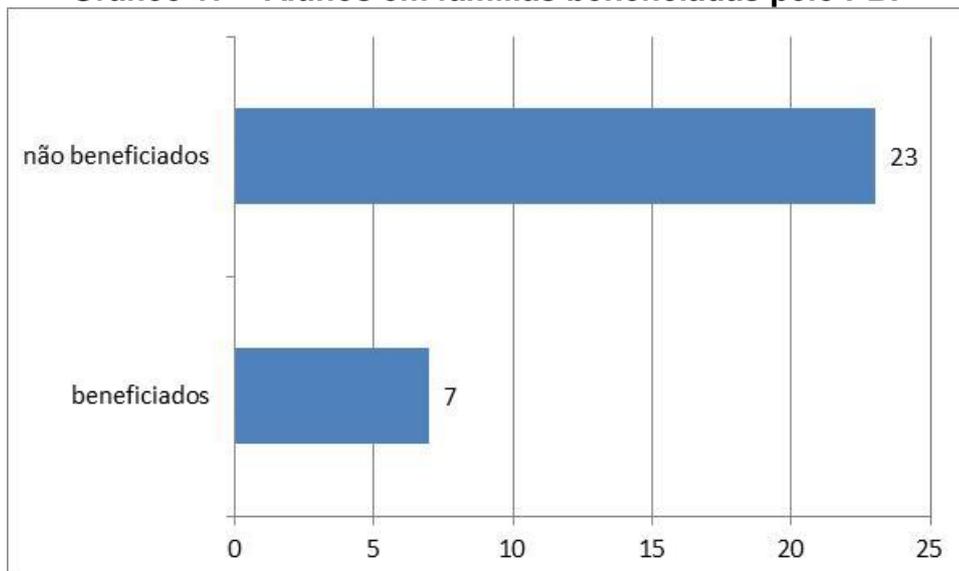
**Gráfico 16 – Famílias assistidas pelo PBF**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

O gráfico 16 demonstra que, do número total de participantes da pesquisa, 30% deles informou que a família recebe recursos do PBF.

Ainda sobre o mesmo tema, a questão 19 indaga se o próprio aluno era beneficiário deste programa. Como o PBF exige uma participação do aluno em 85% da carga horária em escola regular pública, este requisito poderia contribuir no sentido de permanência do aluno em ambiente educacional formal, sob a prerrogativa de não perder tal benefício.

O gráfico 17 aponta para 7(23%) o número de alunos que recebem o benefício do Programa Bolsa Família em seu nome.

**Gráfico 17 – Alunos em famílias beneficiadas pelo PBF**

Fonte: Questionário aplicado (2016)

De posse do perfil dos alunos atendidos pela EFA priorizamos para a próxima etapa, a entrevista, dentre outros critérios, aqueles alunos beneficiários do bolsa família.

## 6.2 Perfil dos alunos selecionados para as entrevistas

O grupo dos sete alunos escolhidos para participar da entrevista semiestruturada apresentaram características que iam ao encontro dos nossos objetivos propostos, ou seja, ser natural da cidade de Pelotas; tempo de moradia no bairro Navegantes; estar matriculado regularmente em escola pública e ser beneficiário do programa bolsa família.

Observamos neste grupo dois extremos de idades: um aluno com sete anos e um aluno com dezesseis. Este fato vem a favorecer a pequena amostra de entrevistados uma vez que mesmo em um número reduzido de informantes foram contempladas as maiores e as menores idades encontradas no grupo de trinta alunos que participaram da pesquisa. Todos nasceram em Pelotas e residem no bairro Navegantes. Enquanto beneficiários do PBF, todos estão matriculados e frequentam a rede de ensino público formal, sendo que seis estão na rede estadual e apenas um está na rede municipal, cursando o Ensino Fundamental. Nesta etapa, visamos aprofundar as questões ligadas ao sentimento de pertencimento e de identidade.

No quadro 4 pode ser observado o perfil destes sete estudantes que foram selecionados para a entrevista.

**Quadro 3 - Características dos alunos selecionados**

| Nome                     | Idade   | Rede de escola em que estuda | Ano em que estuda* | Número de reprovações | Tempo de matrícula na EFA |
|--------------------------|---------|------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Toni Kroos</b>        | 7 anos  | Municipal                    | 2º ano             | nunca                 | entre 1 e 2 anos          |
| <b>Robben</b>            | 9 anos  | Estadual                     | 3º ano             | nunca                 | entre 2 e 3 anos          |
| <b>Cristiano Ronaldo</b> | 9 anos  | Estadual                     | 3º ano             | nunca                 | há menos de 1 ano         |
| <b>D'Alessandro</b>      | 10 anos | Estadual                     | 4º ano             | 1 vez - 3º ano        | há menos de 1 ano         |
| <b>Balotelli</b>         | 11 anos | Estadual                     | 5º ano             | 1 vez - 5º ano        | há menos de 1 ano         |
| <b>Zico</b>              | 11 anos | Estadual                     | 5º ano             | nunca                 | entre 1 e 2 anos          |
| <b>Iniesta</b>           | 16 anos | Estadual                     | 6º ano             | 2 vezes - 3º ano      | entre 1 e 2 anos          |

(\*) Ensino Fundamental

Fonte: Questionário aplicado (2016)

Ao apresentarmos e discutirmos os relatos das entrevistas estaremos investigando os conteúdos divulgados pelos informantes, através da análise de conteúdo (BARDIN,2007) em três perspectivas: o aluno na educação formal; o aluno

na educação não formal e a relação do aluno frente a um contexto de vulnerabilidade social em um ambiente permeado pela violência. Nossa análise está dividida da seguinte forma: Silva (2000) – para tratar das relações de identidade; Sen (2015) – para tratar as relações de pertencimento, e Charlot (2002) – para tratar as relações de violência.

### 6.3 Pertencimento e identidade: O aluno na educação formal

A partir dos relatos dos alunos foi possível evidenciar como se dá a relação com a escola regular e qual o tipo de envolvimento que cada um deles possui com a educação formal. As expressões utilizadas por eles, para explicitar esta relação, foram muito diversificadas, como veremos nos exemplos que seguem.

Para o primeiro aluno a ser entrevistado, elaboramos um questionamento que procurava descobrir se a condição do aluno frequentar a escola pode se tornar um fato que proporcione a ele sentir-se bem. Obtivemos a seguinte resposta do jogador Toni Kroos (7 anos, 2º ano e sem reprovação):

“Sim. Eu adoro a minha escola...” [muito contente...]. Aprofundamos a questão, perguntando se ele seria capaz de conseguir explicar o motivo pelo qual ele considera a escola desta forma. Respondeu rapidamente: “porque lá é bom...!” [pensativo...] “Lá eu fico de tarde, todos os dias...” [sorriu muito].

Nota-se no depoimento deste informante que a sua idade (7 anos, ele possui a menor idade dentre os sete alunos entrevistados) é um fator determinante para a sua definição frente ao seu convívio na escola formal, pois ainda não conta com experiências e vivências diversas dentro deste ambiente educacional, o que pode, de certa forma, limitar a sua compreensão acerca deste local.

O segundo jogador entrevistado foi Robben (9 anos, nunca reprovou). Ele foi o primeiro aluno a explicar que as suas relações na educação formal estão permeadas pela violência que, segundo o próprio aluno, pode ser notada no ambiente escolar. Ele afirma que alguns colegas na escola formal onde estuda

“[...] estão sempre querendo destruir tudo.”

Ele destaca que, por este motivo, não consegue se relacionar muito bem na escola. Por este fato, perguntamos onde ele possuía mais amigos. Ele respondeu:

“Lá perto da minha casa tenho bastante. [aguardou] “Na escola tem menos.”

Reforçamos a questão perguntando porque ele diz que tem menos amigos na escola? Sua resposta:

“Porque lá tem os ‘metidos’. Só querem briga. Eles são muitos, aí não dá...” [mostrou-se evasivo].

Insistimos para tentar descobrir o porquê dele não conseguir ser amigo deles. Ele disse:

“Porque eles não querem. Só querem brigar com os outros. Não posso ser amigo deles.”

Ainda trabalhando as questões dentro do ambiente formal de educação, mudamos então o foco e o questionamos sobre como ele observa sua relação com seus professores? Ele respondeu:

“É boa.” [Aqui teve muita cautela ...] “Eu respeito eles e eles me respeitam. Eles falaram assim para mim: Respeita os professores que eles também vão te respeitar.” [mostrou muita seriedade ao executar este comentário].

Este informante se mostra contrário a alguns colegas que, segundo ele, assumem condutas que não são condizentes com o que é próprio de um ambiente escolar. Desta forma, ele afirma que poderia pertencer ou se identificar ainda mais com a educação formal, caso estes fatos não ocorressem naquele local.

Na terceira entrevista, na qual participou Cristiano Ronaldo, (9 anos de idade, aluno da escola pública estadual que nunca foi reprovado), buscamos identificar, em sua resposta, se a condição de frequentar a escola regular colabora para que ele possa sentir-se bem. Ele respondeu:

“Ajuda ... sim ... é que lá é bom... eu vou sempre lá.” [sorriu...].

Perguntamos a ele como é sua relação com seus professores. Ele disse:

“Eu acho boa.”

Questionamos sobre como era o diálogo dos alunos com os professores.

Ele respondeu:

“Da matéria?...falam.” [sorriu].

Perguntamos se sobre outras coisas os professores não conversam. Ele disse que:

“[...] Não. Eles só falam da aula mesmo. [ficou em silêncio].

Este entrevistado não tem queixas sobre a escola e questionado se considera que existam coisas boas na sua escola, ele confirma:

“Tem... tem...!” [aguardou...] “a professora é boa para nós.”

Observamos que as declarações de Cristiano Ronaldo apontam para o entendimento de que ele se sente pertencente e, conseqüentemente, identificado com o ambiente.

O quarto entrevistado foi o jogador D'Alessandro (10 anos, reprovado uma vez no terceiro ano). A ele também questionamos se o fato de frequentar a sua escola o faz sentir-se bem. Sobre gostar ou não do ambiente da escola, ele explica:

“Não muito... mas não é que eu não goste de lá [escola], sabe...?” [Receoso...] “é que não é muito que eu gosto.”

Perguntamos se ele sabe o porquê ou se conseguiria explicar isso. Ele declarou:

“Achooooo... que não sei não...!” [pensativo...] “Lá não é bom todos os dias...” [demonstrou desinteresse em prosseguir neste assunto...].

Perguntamos se na escola ele faz tudo o que os professores pedem. Ele disse:

“Eu faço todas as coisas que eles pedem.” [sorriu...] “Faço sim!” [pensativo...demorou]. “Só que às vezes não... só que lá...” [demonstra indecisão...] “às vezes eles [os professores] dizem [ficou sério...] que não estava bom! Tem gente que faz pior e a professora disse que estava bom!” [demonstrou contrariedade a este cenário...].

Este jogador foi o único a relatar alguma insatisfação frente ao processo de educação da escola. Mesmo assim, ele afirma que frequentar a escola, de certa

forma, é bom para ele, ainda que não demonstre, em sua resposta, a mesma relação de pertencimento e identidade descrito pelos seus demais colegas.

O quinto entrevistado foi o jogador Balotelli (11 anos de idade reprovado uma vez no 5º ano) na escola regular, frequente, novamente, o 5º ano do ensino fundamental em escola pública estadual. Questionado sobre gostar ou não de frequentar a sua escola, respondeu:

“Sim... eu gosto de lá.” [fez sinal de positivo com o dedo...].

Perguntamos se ele possuía muitos amigos na escola. Ele disse:

[Sorriu muito ao dizer isso] “[...] na escola eu tenho muitos.” [Aguardou...] “Tenho bastante na escola.”

Perguntamos sobre sua relação com os professores. Ele disse:

“Eu me dou bem com eles. Eu consigo conversar tranquilo com eles, sabe?” [mostrou-se decisivo ao comentar].

Este informante não demonstra nenhum tipo de atrito entre o seu convívio e o contexto da escola e nem mesmo atribui a sua reprovação a algum tipo de atitude incorreta ou possível descaso da escola com ele. Assim, segundo as suas declarações, ele afirma estar identificado com a educação formal e pertencente a este cenário.

A sexta entrevista foi realizada com o jogador Zico (11 anos, não possui reprovação em escola regular) estudante da escola pública estadual, que define desta forma sua relação com este ambiente educacional:

“Eu acho que é boa.” [sorriu].

Ao ser indagado sobre gostar dos professores e da escola onde estuda, ele complementa:

“Claro, meu...!” [aguardou] “eu sempre me dei bem com os professores. Eu sempre respeitei eles.”

Ainda desenvolvendo esse assunto, reforçamos o questionamento se a sua escola propiciava ou não a ele, um cenário agradável onde ele se sente bem. Ele respondeu que

“[...] sim! [pensativo... lembrou de algo] “Ahhh, só que ela tá com muita coisa quebrada. Só isso. Mas eu gosto igual.”

Este jogador parece possuir uma relação de identidade e um sentimento de pertencimento com a escola. Ele aponta apenas a depredação da escola como sendo um fator negativo, o único que ele desaprova no contexto da educação formal.

Na sétima e última entrevista sobre a relação dos alunos com a educação formal, entrevistamos o jogador Iniesta, (16 anos de idade, que por duas vezes já reprovou na escola pública estadual). Neste caso específico, podemos logo identificar um exemplo de distorção série/idade, onde um aluno com 16 anos de idade, que já passou por duas reprovações, ainda está cursando o sexto ano escolar.

A este entrevistado, perguntamos como ele se relaciona com os seus professores, no ambiente da escola regular. Ele declarou:

“Me relaciono bem. Eu não tenho queixa sobre eles. Nem falo nada deles.” [mostrou-se sério ao comentar]. “Sempre faço o que eles pedem.”

Neste ponto perguntamos: E você gosta de fazer o que eles pedem? Ele respondeu:

“Às vezes é difícil. Mas eles sabem o que eles querem pedir, né? Se eles pediram alguma coisa, é porque é importante saber. É para a gente aprender. Eu acho assim...” [sorriu].

Saindo da relação entre aluno e professor, perguntamos se ele tem muitos amigos? Ele disse:

“Tenho.”

Perguntamos onde ele tem amigos?

“Na minha rua eu tenho bastante. Claro, eles são quase todos aqui da escolinha de futebol. Mas lá na minha escola tenho também. Na escola onde eu vou estudar e na escolinha de futebol, tenho o mesmo tanto. [Sorriu muito ao dizer isso].

Questionamos, então, se ele sabe porque consegue ter amigos em todos os locais. Ele respondeu:

“Porque eu não sou de bronca.” [demorou um pouco...] Só me dou bem com os guris que são assim também. Daí ficam bastante amigos juntos.”

Reforçamos a questão: Quem é de bronca? O que fazem as pessoas que são de bronca?

“Ahhh... são os que querem briga a toda hora. Por qualquer coisa já briga. [demorou um pouco...] os guris maiores são mais de querer bronca.”

O jogador (Iniesta) demonstra alguma dificuldade no seu relacionamento com os seus professores, o que segundo ele, pode acabar influenciando ou dificultando no seu processo de aprendizado, mas não fica explícito em seu depoimento que esta condição seja decisiva para que o seu aproveitamento, na escola formal, não esteja em conformidade com a sua idade. Portanto, mesmo que demonstre algum tipo de insatisfação, ele se mostra integrado aos colegas e pertencente ao contexto educacional formal, e de certa forma, se mostra identificado com este ambiente.

Destacamos que em todos os casos os alunos ao se referirem ao ambiente educacional formal, de alguma forma, demonstraram possuir relações de pertencimento e de identidade junto a este local. Reconhecem que fazem parte deste ambiente, salvo o caso do jogador D'Alessandro, que possui alguns questionamentos frente ao ambiente, mas, ainda assim, se declara como pertencente a ele. Segundo Silva (2000), a relação do indivíduo quanto à definição do sentimento de pertencer ou sentir-se pertencente a um determinado local ou grupo, somente será estabelecida quando o homem se encontrar em um estágio onde ele próprio, primeiramente, possa reconhecer sua identidade como definida.

Os conteúdos das entrevistas nos mostraram que a convivência na escola regular, para estes alunos, possui um determinado atrativo, pois produz algo que lhes instiga a se identificarem como parte integrante deste cenário compreendido pela escola pública formal. Para SEN (2015), em alguma situação, em algum grupo, poderá, naturalmente, ocorrer, para cada indivíduo, algum fator relevante que influencie na escolha da pessoa em identificar-se ou não e ainda em prosseguir ou não naquele grupo.

Procurando mais informações sobre este ambiente, trabalhando ainda no cenário da educação formal buscamos identificar possíveis situações ou circunstâncias que de uma forma ou de outra, possam trazer aos alunos, certo descontentamento ou até mesmo desaprovação em suas relações diárias no contexto da escola pública formal.

Os informantes, em sua maioria, declararam uma insatisfação frente à conduta de alguns alunos nas relações estabelecidas dentro da sala de aula, fato este que eles desaprovam de maneira veemente. Por exemplo, na entrevista do jogador Zico (11 anos, nunca reprovou), este tema vem à tona quando perguntávamos sobre sua relação com os seus professores na escola regular:

“Eu acho que é boa.” [sorriu].

Demos continuidade, perguntando se ele sempre se deu bem com os professores. Respondeu:

“Sim. Eu sempre respeito eles.” [ficou em silêncio].

Continuamos o assunto perguntando a ele: Como assim? Tem alguém que não respeita? Você pode explicar melhor?

[demorou] “Hãããã... tem.... tem... sim. Mas é sempre os mesmos que estão misturados... mas eu não me junto com eles ...”

E quem são eles?

[mostrou-se receoso...] “Sempre os mesmos, né? Não ajudam em nada...ahhh, deixa eles.” [não quis continuar o assunto...].

As afirmações de Zico “eu respeito” e também “não me junto com eles” nos remetem aos conceitos de SILVA (2000), pois quando apontamos para a definição da identidade do outro, tentamos denunciar esta identidade, estabelecendo uma diferença remetida a uma visão que afirma aquilo que eu não sou, mas o outro é.

De forma semelhante, o jogador Balotelli (11 anos e uma reprovação), fala de sua experiência em sala de aula na escola pública estadual. Ele descreve alguns fatos que ocorrem no seu convívio como estudante, quando aponta como seria, em sua concepção, uma escola ideal:

“Puxa vida...” [pensou] “com certeza tem que ter mais respeito!”

Reforçamos a pergunta: Porque você acha que em primeiro lugar deve-se ter respeito na escola? Ele respondeu:

“Porque? Para que todos possam ouvir o professor” [aguardou um pouco...] “e aprender o que ele ensina.”

Sobre esta afirmação indagamos se ele acha que os alunos que bagunçam em sala de aula não querem ouvir o professor?

[sorriu...] “Claro que não querem ouvir!” [aguardou...] “Por isso é que eles rodam de ano. Pode ver que eles são os mesmos que rodam.” [sorriu] “E eles estragam a aula.”

Em sua fala o entrevistado procura destacar que existe um grupo de alunos com os quais ele não se relaciona. Ele busca identificá-los nominando-os como “eles”. Baseados neste relato podemos observar, conforme Silva (2000), que de alguma maneira, sempre que procuramos definir nossa identidade, o fazemos justamente para que seja possível diferenciar-nos das demais identidades construídas.

O jogador Robben, (9 anos e nunca reprovou), aborda esta questão vivida em sua sala de aula. Em sua opinião, quando questionado se acha que o ensino na escola regular onde atualmente estuda, pode ser considerado como “bom”, ele respondeu:

[pensou muito com a mão no rosto para responder] “Não! Acho... que não... acho que ainda falta muito...” [Ficou pensativo]. “Porque os guris, os... os... alunos é que conversam toda hora...” [olhou para baixo].

Perguntamos se ele acha se isso é bom ou ruim. Ele respondeu:

“Ruim. Atrapalha.” [respondeu rápido] “A professora não gosta. Daí fica ruim assim.” [sorriu].

Este aluno reforça novamente a ideia de não pertencimento e não identificação a um suposto grupo que existe em sua sala de aula. Ele se refere a estes indivíduos tratando-os como “os guris que conversam toda hora”, procurando diferenciar-se deles. Para Silva (2000) a identidade e a diferença, juntas, são o resultado de atos de criação linguística, já que, no contexto das relações culturais e sociais, somos nós mesmos que as fabricamos. Porém, o entrevistado em nenhum dos relatos, declara de forma decisiva não gostar da escola ou não se sentir pertencente àquele ambiente. Ele observa sim, ressalvas referentes ao que ele acredita que poderia ser diferente tornando melhor o convívio no contexto da educação formal.

O jogador Zico, 11 anos de idade, afirma que, “[...] ainda assim”, com todos os problemas existentes, gosta de estudar na sua escola, relacionando sua resposta a uma condição imposta por ele próprio:

“Claro, meu...!” [aguardou]. “Só que, sem eles [os alunos que bagunçam] lá, seria muito melhor.” [encerrou o assunto].

Novamente, dentro de um relato, o respondente procura diferenciar-se do grupo com o qual ele não se identifica. Neste caso, ele destaca que gosta do ambiente escolar formal, mas poderia gostar mais, se algumas situações que foram apontadas por ele próprio, não ocorressem naquela rotina diária, fato que poderia colaborar para que este aluno possa compreender-se ainda mais pertencente a este ambiente. SEN (2015) observa que podemos pertencer a muitos grupos diferentes, mas em algumas situações, talvez tenhamos de decidir se um determinado grupo ao qual pertencemos é ou não importante para nós.

No quadro 5, a seguir, podemos visualizar as informações sobre os alunos e como estes avaliam sua relação junto ao ambiente formal de educação.

**Quadro 4 – Pertencimento e identidade do aluno na educação formal**

| Nome                     | Idade   | Tipo de escola em que estuda | Série em que estuda* | Número de reprovações | Quanto ao Pertencimento e Identidade  |
|--------------------------|---------|------------------------------|----------------------|-----------------------|---|
| <b>Toni Kroos</b>        | 7 anos  | Municipal                    | 2º ano               | Nunca                 | se mostra totalmente identificado e pertencente   |
| <b>Robben</b>            | 9 anos  | Estadual                     | 3º ano               | Nunca                 | possui ressalvas, mas demonstra pertencer e se identificar  |
| <b>Cristiano Ronaldo</b> | 9 anos  | Estadual                     | 3º ano               | Nunca                 | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente  |
| <b>D'Alessandro</b>      | 10 anos | Estadual                     | 4º ano               | 1 vez – 3º ano        | Não demonstra possuir o mesmo sentimento de pertencimento destacado por seus colegas, faz alguns apontamentos, mas declara que se identifica com a escola |
| <b>Balotelli</b>         | 11 anos | Estadual                     | 5º ano               | 1 vez – 5º ano        | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente  |
| <b>Zico</b>              | 11 anos | Estadual                     | 5º ano               | Nunca                 | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente  |
| <b>Iniesta</b>           | 16 anos | Estadual                     | 6º ano               | 2 vezes - 3º ano      | possui ressalvas, mas demonstra pertencer e se identificar  |

Fonte: Dados extraídos da Entrevista semiestruturada (2016)

Ao nos propormos a investigar a relação dos alunos junto ao ambiente formal de educação, procurávamos verificar, ainda, a variável – desempenho, de algum tipo de trabalho remunerado ou, ainda, contribuição, mesmo que de forma

esporádica, com a renda familiar. Constatamos que neste grupo esta variável não se encontra presente.

Outra variável era o cumprimento da carga horária mínima apenas para cumprir uma prerrogativa legal instituída pelo PBF. Partimos da ideia de que o aluno, para não perder o benefício, necessite estar presente em sala de aula cumprindo um percentual previamente estabelecido, condição esta, que poderia influenciar no sentimento de pertencimento e identidade. Constatamos, porém, através das entrevistas, que em nenhum relato foi apontada esta condição como fator decisivo para presença ou não no ambiente formal de educação. Neste grupo de informantes não tivemos elementos suficientes para afirmar (ou não) que esta condicionalidade do PBF pudesse exercer influência, de maneira decisiva, para que o aluno se identifique ou sinta-se pertencente à escola regular.

Os alunos demonstraram que possuem, ainda que algumas questões ficassem explicitadas, uma boa relação com a educação formal pública. Ainda assim, para que efetivamente pudéssemos contrastar o sentimento de pertencimento e identidade deles no ambiente de educação formal e não formal, precisávamos, ainda, que estes informantes discorressem acerca de sua experiência na educação não formal - neste caso, a EFA, para que pudéssemos traçar um comparativo entre os dois ambientes. A seguir abordaremos a relação dos alunos entrevistados com o ambiente de educação não formal.

#### **6.4 Pertencimento e identidade: O aluno na educação não formal**

Observaremos, nesta subseção, os relatos dos informantes sobre suas experiências no âmbito da educação não formal, e, a partir deles, analisaremos os conteúdos de suas falas, procurando estabelecer relações entre as suas declarações e os conceitos de pertencimento e identidade, vinculados agora ao universo da educação não formal, neste caso, a EFA.

Na primeira entrevista, analisaremos a fala do jogador Toni Kroos (7 anos de idade, matriculado na EFA no período entre um e dois anos), apontando para o fato de que este informante, quando anteriormente referiu-se à escola regular a qual frequenta, considerou que “[...] tudo é bom lá.” [respondeu rápido]. Baseados em sua afirmação, perguntamos a este mesmo aluno se na EFA seria possível, para ele, reafirmar esta mesma condição, pois, segundo SEN (2015, p.42), “[...] pertencemos

de fato a muitos grupos diferentes, de uma forma ou de outra, e cada um desses agrupamentos pode dar a uma pessoa uma identidade potencialmente importante.”

Assim, Toni Kroos, em relação a nossa abordagem, respondeu:

“Aqui na escolinha...” [sorriu...] “também as coisas são boas...”

Perguntamos: Que coisas? Você pode nos contar? Ele respondeu:

“Ahhhh... bem... amigos... professor... a aula é boa...” [pensou] “acho que as mesmas coisas de lá [escola]”.

Perguntamos se ele acha que tem alguma diferença entre a escola que estuda e a EFA. Ele respondeu:

“Eu acho que aqui na EFA é igual lá na escola...” [aguardou...]. “Está tudo bom.”

O destaque da fala de Toni Kroos está no fato de declarar-se identificado tanto no ambiente formal quanto no não formal. Novamente enfatizamos a importância de salientarmos que este aluno é o único, dentre o grupo selecionado, que possui sete anos de idade, portanto, ainda não conta com um tempo de convívio significativo nos locais onde interage com os demais colegas ou professores.

Observamos pelos seus enunciados que tanto a escola formal quanto a EFA são atrativas para ele. SEN (2015, p.38) observa que “o reconhecimento de identidades são fortemente plurais e a importância de uma identidade não elimina a outra”. O indivíduo pode identificar-se com um ambiente e com outro, ou seja, possuir identidade com a escola formal e com a não formal sem que uma seja preponderante à outra.

Em contrapartida, observando que alguns dos informantes, ao relatarem suas experiências no contexto da educação não formal, procuraram, de forma singular, diferenciá-lo do ambiente formal. Eles o fizeram a partir de uma análise comparativa, apoiando-se em alguns pontos que para eles são fundamentais para o estabelecimento de uma relação fomentadora deste processo de diferenciação. Isso ocorre, segundo (SILVA, 2000), porque a identidade e a diferença se traduzem em declarações que afirmam e demarcam fronteiras, estando sempre ligadas a uma forte tendência à separação entre ambas.

O jogador Robben (9 anos, matriculado na EFA entre dois e três anos) foi questionado sobre suas amizades. Ele respondeu:

“Tenho!” [Gritou].

Perguntamos: Onde você tem amigos?

“Lá perto da minha casa tenho bastante.” [aguardou]. “Na escola tem menos. Aqui na EFA tenho muitos.” [Sorriu para dizer].

Perguntamos porque ele consegue se relacionar melhor com os amigos na escolinha de futebol? Ele respondeu:

“Eu respeito os caras daqui. Eles também me respeitam. Porque eu gosto de respeito. Os caras me respeitam e eu respeito eles. Aqui eles não mexem comigo. Mas eu também não mexo com eles. Aqui o professor que treina não deixa isso.” [Demonstrou ser esta informação muito relevante].

Perguntamos a ele: Se você tivesse o poder de modificar as coisas, o que você mudaria na EFA? Ele disse:

“Deixa eu ver ... aqui na escolinha tinha que arrumar o ginásio.” [apontou para o portão da entrada que está quebrado] Tem lugares que estão quase caindo por cima de nós! Tem que arrumar só isso. E tem que ter mais vezes e mais dias diferentes também.”

Observamos que o jogador Robben associa no seu relacionamento, dentro da EFA, a questão do respeito aos colegas, que, na sua opinião, se faz mais presente nas dependências do PSA. Elenca o respeito como fator determinante para conseguir se relacionar com um maior número de alunos do EFA. Compreende-se, segundo Silva (2000), que entre identidade e diferença existe uma relação de estreita dependência. E elas são determinadas por diversos fatores. Para este aluno, a questão do respeito é determinante, e, assim, ele se declara pertencente e identificado com a EFA, pois sua única reclamação está direcionada apenas nas mudanças estruturais do prédio.

O jogador Cristiano Ronaldo (9 anos de idade e há menos de um ano matriculado na EFA), quando questionado se na EFA ele identifica alguma coisa que ele considere como boa. Retruca:

“Tem [...]... aqui ... tem... não tem... briga.” [silenciou...].

Questionamos sobre ter amigos. Ele disse:

“Tenho!”

Perguntado se teria bastante amigos, respondeu:

“Acho que sim. Deixa eu ver ... [demorou...] tenho aqui na escolinha de futebol. Na minha rua não.” [Afirmou com seriedade...] “Os guris da minha rua não são das minhas brincadeiras.”

Perguntamos: Na escola você tem amigos?

“Tenho! [demorou um pouco...] Mas...mas... não tem muito .. tenho mais aqui.” [escolinha]

Perguntamos qual a diferença, para ele, entre a EFA e a escola? Os professores são diferentes? Eles conversam com vocês?

[respondeu rápido] “Sim. Porque aqui sempre começa a aula assim.”

Assim como?

“O professor fala umas coisas antes da aula. [demorou um pouco...] “Depois ele começa a aula [...] .”

E que coisas ele fala? Ele respondeu:

“Ahhhh, [pensou...] ele fala que não pode faltar na aula. Não pode brigar com o professor. Não pode brigar na rua... [demorou um pouco...] ... na escola.”

Sobre os alunos, ele ainda afirma que na EFA

“Eles respeitam o professor. Alguns bagunçam aqui [escolinha]. Daí o professor tira do treino... e depois chama de novo.”

Perguntamos se ele achava certo que fique de fora quem bagunçar? Ele disse:

“Eu acho... Porque os outros querem jogar e eles não. [Sorriu] ... Não pode ter bagunça!” [Ficou sério].

Questionamos ainda, se ele acha que tem alguma diferença quando os guris “bagunçam”, aqui na EFA e na sua escola?

“Hããã ...eu acho que sim.” [sorriu...] “Lá... não pode bagunçar... e aqui... também não.” [Se mostrou receoso] “Ahhhh ... mas aqui se bagunçar, não joga.”

Perguntamos a ele: Se você tivesse o poder de modificar as coisas, o que você mudaria na EFA ?

“Aqui não sei ...”.

Reforçamos a questão: Na escolinha de futebol não tem nada para melhorar?

“Ahhh tem sim. Pode ser coisas do ginásio?” “O ginásio está velho. Tem que arrumar ele.”

O jogador Cristiano Ronaldo não demonstra descontentamento em relação ao ambiente não formal de educação. Aponta apenas a necessidade de reformas na estrutura física. Construiu uma relação de identidade com o ambiente da EFA revelado de forma contundente ao apontar a constituição da relação de respeito entre os alunos da educação formal e da educação não formal, colocando o foco desta distinção na ação do professor em sala de aula. Para Silva (2000) a construção da identidade, depende da diferença e a diferença, depende da identidade. Deste modo, identidade e diferença tornam-se inseparáveis.

D’Alessandro (10 anos de idade e há menos de um ano matriculado na EFA), explica que no ambiente da EFA consegue se relacionar de forma mais ampla com um maior número de colegas. Perguntamos a ele: Onde você tem amigos? Ele respondeu:

“Na escolinha e no colégio. Só!”

E na rua da sua casa?

“Só tenho dois.” [Respondeu rápido...] “Com os outros guris a minha mãe não deixa eu andar.”

Não deixa? Por que?

[Respondeu rápido...] “Porque eles ficam nas esquinas!” Perguntamos se aqui [EFA] ele tinha amigos. “Tenho. Tenho bastante. Mas... hãããã... os daqui a mãe deixa eu andar com eles.”

Questionamos se na escola ele não pode estar com seus amigos também. Ele respondeu:

[Risos...] “Com todos não ... hããããã ... lá tem os que eu não posso me misturar...” [ficou em silêncio...].

Elaboramos a seguinte questão para ele: Durante a entrevista, você disse que na sua escola a professora lhe pediu que melhorasse seu comportamento e você conseguiu melhorar, certo?

[respondeu rápido] “Sim. Acho que agora eu vou começar a melhorar.”

E aqui na escolinha de futebol? Você está bem, ou precisa melhorar também? Ele afirmou:

“Aqui? Bom... aqui... eu acho que tenho que melhorar menos...”

Perguntamos a D’Alessandro se na EFA alguém já precisou conversar com ele sobre isso?

“Ahhhh...já .... uma vez ... [receoso] para que eu não conversasse quando o professor estava falando ...”

E agora? Você já melhorou aqui também?

“Hããã... sim... nunca mais eles me disseram nada...”

Perguntamos se ele acha que é diferente o fato dos professores da escola e da EFA chamarem a sua atenção. Ele disse:

“Acho que ... Hããã... não é igual [mostrou-se muito receoso]. Porque lá [escola] tem os professores que não... que não... ahhh, deixa assim[aguardou]. Eles reclamam mais lá... Mas... sim... aqui eles falaram e eu não fiz mais, daí não falaram outra vez.”

Perguntamos se ele identifica pontos positivos na EFA? Respondeu:

[Demorou] “Tem professor bom...hããã tem coisa para fazer...tem sala com computador... é bom aqui.”

Perguntamos, ainda, se teria alguma coisa que ele considera como ruim na EFA?

“Eu acho que só ... só... a quadra... ela está muuuuuito ruim ... mas só ela...” [Sorriu].

Perguntado se ele tivesse um superpoder que fosse possível modificar as coisas, o que mudaria na EFA, respondeu:

“Aqui? [Sorriu] “Ahhh... deixa eu pensar...” [Sorriu] “Da EFA eu não queria mudar nada... mas eu daria um ginásio novinho para ela.” [Sorriu] “Com certeza!” [Sorriu muito] “Mais nada... não mexeria em nada. Não precisa.”

Este aluno discute e relaciona detalhes sobre o seu comportamento nos dois ambientes (formal e não formal) de forma a diferenciá-los, pois relata questões sobre o tratamento por ele recebido nos dois ambientes, o que pode influenciar em seu comportamento dentro destes ambientes. De acordo com Sen (2015), o fato de pertencermos a um determinado grupo, pode depender de algumas condições específicas e assim, destacamos prioridades para pertencermos ou não a um grupo, sendo que as pessoas precisam decidir qual a importância relativa a cada prioridade. O jogador D’Alessandro, apesar de ter sido chamado à atenção na

educação não formal, não identifica que este fato, represente, para ele, algo que possa influenciar na sua identificação e pertencimento ou não a este ambiente. Demonstra pertencer ao ambiente não formal, fazendo apontamentos apenas a estrutura do ginásio de esportes da EFA, que ele define como muito depredado.

Outro tipo de tentativa de diferenciação pôde ser identificada ao analisarmos a entrevista do jogador Balotelli (11 anos, matriculado na EFA há menos de um ano). Notamos que em sua fala, este informante procura relacionar a sua identificação com o ambiente não formal de educação, baseando-se no comportamento dos alunos. Ele traça um plano comparativo destacando a principal diferença em relação à escola regular onde estuda e o ambiente no qual ele convive na EFA.

“Aqui na EFA?” [Pensou...] “Bom! Tem mais gente que tem respeito.”

Indagamos se ele sabe por que tem mais respeito na EFA.

[Respondeu rápido] “Porque sim. Porque não deixam bagunçar aqui. Se bagunçar não aprende nada.”

Questionamos se ele concorda com o fato do professor não deixar ‘bagunçar,’ faz alguma diferença entre a escola e a EFA? Ele disse:

“Sim. Porque aqui tem bagunça também, mas de brinquedo.” [sorriu tentando explicar a diferença] “... mas não fazem a bagunça da aula.” [ficou sério].

Perguntamos se para ele, isso faz alguma diferença no jeito de aprender?

Respondeu:

“Claro! Porque aqui [na EFA] eles falaram que primeiro é aprender para ser alguém na vida e só depois aprender a jogar.” [mostrou-se muito enfático no que disse].

Sobre esta afirmativa, questionamos se ele acha que na escola também deveria ser assim para aprender mais e melhor para ser alguém na vida?

Respondeu:

“Tem que ser sim... mas lá” [mostrou-se receoso] “São os alunos que não gostam de aprender e ficam atrapalhando os outros.” [Ficou em silêncio].

Sobre o que ele gostaria de modificar na EFA, ele respondeu:

“Eu queria... [Respondeu rápido] um ‘salão’ [ginásio] melhor. Ele está caindo.”

Mais alguma coisa poderia ser modificada aqui na EFA? Ele disse:

“Eu acho que não. Só a quadra [ginásio] mesmo.”

O informante alega que, em seu ponto de vista, o fator determinante que promove a diferenciação é o comportamento distinto que os alunos assumem ao frequentarem os dois ambientes educacionais (formal e não formal). Ele enfatiza que os estudantes se comportam de tal modo, que se fazem perceptíveis nesses comportamentos os contrastes entre as relações que são estabelecidas entre os sujeitos e determinados locais onde estão presentes. Aponta essa diferença de maneira enfática, demonstrando não aceitar o comportamento de alguns alunos na educação formal. Para (SILVA 2000), as operações de incluir e de excluir fazem parte do processo de afirmação da identidade e da diferença e implicam, sempre, em destacar este contraste.

Sobre a tentativa dos alunos em estabelecer diferenciais entre os locais onde estudam, podemos observar a fala do jogador Zico (11 anos, matriculado na EFA há quase dois anos). O jogador primeiro descreve o ambiente formal como um local em que, supostamente, as relações de amizade e de integração de grupos, se dão em menor número, ao ser comparada ao ambiente da EFA. Realiza esta comparação quando declara em sua entrevista:

“Aqui [EFA] a coisa é diferente... aqui tem muita amizade... Aqui na escolinha tem! eu acho que sim!” [Sorriu...].

Questionamos se ele identifica qual seria o motivo de na EFA ter mais amizade entre os alunos.

[Pensou] “Não sei não... acho que aqui... é... não entra tanta gente como na escola... tem que querer ficar aqui...” [sorriu...]. “Não é que nem lá [escola] que entra qualquer um...” [ficou pensativo].

Reforçamos a questão perguntando: Por que você acha que os alunos aqui da EFA parecem querer permanecer e na escola regular não demonstram isso? Ele pensou e respondeu:

“É que aqui... não sei não... aqui eles querem ficar. Hãããã...eu acho que aqui todo mundo queria ficar.” [pensou um pouco] “Na escola [regular] não é bem assim ...” [aguardou] “não sei porque. Mas não é assim, igual aqui ... não sei.” [sorriu].

Nesta entrevista, o aluno diferencia os dois locais, utilizando como parâmetro, o número de alunos e a quantidade de amizades que ele consegue

estabelecer em cada um desses locais. Para ele, a referência de identidade com o local está vinculada ao seu relacionamento junto aos seus colegas e esta diferenciação estabelece, para ele, um vínculo maior com um ambiente em detrimento de outro.

Segundo Silva (2000) em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade, ou simplesmente, classificamos como diferente aquilo que não se enquadra aos conceitos que possuímos como referencial em nossa maneira de aceitar ou não o que nos é apresentado. Sendo assim, quando optamos pela aceitação a uma situação, na verdade, estamos agindo de forma a diferenciar, através da negação, outras possibilidades.

A entrevista do jogador Iniesta (16 anos, matriculado na EFA há quase dois anos) demonstra seu movimento na tentativa de realizar uma identificação a um ambiente idealizado por ele próprio. Segundo sua opinião, uma escola ideal deveria ter:

“Respeito, educação e dedicação.”

A partir dessa afirmação, questionamos se há alguma destas características, de escola ideal, na EFA. Ele respondeu:

“Aqui... eu acho que aqui [EFA] tem todas. Tem respeito, tem... como é...??? Educação também. Acho que isso.” “ Tem dedicação . [sorriu para responder] “Claro! Tem que ter para quem quer jogar.”

Reforçamos o questionamento, perguntando se ele acha que só para jogar precisa ter dedicação. Ele disse:

“Não... ééééé! mas no jogo parece que precisa mais. Na escola tem que ter também, mas para passar de ano, não repetir o ano. Eu acho que é do mesmo jeito.” [depois que falou, sorriu].

Sobre a parte estrutural da EFA, ele define:

“Eu ia arrumar esse prédio aqui. [ele mostrou o prédio ao redor, apontando com as mãos] “Eu botaria as traves novas. E pintaria tudo também. Tem que arrumar só isso.”

Destacamos na fala do jogador Iniesta, o fato de, no conteúdo de sua resposta, elencar características que considera como valores de um modelo de educação ao qual ele se identifica. SEN (2015) destaca que a questão do pertencimento pode estar ligada a diversas categorias de associação que,

dependendo das circunstâncias, atuam instigando e envolvendo as nossas decisões, ainda que nos seja possível pertencer, simultaneamente, a cada uma das quais nos identificarmos. Seguindo esta definição, observamos que o respondente assume os diferenciais que por ele foram apontados como pontos importantes, pois perpassam e influenciam diretamente na construção do seu sentimento de pertencimento.

O que fica evidente, nesta análise, é que a maioria dos alunos explanou sobre suas relações dentro do ambiente de educação não formal, procurando estabelecer comparações entre este e sua experiência no ambiente formal. Mesmo que, em algum depoimento, os alunos tenham relatado uma maior aceitação sua frente às propostas educacionais encontradas na EFA, eles não negam sua identificação também com a educação formal.

Segundo SEN (2015),

[...] **pertencer a cada um dos grupos** pode ser muito importante, dependendo das condições específicas. Quando competem entre si por atenção ou prioridade (nem sempre necessariamente, pois é possível não haver conflito entre as exigências de diferentes lealdades), as pessoas têm de decidir a importância relativa a dar às respectivas **identidades**, as quais, mais uma vez, dependerão das condições específicas (SEN, 2015, p.38, grifo nosso).

O quadro 6 aponta o perfil dos alunos e sintetiza o resultado das suas respostas, quando questionados acerca de sua relação com a educação não formal. O tempo de matrícula e permanência dos respondentes na EFA parece influenciar na sua maneira de observar o contexto educacional ao qual estão expostos. Também pode ser identificado, nos relatos, a afirmação dos alunos em relação à violência que, segundo eles, ocorre de maneira bem mais dirimida nas dependências da EFA. Ainda que seus relatos se voltem para a observação de que os próprios alunos são, por vezes, os autores desta violência, quando o cenário descrito é o da educação não formal, eles não identificam a presença da violência com a mesma frequência com que tal ocorre no âmbito da educação formal.

Nas respostas dos alunos sobre a sua relação com a educação não formal, neste caso a EFA, sobressaíram-se as questões de pertencimento e identidade deles junto a este ambiente. A solicitação recorrente se dá por conta das melhorias na quadra onde as aulas são ministradas. Quanto aos seus relacionamentos com os professores e os comportamentos dos demais colegas de

aula, os alunos não demonstram nenhum tipo de descontentamento, quando estão nas dependências da EFA.

**Quadro 5 - Os alunos na educação não formal (EFA)**

| <b>Nome</b>              | <b>Idade</b> | <b>Período que está matriculado</b> | <b>Possui algum descontentamento na EFA?</b> | <b>Quanto ao Pertencimento e Identidade</b>          |
|--------------------------|--------------|-------------------------------------|--|--|
| <b>Toni Kroos</b>        | 7 anos       | entre um e dois anos                | somente referente à reformas estruturais     | se mostra totalmente identificado e pertencente      |
| <b>Robben</b>            | 9 anos       | entre dois e três anos              | somente referente à reformas estruturais     | se mostra totalmente identificado e pertencente      |
| <b>Cristiano Ronaldo</b> | 9 anos       | há menos de um ano                  | somente referente à reformas estruturais     | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente |
| <b>D'Alessandro</b>      | 10 anos      | há menos de um ano                  | somente referente à reformas estruturais     | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente |
| <b>Balotelli</b>         | 11 anos      | há menos de um ano                  | somente referente à reformas estruturais     | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente |
| <b>Zico</b>              | 11 anos      | entre um e dois anos                | somente referente à reformas estruturais     | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente |
| <b>Iniesta</b>           | 16 anos      | entre um e dois anos                | somente referente à reformas estruturais     | demonstra identificar-se e pertencer a este ambiente |

**Fonte: Entrevista semiestruturada (2016)**

Em suma, na análise geral dos relatos, o que fica evidente é a condição dos alunos identificarem-se e sentirem-se pertencentes, à sua maneira, com a educação formal e a não formal, a partir de condições específicas que a eles são impostas ou por eles construídas. Na pluralidade de exemplos, cada um dos entrevistados construiu cenários, relatando e identificando a partir deles, os contrastes por eles detectados entre a educação formal e não formal.

Demonstramos nesta seção, sob a ótica dos alunos, como são estabelecidas as relações junto aos ambientes educacionais em que convivem diariamente. Há, ainda, uma questão que se sobressaiu nos diálogos, e que, de certa forma, exerce influência direta no cotidiano dos informantes: a questão da violência no bairro, nas ruas e na escola. Este fato e suas implicações serão abordados na subseção a seguir.

### 6.5 Pertencimento e identidade: a violência como um fator emergente no bairro navegantes

Nos relatos dos alunos indentificamos muitos aspectos que fazem parte de suas vidas como moradores de uma localidade, como estudantes das escolas formal e não formal ou até mesmo na exposição de suas rotinas familiares na posição de filhos e de irmãos, e que podem influenciar nas relações de identidade e pertencimento.

Todos os conteúdos apresentados nas entrevistas foram relevantes e merecem ser analisados, porém, um deles merece uma observação especial de nossa parte, uma vez que aparece, na maioria dos diálogos, emergindo nos conteúdos como agente fundamental, influenciando no comportamento dos alunos que integram o grupo que selecionamos: a violência.

Segundo Moraes (2003, p. 194, grifo nosso), as unidades de

[...] análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori* [sic.], como de categorias **emergentes**. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori* [sic.], basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Entretanto, uma pesquisa também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa.

Permeando, de forma sucinta e discreta, toda a discussão evidenciamos a significativa interferência da questão da violência contida nas falas dos alunos. Sua concepção em relação a violência, nos mostra que este fenômeno age demarcando pontos importantes, alterando significativamente os comportamentos sociais e influenciando nos sentimentos de pertencimento e de identidade naquela comunidade. Estes pontos têm influenciando suas relações e experiências na escola pública, na EFA e nas ruas do bairro onde residem, como descreveremos a seguir.

Inicialmente, podemos verificar nas falas dos alunos indícios sobre a realidade do bairro em que moram. Introduzimos este tema perguntando aos informantes como eles avaliariam a condição de serem moradores do bairro Navegantes? Como é morar no bairro Navegantes?

O jogador Toni Kroos (7 anos de idade, sempre morou no bairro) afirmou que:

“Hããã...para mim é muito bom.”

Perguntado se ele gosta muito de morar no bairro Navegantes, ele disse:

“Sim, muito...” [fez sinal de positivo]

Indagamos o que faz ele se sentir bem neste bairro? Ele disse:

“Sentir bem? Hããã... meus amigos...” [pensativo...] “Eu gosto da minha turma que joga aqui [respondeu fazendo sinal de positivo com a mão..] “acho que tudo.”

Perguntado sobre o que lhe incomodaria no seu bairro, ele respondeu:

[Demorou...] “Nada. Eu acho que nada.”

Você acha que está tudo bem aqui no bairro?

“Sim!”

No caso deste informante, em especial, suas respostas baseiam-se nas experiências que se limitam ao seu ambiente familiar, aponta em relato anterior que a mãe não deixa ele brincar na rua e que só possui os amigos da escola e do EFA, são e sua tenra idade.

Já o jogador Robben (9 anos de idade, sempre morou no bairro Navegantes) respondeu da seguinte forma:

[Demorou...] “É bom. Só que tem uns caras aqui, que não sabem ‘morar’ direito!” [ficou pensando...] “Eles querem sempre estragar as coisas que fazem a gente se divertir aqui no bairro. Só que aí eles vêm para quebrar tudo. Daí a gente não consegue brincar direito. Aí... só” [Demorou...] “...só brincando em outro lugar mesmo!”

Perguntamos a ele, o que faz com que ele se sinta bem no bairro? Ele respondeu:

“Aqui? Brincar com os meus amigos. ”

Insistimos com ele: E como é brincar com os amigos?

“Brincar com os meus amigos? Eu gosto sim. ” [Sorriu] “Com eles é muito bom!”

Buscando mais informações perguntamos: O que te incomoda no seu bairro?

[Demorou bastante] “Bahhh! Incomoda quando estou brincando com os meus amigos e chegam os caras que querem estragar tudo. ”

Indagamos se ele sabe quem são esses ‘caras’.

[mostrou-se receoso] “Os guris e os caras que já são grandes! Ficam falando que querem destruir tudo. ” [Mostrou-se receoso] “Quebram os brinquedos da gente. Só para destruir! Eles também sempre querem bater em nós. Mas tudo isso é para terminar com a brincadeira que a gente estava brincando.”

Perguntamos a ele se este fato ocorre com frequência e se há um lugar em que ocorra estes atos em maior intensidade?

[Mostrou-se receoso] “Na rua é mais! Mas no colégio eles também estão sempre querendo destruir tudo. ”

É neste relato que surge, pela primeira vez, a violência no cotidiano do bairro e alcança as dependências da escola formal pública.

Segundo Robben a violência não fica restrita apenas às ruas mas chega a escola, de maneira semelhante.

Morar no bairro, segundo o jogador Cristiano Ronaldo (9 anos de idade, sempre morou no bairro Navegantes):

“Para mim é bom.” [sorriu].

Perguntado sobre qual motivo ele acha bom morar no bairro Navegantes, ele respondeu:

“Hããã ... porque? Eu acho bom! As pessoas dizem que não, sabe? ... mas eu acho bom.” [bateu com a mão no peito...]

E o que te incomoda no seu bairro?

[Demorou. Demonstrou não gostar deste assunto] “Não sei! umas coisas!”

Observamos que o jogador declara que se identifica com o local em que vive. Ainda assim, demonstrar, através de suas respostas lacônicas, que existe algo na realidade do bairro que lhe causa algum tipo de descontentamento. Mesmo não apontando qual seria o motivo, ele afirma que, para algumas pessoas, existe a opinião de que morar no bairro Navegantes não seja bom.

Ao jogador D’Alessandro (10 anos de idade, sempre morou no bairro) perguntamos: como é morar no bairro Navegantes?

“Morar aqui?? É bom...bem...eu acho que é bom.”

Porque você acha bom morar no bairro Navegantes?

“Porque? Porque! Hãããã! Eu tenho bastante amigos.”

O que faz você se sentir bem neste bairro?

“Não sei te explicar...” [pensativo...] “Eu acho que... é ter as... amizades que eu tenho.”

E o que mais você acha bom?

“Só isso... hãããã... [respondeu fazendo sinal com a mão] “Mais nada, não.”

Quando ele foi questionado sobre o que lhe incomodava no seu bairro, ele respondeu:

[demorou...] “Nada!”

Está tudo bem para você aqui no bairro? “

Sim!” [Pensativo. Demorou.] “ Tem coisas ruins. Ah, deixa para lá.” [pensativo...quis encerrar o assunto].

Não quis evoluir no assunto que tratava do bairro. Se limitou a responder que havia algo que não estava de acordo, mas mostrou-se contrário a realizar maiores comentários.

Na entrevista seguinte observamos que o jogador Balotelli (11anos de idade, sempre morou no bairro Navegantes) articula de forma mais aprofundada a sua resposta e explica, de maneira mais abrangente, como ele define o fato de morar no bairro Navegantes:

[demorou] “Ahhh, é bom. Eu tenho vários amigos. Tem muita coisa para fazer aqui, brincar, jogar, estudar...”

Então você acha bom morar no bairro Navegantes?

“Éééé...” [balançou a cabeça...] “Não por inteiro, mas dá para dizer que é bom. ”

O questionamos sobre o que ele acha que falta para ser inteiramente bom para morar no bairro? Ele respondeu:

“Falta .... Falta ...” [Pensativo] “Que a gente pudesse fazer tudo o que gostaria de fazer, mas tem coisas que não dá para fazer.”

Perguntamos sobre o quê, por exemplo?

“Acho que...” [pensou...] “Andar na rua que tu quiser, em qualquer horário.”

Mas o que te atrapalha de andar nas ruas?

“A violência.” [suspirou...] “Esses marginais aí...”

Isso atrapalha em que?

“Ué!!” [mostrou-se espantado] “Eles que mandam nas ruas. Não quero mais falar disso ... [calou-se]”

O jogador Zico (11 anos, sempre morou neste local) considera que morar no bairro Navegantes, na sua opinião, é:

[pensativo...] “mais ou menos... eu acho assim...”

Perguntamos porque ele acha ‘mais ou menos’ morar no bairro Navegantes? Ele respondeu:

“Ahh... ééé ...” [aguardou...] “ruim porque os caras destroem as coisas... por isso não é tão bom ...”

Perguntamos a ele: Quem você acha que destrói as coisas aqui no bairro Navegantes? Ele disse:

“Ora... quem será...? Sempre eles... ééé ... [aguardou...] deixa eles quietos.”

Zico também se mostra incomodado com o cenário de violência que vivencia em sua rotina diária. Ele reclama das depredações que ocorrem no bairro, fato este que, segundo o próprio informante, lhe impossibilitam de conviver de forma mais natural no local onde mora.

Na entrevista do jogador Iniesta (16 anos, morador do bairro desde que nasceu), a abordagem sobre a violência se torna ainda mais enfática. Ele aponta vários cenários de violência que ocorrem nas ruas e questiona, segundo seu posicionamento, o papel das autoridades e dos moradores em relação à depredação e até mesmo da manutenção da infraestrutura básica do bairro.

Segundo o jogador Iniesta, morar no bairro Navegantes é

“[...] ruim! Por causa da violência é ruim.”

Perguntamos se a violência no bairro o atrapalhava?

“Sim!” [Suspirou...] “muito”. “A gente não tem onde ficar tranquilo. Nem pode ir onde tu quer ir. E essas coisas...”

Reforçamos a pergunta: O que faz você se sentir bem neste bairro? Ele respondeu:

“Feliz? É quando eu jogo futebol na minha rua e na escolinha.”  
[Respondeu rápido...] “Eu gosto da minha rua. Na rua onde eu moro é legal.”

Perguntado sobre o que o incomoda no seu bairro, ele respondeu:

[demorou... sorriu e demonstrou certa desconfiança] “Tiroteio! É difícil aturar isso!”

Perguntamos se isso lhe incomodava muito.

[mostrou-se muito receoso] “Bastante! Esse é o nosso principal problema.”

Fomos adiante no questionamento: O que mais te incomoda? Tem alguma outra situação ou algo?

[novamente mostrou-se receoso] “Os buracos e a sujeira das ruas. O bairro é todo ‘atirado’.” [fez sinal de negação com a cabeça ao comentar].

Perguntamos a ele, quem ele acharia que é o responsável pelo bairro estar ‘atirado’? Ele [pensou muito...]

“O prefeito. E quem mora também deixa. As pessoas quebram as coisas também.”

Este aluno, com 16 anos de idade, consegue expressar-se de forma mais detalhada sobre o bairro e sua realidade. Ele também é o único (certamente pela sua idade) que começa a relacionar os problemas locais com a administração pública e com a conduta dos próprios moradores do bairro. Segundo ele, ambos não estão conseguindo cumprir o seu respectivo papel de gestor e de integrante de um espaço comum, de maneira satisfatória.

Este é o cenário relatado pelos alunos em relação ao bairro em que residem. Nestes relatos foi explicitada a questão da violência influenciando decisivamente na rotina dos moradores.

A questão do aumento da violência nas cidades e nas suas áreas periféricas é do conhecimento da população em geral, como também das autoridades, pois notícias ao seu respeito são veiculadas, diariamente, nos mais diversos tipos de mídias, ocupando posição de destaque nos noticiários policiais.

No quadro 7 demonstramos a síntese das respostas dos alunos ao destacarem a realidade da violência presente no bairro onde residem.

### Quadro 6 – A violência no bairro: a percepção dos alunos

| Nome              | Idade   | Tempo de moradia no bairro | Sobre a violência                                       |
|-------------------|---------|----------------------------|---|
| Toni Kroos        | 7 anos  | sempre morou               | não identifica  |
| Robben            | 9 anos  | sempre morou               | afirma que a mesma ocorre em vários locais              |
| Cristiano Ronaldo | 9 anos  | sempre morou               | afirmou que ela existe, mas preferiu não comentar sobre |
| D'Alessandro      | 10 anos | sempre morou               | afirmou que ela existe, mas preferiu não comentar sobre |
| Balotelli         | 11 anos | sempre morou               | identifica a violência e repudia suas implicações       |
| Zico              | 11 anos | sempre morou               | identifica a violência e repudia suas implicações       |
| Iniesta           | 16 anos | sempre morou               | identifica a violência de forma abrangente              |

Fonte: Entrevista semiestruturada (2016)

#### 6.6 Pertencimento e identidade: a violência um fator emergente na escola formal e na EFA

Para iniciar a análise dos depoimentos precisamos nos remeter a uma questão cultural que encontra-se arraigada na história da educação – neste caso a educação formal – onde a violência que ocorre neste ambiente é percebida, discutida, analisada e estudada não apenas em períodos muito recentes.

Segundo Charlot, (2002, p.443) a violência na escola não pode ser tratada

[...] como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos 90. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. Assim, no século XIX, houve, em certas escolas de 2º Grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram frequentemente bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 e 60. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume forças que, estas sim, são novas.

Esta afirmação descreve um breve apanhado sobre a trajetória das ocorrências deste fenômeno. Seguindo nesta mesma linha histórica, surgiram nos recentes relatos que foram colhidos dos alunos, a mesma denúncia, sobre este mesmo contexto de violência.

Ao analisarmos trechos da entrevista do jogador Balotelli (11 anos) relatos de de violência na escola formal. Ao ser questionado acerca de como é sua relação com seus professores, ele respondeu:

“Eu me dou bem com eles. Eu consigo conversar tranquilo com eles, sabe?”

Perguntamos a ele, como se faz para conversar tranquilo com os professores? Ele respondeu:

“Bom ... é que eu consigo. Os outros ... tem uns outros lá ... que não.”

Questionamos se ele sabe porque os outros não conseguem falar com os professores. Ele disse:

“Porque eles só ‘enchem’ e incomodam o professor ... daí ele vai xingar eles também. Porque ele tem que fazer isso mesmo! São eles que não ficam quietos. Bem feito!”

Perguntamos se este comportamento era apenas com um professor ou com mais professores, ele respondeu:

“Com quase todos ... aqueles guris são umas pragas!”

Isso nos instigou à questioná-lo: Como seria uma escola ideal para você? Ele respondeu:

“Puxa vida ...com certeza tem que ter mais respeito!”

Novamente o questionamos: Por que você acha que em primeiro lugar deve-se ter respeito na escola?

“Por que? Para que todos possam ouvir o professor e aprender o que ele ensina.”

Indagamos se ele considerava que os alunos que bagunçam em sala de aula não querem ouvir o professor? Ele disse:

“Claro que não querem ouvir !! Por isso é que eles rodam de ano. Pode ver que eles são os mesmos que rodam. E eles estragam a aula.”

O jogador Balotelli descreve, em seu depoimento, a conduta de alguns alunos frente à figura do professor, e do professor diante dos alunos no espaço de

sala de aula. Ele retrata uma postura de rebeldia e de confronto deste grupo e condena a atitude dos colegas.

Segundo Charlot (2002), os casos de agressão ou violência nas escolas, ainda são fatos que podem ser considerados como raros. Mas ainda assim, eles nos dão a impressão de que não há mais limite algum, e que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola. Isso pode contribuir para a produção do que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Evidencia-se, também, que os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos vem ocorrendo com maior frequência, demonstrando que mais um limite parece ter sido transposto.

Na entrevista do jogador Zico (11 anos) questionamos se ele teria motivos ou simplesmente gostaria que fosse efetuada a troca de algum professor na sua escola.

"Olha..." [pensativo...] "só que ... é assim... é... os professores não ... hãããã," [pensativo...] eles são bons ...entende? Não precisa, hãããããã, trocar eles." [sorriu...] "Os alunos é que tem que ter mais educação."

Em sua resposta, Zico da mesma forma que Balotelli busca argumentos para defender a postura dos seus professores e declara que o transtorno gerado em sala de aula é oriundo do comportamento dos alunos. Identifica os alunos como os responsáveis por este cenário, isentando os demais indivíduos presentes neste ambiente.

Para Charlot (2002) nos bairros populares, para muitos estudantes, é o professor que cria o saber na cabeça do alunos, pois ele é quem tem a atividade no processo de ensino-aprendizagem. Outra observação dos integrantes destes locais se dá na sua percepção de que o único sentido da escola está no fato dela possuir condições que possam lhes proporcionar um bom emprego mais tarde.

Como vimos anteriormente, a violência na escola se fez perceptível nas relações existentes entre os próprios alunos, dentro do ambiente da educação formal. Além desta forma de violência, os informantes relataram nas entrevistas outra perspectiva deste mesmo fenômeno: trata-se da depredação que é visível no prédio da Escola Estadual Nossa Senhora dos Navegantes, que serve como espaço comum para as aulas tanto na escola formal, quanto nas aulas da EFA, ressaltando que este local foi cedido pela Secretaria Estadual de Educação ao PSAA, para que nele fossem ministradas as aulas práticas de futebol.

Procuramos envolver o cenário da quadra de esportes cedido pela escola em algumas questões que utilizamos na entrevista a fim de criar um cenário que envolvesse a escola e, desta forma, pudessem relatar como a avaliam.

Fizemos o seguinte questionamento: Se você tivesse o poder de modificar as coisas, o que você mudaria na escola que frequenta? E o que você modificaria na EFA?

O jogador Cristiano Ronaldo, (11 anos, aluno da escola estadual há quatro anos e da EFA há menos de um) afirmou:

"[...] eu ia arrumar mais o meu colégio. As pessoas quebram os vidros às vezes quando eles estão lá na rua" [aguardou um pouco] "E isso não pode!"

Perguntamos se ele acha que na EFA teria algo a melhorar. Ele respondeu:

"Aqui não sei..." [pensou...] "Ahhh... tem sim. Pode ser coisas do ginásio?" "As pessoas roubaram os fios do ginásio." [demorou...] "Quebraram as paredes." [contou nos dedos...] "Quebraram as traves. O ginásio está velho. Tem que arrumar ele."

Observamos, na resposta, que ao referir-se aos dois ambientes, o entrevistado descreve o cenário de depredação, nas dependências da escola, e, por consequência, na EFA igualmente, pois o ginásio a que ele se refere é o mesmo para ambas as aulas. O aluno reclama somente da estrutura física em geral, que segundo ele, continua sendo depredada por "outras pessoas lá da rua", por isso ele demonstra o desejo de alterar somente este ponto.

Segundo Charlot (2005, pág. 126), há alguns anos, observa-se

[...] um aumento do número 'de intrusões externas' na escola: trata-se por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, ou até mesmo nas próprias salas de aula, contas das disputas nascidas no bairro. Há aqui uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido e até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora.

O jogador D'Alessandro (10 anos, cursa o 4º ano do ensino fundamental na escola estadual e está há menos de um ano matriculado na EFA), quando questionado: Se você tivesse um superpoder de modificar as coisas, o que você mudaria na escola que frequenta?

[Sorriu muito...] "Superpoder?? Aaaahhh... eu ia trocar as paredes, os vidros o teto... Espera aí ... não! Eu trocaria tudo mesmo!" [sorriu muito...] "Tem que trocar um monte de coisa!"

Perguntamos se na EFA ele também gostaria de mudar algo. Ele disse:

"Aqui?" [Sorriu] "Se eu tivesse também superpoder...?" "Ahhh... deixa eu pensar..." [Sorriu] "Da EFA eu não queria mudar nada... mas eu daria um ginásio novinho para ela." [Sorriu] "Eu acho que [na EFA] só... só... a quadra... ela está muuuuuito ruim ... mas só ela..." [Sorriu] "Com certeza!" [Sorriu muito] "Mais nada! não mexeria em nada. Não precisa."

Ao jogador Balotelli (11 anos, estudante da escola estadual, há menos de um ano matriculado na EFA) solicitamos que descrevesse como seria, em sua opinião, uma escola considerada como sendo uma escola ideal. Ele respondeu da seguinte forma:

[sorriu...] "Acho que.... hãããã ... bom acho que não podiam deixar riscar nas paredes e nem nas classes." [demorou um pouco...] "Também não podia quebrar as classes por gosto, só por quebrar."

Perguntamos se ele acha errado estragar as coisas da escola e o porquê. Ele disse:

"Porque sim!" [pensou um pouco...] "Aquilo lá não é teu." [sorriu...] "Nada é teu... Hããã... "Quer dizer é teu ... mas no outro ano não. Eu nunca fico na mesma sala de aula." [ficou pensativo...] "Mas eu nunca quebrei nada na sala de aula."

Perguntamos se dessa escola ideal que ele descreveu, teriam algumas características na escola que ele frequenta atualmente. Ele respondeu:

[pensou muito com a mão no rosto para responder] "Não tem muita não. Bem pouco."

Perguntamos se ele acha que ainda falta muita coisa? Ele disse:

"Bahhhh! Falta, falta sim." [Ficou pensativo].

Questionamos se ele considera isso ruim. Ele respondeu:

"Claro..." [aguardou e passou a mão na mesa] "atrapalha a gente... fica errado assim."

Indagamos, ainda, se ele acha que na sua escola tem alguma coisa legal.

Respondeu:

"Tem." [respondeu rápido] "Tem sim. Não é tudo que não presta." [sorriu]  
 "Eu gosto igual de lá. Mesmo quando essas coisas acontecem." [sorriu].

Um ponto importante a destacar na resposta dos alunos é o fato deles não demonstrarem, como prioridade, qualquer tipo de anseio quanto às mudanças em outros setores da escola formal ou não formal (EFA), que não sejam às ligadas ao plano estrutural deste ambiente. Eles se referem apenas ao cenário de violência que gera a depredação da escola que frequentam diariamente e nas relações entre eles e entre alunos e professores, o que acaba por influenciar diretamente nas suas opiniões sobre estes locais.

O jogador Zico, (11 anos, estudante da escola estadual matriculado na EFA há quase dois anos). Ao ser questionado sobre o que ele modificaria na escola ele enfatiza que

"[...] queria mudar todo o colégio!" [sorriu muito...].

Perguntamos: Todo? Como assim? Ele respondeu:

"Assim é... tudo o que está ruim. Por isso eu acho que tem que trocar tudo que está ruim sim. O que está ruim, botaria um novo no lugar..." [sorriu ...].

E na EFA, reforçando a ideia de que, se o poder de mudar as coisas estivesse em suas mãos, o que ele gostaria de mudar? Obtivemos a seguinte resposta:

"Eu queria uma cancha boa para nós! E uns coletes novos e mais bolas novas também. Só isso, não mudaria mais nada não..." [Sorriu].

Novamente, o aluno reporta-se ao lado estrutural da escola e da EFA, quando quer expor seus sentimentos de mudança. Também para este informante, a questão da depredação é um ponto fundamental para que os participantes possam considerar-se mais integrados ao espaço das aulas na escola formal e na EFA.

Charlot destaca que

A angústia social acarretada por esses [...] incidentes violentos, até mesmo muito graves, acontecem em estabelecimentos escolares que pareciam dever escapar a eles (colégio de cidade do interior, por exemplo). Mesmo adotando-se (há mais de 10 anos) "planos" e "medidas" que visam a acabar – ou pelo menos diminuir – com o problema da violência na escola, parece que ele só aumenta e, que, além disso, está convertendo-se em um fenômeno estrutural, e não mais accidental. Como se não bastasse, essa violência, depois de instalada nas escolas de bairros "problemáticos", parece estender-se a outros estabelecimentos (CHARLOT, 2005, p. 126, grifo do autor)

Este é o cenário que os alunos descrevem nas entrevistas sobre a violência - fato que, segundo eles, ocorrem na escola pública formal, mas negam a existência desta condição no ambiente não formal (EFA). Eles apontam, ainda, a depredação tanto na educação formal pública quanto na educação não formal como pontos que precisam ser mudados e, na mesma via, a relação de violência que existe em todos os espaços frequentados por eles: bairro, escola formal e EFA.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa gostaríamos de destacar as muitas experiências apreendidas que se apresentaram a nós, ao adentrarmos e estabelecermos contato com um grupo que faz parte da comunidade dos moradores do bairro Navegantes. Ao analisarmos esta localidade em relação ao contexto educacional, a pesquisa de campo em si, foi capaz de nos mostrar uma grande variedade de opiniões e conceitos singulares, elaborados pelas pessoas que dela fizeram parte. Isso nos instiga e nos mostra o vasto campo para debates e a tamanha diversidade que a discussão sobre o tema –educação- pode apresentar e representar no meio social.

Como definimos desde o princípio, nossa iniciativa não se deteve, em nenhuma de nossas abordagens, na tentativa de estabelecer qualquer tipo de comparação sobre qual ambiente – formal e não formal de educação – pode se mostrar mais ou menos relevante ou qual grau de importância os alunos que participaram desta pesquisa atribuiriam a cada um destes ambientes. Procuramos sim, demonstrar as relações dos estudantes junto a ambos, caracterizando, a partir de seus relatos, as suas relações de pertencimento e identidade como integrantes destes dois cenários, separando cada um destes locais, de modo a descrevê-los, conforme a visão dos entrevistados, sem estabelecer nenhuma análise comparativa entre ambos.

Sendo assim, podemos finalizar esta pesquisa discutindo a importância dos resultados obtidos, dentro do cenário específico de cada abordagem realizada, correlacionando-os aos seus respectivos ambientes. Podemos discutir o contexto geral deste trabalho em duas partes: na primeira parte, destacando o aluno na educação formal e na segunda, o aluno na educação não formal.

Na primeira parte, sobre a educação formal ou escola regular, ao final de todo o processo de análise e interpretação das entrevistas, podemos concluir que, nos relatos dos informantes, sobressaíram-se os exemplos que giram em torno de uma determinada circunstância. Ela aponta para uma descrição da violência que alcança a sala de aula, a escola como um todo, além de patamares internos e externos como os que se referem à depredação dos prédios das escolas públicas naquele bairro.

Na educação formal os alunos destacaram, repetidamente, o desrespeito, ocorrido por vezes entre seus próprios pares, frente aos professores. Ainda assim, eles fazem questão de não responsabilizar os professores pela ocorrência de tal conduta. Quando tratamos da escola regular, a violência é evidenciada no seu interior e no seu entorno e desponta, de maneira decisiva, na falas colhidas nas entrevistas, o que também pode ser atribuído ao cenário comum daquela comunidade.

Na segunda abordagem, quando nos voltamos para a educação não formal, analisamos o contexto do PSSA, o qual elegemos, neste caso, para fins investigativos, como representante deste segmento. Com isso buscamos constituir um cenário que nos proporcionou analisá-lo e aproximá-lo em relação à educação formal pública ou escola regular.

Nos resultados obtidos, sobre a educação não formal, percebermos que a ligação dos alunos com este ambiente se mostrou estar ancorada em questões pautadas por um relacionamento onde impera o respeito mútuo entre os professores voluntários e os alunos, como também entre os próprios alunos. Este acontecimento mostra-se como peça chave para a construção das relações de pertencimento e identidade que ficaram evidenciadas, fato que pode influenciar de forma positiva na continuidade de presença do aluno em sala de aula, e nos seus respectivos processos de inserção e comportamento social.

Na esfera da educação não formal também surgiram relatos da ação da violência, que segundo os alunos, interfere em grande parte de suas tarefas rotineiras e na sua vida social como um todo. A forma de violência citada, no ambiente não formal, foi apresentada pelos alunos, apenas na forma da depredação, ligando-a a perspectiva estrutural das dependências dos locais onde estudam. Quanto a este quesito, é importante reforçar que as aulas na EFA são ministradas em prédios públicos, o que pode explicar o fato da depredação tornar-se perceptível, já que esse tipo de violência é uma realidade vivida naquela localidade. Ainda dentro do ambiente não formal, não houve relatos sobre outro tipo de violência ou ação que os imponha algum tipo de cerceamento nas dependências da EFA.

Relacionando os dois ambientes – formal e não formal - e observando as colocações dos alunos, descobrimos que estes, em sua maioria, demonstram estar identificados e pertencentes aos dois locais, ainda que com algumas ressalvas. Eles

também apontaram para detalhes que nos mostraram, de uma forma ou de outra, como eles construíram sua identidade em relação a estas duas propostas. Embora tenham surgido nos relatos possíveis comparações entre os ambientes, salientamos que utilizamos este fato somente para ratificar que os alunos conseguem perfeitamente diferenciá-los, mas acima de tudo, em linhas gerais, demonstraram possuir uma identificação construída com os dois locais (formal e não formal).

Evidenciamos também, que, ao tratarmos de uma proposta educativa, mesmo que esta esteja enquadrada no perfil não formal, é possível afirmar que nestes espaços possam ocorrer aprendizados significativos para os seus integrantes. Baseados nos próprios relatos dos alunos da educação não formal (neste caso o PSAA), foram observados vários argumentos que nos forneceram pistas acerca do processo de formação identitária e de pertencimento agindo no sentido de possibilitar ao aluno uma convivência prazerosa junto a este ambiente e a partir disso, fortalecendo o seu grau de envolvimento, fomentar novas perspectivas e aprendizados.

Isso não exclui, de forma alguma, a importância da educação formal, como meio provedor de ensino, aprendizagem, construção e integração social. Por isso, é importante destacar que a educação formal, na perspectiva da avaliação feita pelos seus próprios alunos, aparece sofrendo com problemas relacionados à questão estrutural e à conduta de alguns grupos dentro deste ambiente. Este fato, de alguma forma, pode fazer com que os alunos se distanciem ou demonstrem ressalvas quanto ao seu pertencimento e identidade frente ao contexto da escola regular.

Encontramos então um ponto importante para discussão, pois, na totalidade dos relatos dos entrevistados, observamos declarações nas quais eles se compreendem como identificados e pertencentes à escola formal pública. O distanciamento dos alunos ou o fato destes não estarem completamente satisfeitos em relação a este local, se dá por conta da violência que culmina nos atos de vandalismos e nas relações que são estabelecidas, por alguns grupos, entre alunos e professores. Não ficaram evidenciadas denúncias dos alunos acerca de maus tratos ou abuso de poder dos professores e/ou demais profissionais que atuam na escola e nem mesmo insatisfação quanto ao currículo escolar verificamos excessos apontados nesta relação.

A partir dos dados colhidos e a posterior fase de análise, observamos que, na realidade, os espaços de educação formal e não formal sofrem interferência do meio em que estão inseridos, o que leva aos seus sujeitos a ter suas identidades e sentimento de pertencimento próprios para cada ambiente. O fato das crianças, mesmo que de forma sucinta, discutirem a questão da violência, revela características de cada um dos espaços e a forma como eles podem interferir entre si.

Este é um fator decisivo na comparação que os próprios alunos estabelecem entre a educação formal e a não formal. Podemos elencar questionamentos sobre este ponto, tais como: o que pode estar ocorrendo para que os mesmos alunos, ao discutirem a questão da violência, apontem-na como causa de grande parte de suas queixas dentro do ambiente formal de educação, não o façam em relação ao ambiente não formal? Por que a violência diagnosticada em ambiente escolar público formal, não é perceptível no contexto da EFA? Pode ser este o caminho para uma reflexão posterior ou alvo de uma futura pesquisa que se proponha a debater esta questão?

Logicamente devemos levar em consideração as distintas proporções no número de integrantes tanto na educação formal quanto na educação não formal. Sabe-se que o número de alunos é imensamente maior na educação formal, se comparado com a EFA. Logo, podemos deduzir que na educação formal, com a participação de um maior número de alunos, de idades variadas, convivendo em um mesmo espaço, a chance de surgirem um maior número de casos ligados à violência é aumentada exponencialmente, fato que foi destacado também na fala de alguns dos informantes.

O contrário pode ser observado na EFA, que no ano de 2016, conta com 44 alunos matriculados, o que torna a tarefa da direção do PSAA de coordenar e dos professores voluntários de interagir com os alunos durante as aulas, um tanto mais simplificada, se comparada ao número de alunos que integram as turmas na educação formal.

Por fim, salientamos que vislumbramos, nos resultados obtidos um caminho que serve tanto para dar suporte, fomentando a discussão destes temas dentro do próprio bairro, quanto para dar o prosseguimento a um estudo mais aprofundado, nesta mesma linha de pesquisa. De fato, percebemos que os

resultados por nós alcançados nesta investigação, podem se configurar em referencial para a (re) elaboração dos projetos pedagógicos dos ambientes de educação (formal e não formal) e como um real instrumento que se configure em uma oportunidade de reflexão para a comunidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

BALEEIRO, Maria Clarice; SERRÃO, Margarida. **Aprendendo a ser e a conviver.** São Paulo: FTD/Salvador: Fundação Odebrecht, 1999.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Os determinantes da desigualdade no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (edição revista e atualizada). Lisboa, Edições 70, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027> Acesso em: 09/08/2016

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática na Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei n.8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>. Acesso em: 30/08/2015

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2014/pnad>. Acesso em: 25/03/2016

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431440&search=riogrande-do-sul|pelotas>. Acesso em: 30/09/2016

BRASIL, LDB. Lei 9394/96–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 14/09/2015.

BRASIL. Planalto. Lei Presidência da República. **Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos para a consecução de finalidades de interesse público.** Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2012014/2014/Lei/L13019.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2012014/2014/Lei/L13019.htm)> Acesso em: março /2016

BRASIL. Planalto. Lei Presidência da República. **Lei de criação do Programa Bolsa Família e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm)> Acesso em: 12/05/2016

BRASIL. Planalto. Lei Presidência da República. **Altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, para ampliar a idade limite de crianças e adolescentes que compõem as unidades familiares beneficiárias do Programa Bolsa Família elegíveis ao recebimento do benefício para superação da extrema pobreza, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm)> Acesso em: 11/05/2016

BRASIL. Planalto. Lei Presidência da República. **Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8232.htm). Acesso em: 17/05/2016

BUTTNER, Anna. **Aprendendo o dinamismo do mundo vivido.** In: CHRISTOFOLLETTI, Antônio. *Perspectiva da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos.** Novas perspectivas de ensino de Ciências em espaços não formais amazônicos. Manaus, AM: UEA Edições, 2013.

CARVALHO, Josué de Oliveira; CARVALHO, Lindalva RSO. **A educação social no Brasil: contribuições para o debate.** In: *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. 2006.

CHARLOT, Bernard; **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**/Bernard Charlot; tradução Maria José do Amaral Ferreira. – Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.-(Coleção docência em formação:saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Bernard Charlot - Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares.** *Perspectiva*, v. 20, p. 17-34, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/10237>. Acesso em 20/07/2016

CHARLOT, Bernard et al. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 22/07/2016

CHESNAIS, Jean Claude. **A violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 4, n. 1, p. 53-69, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Curi, Fabiano. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234713-1.asp>. Acesso em 18/05/2015.

DA CUNHA, José Marcos Pinto et al. **A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas**. 2006. Disponível em: [http://cendoc.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab\\_cap\\_5\\_pgs\\_143\\_168.pdf](http://cendoc.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_5_pgs_143_168.pdf). Acesso em 10/10/2015

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ. Neise, GONZALEZ. Wania, PINHEIRO. Beatriz. Ongs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. Disponível em internet: <http://www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292d.htm>. Acessado em 14/09/2015.

DEMO, Pedro. **Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 02, p. 11-25, 2013.

DOS SANTOS, André Luis. **O Processo De Formação Das Atitudes Políticas Dos Jovens Da Assembléia De Deus Em Porto Alegre/RS**. Nº 02. Ano 02. Dez/2009. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/dois/andre.pdf>. Acesso em: 18/08/2015.

ESTATUTO da Associação Beneficente Evangélica Maranata - ABEM, 2016.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, p. 614-617, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.edu.br>. Acesso em 25/05/2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2006.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, 7ª ED., Vozes 1985.

INTERNACIONAL, Sport Club. Grupo de Jogadores. Disponível em: <http://www.internacional.com.br/conteudo?modulo=3&setor=25&secao=26>. Acesso em: 04/11/2016

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, v. 7, n. 1, 2008.

KAUCHAKJE, Samira. **Elaboração e planejamento de projetos sociais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia e a Pedagogia Social: educação não formal**. Machado, EM e Contelazzo, IBC Pedagogia em debate. Curitiba: UTP, p. 97-104, 2002.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. **Controle social da política de assistência social: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Atlas S.A - 2007

MELCHIOR, J.C.A. **Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 34, ago. 1980. p. 39-83. Disponível em: <http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/o-que-e/asp> Acesso em: 12/06/2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Cortez Editora, 2002.

MORAES, ROQUE. **UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Acesso em: 23/09/2016

MOREIRA, Erika Vanessa. HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. **Revista Formação, nº14 volume 2. O lugar como construção social** – p. 48 - 60

PÁDUA, E M M de. **O processo de pesquisa.** \_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** Campinas: Papyrus, p. 29-89, 1997.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. **Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica.** Disponível em: <http://deitu.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 08/07/2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4<sup>o</sup>ed. São Paulo: Edusp, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SEN, Amartya. **Identidade e violência: a ilusão do destino / Amartya Sen;** tradução José Antonio Arantes. – 1 ed. – São Paulo : Iluminuras : Itaú Cultural, 2015.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução de. Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto. Rio de Janeiro.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro setor: regulação no Brasil.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2006.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2015.

## APÊNDICE

### Questionário

1. Nome: \_\_\_\_\_

**Obs.:** seu nome será utilizado apenas para lhe identificar no caso de acharmos necessário entrevista-lo em um segundo momento da pesquisa. Em nenhum momento será divulgado.

2. Qual o ano de seu nascimento?

- 2011  2010  2009  2008  2007  2006  2005  
 2004  2003  2002  2001  2000  1999  1998

3. Qual o mês de seu aniversário?

- Janeiro  Fevereiro  Março  Abril  Maio  Junho  
 Julho  Agosto  Setembro  Outubro  Novembro   
 Dezembro

4. Qual o dia de seu aniversário?

- 01  02  03  04  05  06  07  08  09  10  11  12   
 13  
 14  15  16  17  18  19  20  21  22  23  24  25   
 26  
 27  28  29  30  31

5. Você mora em Pelotas há quanto tempo?

- Menos de 1 ano  
 Entre 1 ano completo e 3 anos incompletos  
 Entre 3 anos completos e 6 anos incompletos  
 6 anos completos ou mais  
 Nasci em Pelotas

6. Você mora no bairro Navegantes há quanto tempo?

- Menos de 1 ano  
 Entre 1 ano completo e 3 anos incompletos  
 Entre 3 anos completos e 6 anos incompletos  
 6 anos completos ou mais  
 Sempre morei no bairro Navegantes

7. A escola em que está matriculado pertence à rede:

- Municipal  Estadual  Particular (privada)  Comunitária  Não sei

8. Que ano escolar você está cursando atualmente?

- Ensino Fundamental:  1º  2º  3º  4º  5º  6º  7º  8º  
 9º  
 Ensino Médio:  1º  2º  3º

9. Você já foi reprovado em algum ano na escola?

- Sim, em qual (ais) ano (s)?

- Ensino Fundamental:  1º  2º  3º  4º  5º  6º  7º  8º  
 9º
- Ensino Médio:  1º  2º  3º
- Não

10. Como você se sente em sua escola regular em relação ao ensino (professores e conteúdo) e às amizades da escola?
- Bem, tenho muitos amigos e me adapto muito bem ao ensino
- Bem, não tenho muitos amigos, mas me adapto muito bem ao ensino
- Não muito bem, tenho muitos amigos, mas tenho dificuldades com o ensino
- Não muito bem, não tenho muitos amigos e tenho dificuldades com o ensino
- Indiferente, pois sou obrigado a ir para a escola e meus melhores amigos não são da escola
11. Há quanto tempo você está matriculado no projeto da ABEM (escolinha de futebol)?
- Menos de 1 ano
- Entre 1 ano completo e 2 anos incompletos
- Entre 2 anos completos e 3 anos incompletos
- 3 anos completos ou mais
12. Como você se sente na escolinha de futebol em relação aos amigos e às atividades?
- Bem, tenho muitos amigos e me motiva muito com as atividades
- Bem, apesar de não ter muitos amigos, mas gosto muito das atividades
- Não muito bem, tenho muitos amigos, mas tenho dificuldades com o futebol
- Não muito bem, não tenho muitos amigos e tenho dificuldades com o futebol
- Indiferente, pois sou obrigado a ir para a escolinha para não ficar na rua
13. Quantas pessoas, além de você, moram em sua casa?
- 01  02  03  04  05  06  07 ou mais
14. Você tem irmãos?
- Sim, quantos?  01  02  03  04  05  06  07 ou mais
- Não
15. Seus pais moram com você em sua casa?
- Sim
- Não  Somente a mãe
- Somente o pai
- Nenhum dos dois
16. Das pessoas que moram em sua casa, quantas possuem emprego fixo ou recebem alguma renda fixa mensal?

01  02  03  04  05  06  07 ou mais

17. Você contribui diretamente com a renda em sua casa?  Sim  Não

18. Você trabalha?

- Sim  Realizo atividade regular formal (emprego fixo)  
 Realizo atividade regular informal (qualquer atividade informal contínua -  
    todos os dias úteis da semana - sem qualquer vínculo oficial)  
 Realizo atividades eventuais (esporádicas) no mercado informal
- Não

19. Alguém em sua casa recebe o bolsa família?  Sim  Não  Não sei

20. Você tem direito ao bolsa família?  Sim  Não  Não sei

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais e/ou responsáveis,

Meu nome é Marcio Nilander Avila Barreto, sou aluno do Programa de Pós-Graduação MPET- IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense, onde desenvolvo uma pesquisa de Mestrado em Educação e Tecnologia realizada sob orientação da Professora Dra. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, desta instituição de ensino superior. Esta pesquisa possui caráter científico, que tem como objetivo, trabalhar com o sentimento de pertencimento dos alunos com a Escola de Futebol e a Escola em que estão matriculados no ensino regular.

Adiantamos que a presidência da ABEM foi consultada e permitiu que esta pesquisa fosse realizada. Neste sentido solicito sua autorização para que o aluno: \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, participe da pesquisa. A identidade do aluno será preservada.

#### DECLARAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno citado acima, autorizo pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a sua participação no projeto de pesquisa **“Partes de um todo: as relações de pertencimento em um espaço não formal de educação em áreas de risco na cidade de Pelotas/RS.”** Declaro, ainda, que fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serão submetidos, bem como dos riscos, desconfortos e benefícios.

Pelotas – RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável

**Modelo de entrevista Semiestruturada – Jogador N°**

1. Como é morar no bairro Navegantes?
2. O que faz você se sentir bem neste bairro?
3. O que te incomoda no seu bairro?
4. O que você faz quando está em casa?
5. Você costuma sair de casa para ir a outros lugares além da escola e da escolinha de futebol? Onde?
6. Saindo ou não, você tem muitos amigos?
7. Onde você tem amigos?
8. Como é sua relação com seus professores na escola onde estuda?
9. Como é sua relação com os seus colegas na escola onde estuda?
10. Como é sua relação com seus professores na EFA?
11. Como é sua relação com seus colegas na EFA?
12. Como seria uma escola ideal para você?
13. Dessa escola ideal ou “super legal” que você falou, que coisas você consegue ver na escola em que você estuda?
14. E nas coisas da escola “super legal” que a gente conversou você vê alguma delas aqui na EFA?
15. Se você tivesse um super poder de modificar as coisas, o que você mudaria na escola que frequenta?
16. Se você tivesse um super poder de modificar as coisas, o que você mudaria na EFA?