



# OS JOVENS E A RELAÇÃO COM O SABER EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Wania Regina Coutinho Gonzalez\*  
Lúcia Regina Goulart Vilarinho\*\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e professora adjunta da Universidade Estácio de Sá.  
E-mail: waniagonzalez@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela UFRJ. Pesquisadora adjunta da Fundação Cesgranrio e pesquisadora na Universidade Estácio de Sá.  
E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br

*Recebido para publicação em: 18.08.2014*  
*Aprovado em: 25.08.2014*

## Resumo

O presente trabalho aborda a relação de jovens com o saber no contexto de ações educativas não formais, a partir de uma perspectiva sociológica. Nessa perspectiva, não aderente às teorias reprodutivistas, reconhece-se que a relação com o saber e a escola não é igual nas diferentes classes sociais, mas admite-se que a origem social não é determinante do fracasso ou sucesso escolar. Derivado de uma pesquisa, o artigo propõe uma reflexão sobre casos de sucesso escolar de jovens oriundos de meios populares e que tiveram vínculo com espaços não formais de ensino.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Espaços não formais de ensino. Ações educativas no Terceiro Setor.

## Abstract

This paper approaches the relationship of young students with the knowledge in the context of non-formal educational activities, from a sociological perspective. From this perspective, non-adherent to the reproductivist theories, it is acknowledged that the relationship with the knowledge and the school is not equal in the various social classes, but, it is admitted that the social origin is not determinant of the failure or success at school. Derived from a survey, the paper proposes a reflection on the cases of school success of young students from popular environments, and who had ties with non-formal learning spaces.

**Keywords:** Relation with the knowledge. Non-formal learning spaces. Educational activities in the Third Sector.

## Resumen

El presente trabajo aborda la relación de los jóvenes con el conocimiento en el contexto de las acciones educativas no formales, a partir de una perspectiva sociológica. En esta perspectiva, no adherente a las teorías reproductivas, se reconoce que la relación con el conocimiento y la escuela no es igual en las diferentes clases sociales, pero, se admite que el origen social no es determinante del fracaso o éxito escolar. Derivado de una investigación, el artículo propone una reflexión sobre los casos de éxito escolar de jóvenes oriundos de medios populares que tuvieron vínculo con espacios no formales de enseñanza.

**Palabras clave:** Relación con el conocimiento. Espacios no formales de enseñanza. Acciones educativas en el Tercer Sector.

## Introdução

Os anos 1990 são emblemáticos no âmbito das mudanças políticas em virtude da atuação minimizada do Estado na área social. Se nas décadas anteriores a função da educação não formal tinha caráter contestador e reivindicatório, a partir dessa década ela busca atender às demandas de uma grande parcela da população excluída por um sistema que não cumpriu as exigências fundamentais das políticas sociais. Cabe salientar que é nessa década, também, que se torna mais expressiva a ação de instituições vinculadas ao chamado Terceiro Setor e relacionadas ao campo educacional. A emergência dessas instituições ampliou o debate sobre o papel que desempenham, responsabilidades, interesses explícitos e ocultos, entre outros aspectos. Para uns, o Terceiro Setor é visto como espaço de participação da sociedade civil em lacunas não preenchidas pelo Estado; para outros, constitui instrumento ideológico de implementação de políticas neoliberais, em consonância com o processo de reestruturação do capitalismo após os anos 1970, resultando na fragmentação de políticas e movimentos sociais (MONTÃO, 2005).

Sem desconsiderar as críticas existentes relativas à atuação do Terceiro Setor na educação – pois é inegável que algumas dessas instituições, em especial as que surgiram na década de 1990, defendem a política de parcerias com o Estado, atuando onde há ausência do poder público, com discursos muito próximos do ideário neoliberal e ações que não garantem a efetividade dos direitos de cidadania constituídos por lei –, buscou-se investigar repercussões de atividades educacionais na vida de jovens que participaram de projetos nesse âmbito.

Vale ressaltar que a educação não formal não é, de forma alguma, a negação da educação formal; ao contrário, elas são complementares, originando práticas educativas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a defesa de uma visão ampliada de educação e a consolidação de alianças entre o setor público e o privado, como estratégias para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social, não são consenso entre os educadores (GOHN, 2005).

Existem autores, como Calderon e Marin (2003) e Montañó (2005), que criticam as articulações entre os dois espaços formativos ao preconizarem a oferta de serviços educacionais prioritariamente pelo Estado. Calderon e Marin (2003) citam uma pesquisa conduzida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2002, cujos resultados indicaram a fragilidade da parceria entre Organizações Não Governamentais (ONGs) e as escolas, ressaltando que apenas 8% das organizações entrevistadas atuam dentro do próprio âmbito escolar. Esses autores salientam a contradição entre o reconhecimento da importância das parcerias no discurso dos representantes das ONGs investigadas e o fato de que, na prática, poucas desenvolvem uma ação educativa em conjunto com a escola.

Para Montañó (2005), o entendimento do conceito de parceria está relacionado à “publicização” do Estado no âmbito da Reforma dos anos 1990<sup>1</sup>. O argumento central para a diminuição da atuação do Estado consiste na defesa de que as atividades sociais, dentre as quais se inclui a Educação, podem ser realizadas com um controle maior da população, se forem conduzidas de forma descentralizada, mediante a concretização de várias parcerias com as chamadas “organizações sociais”. A parceria entre o Estado e as organizações sociais foi instituída pela Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e, ainda segundo Montañó, constitui estímulo estatal para que a sociedade assuma a responsabilidade do Estado. Ele salienta que a amplitude das parcerias, que pode acontecer tanto com empresas nacionais como com organismos internacionais, tende a despolitizar a atuação do Terceiro Setor.

Gohn (2001) concorda com Montañó (2005) sobre a conotação do termo parceria, relacionando-a à Reforma do Estado dos anos 1990, com o surgimento da esfera pública não estatal. A divergência entre ambos consiste no fato de a autora vislumbrar algumas positivities nas referidas parcerias. Na avaliação de Gohn, o conflito social passa a ser objeto de negociação em vez de ser ocultado e tende a ser incorporado nas pautas de negociações, junto ao Estado, pelos participantes das ações promovidas pelo Terceiro Setor. Por esse motivo, a autora admite que nas articulações entre os espaços formais e não formais de ensino pode surgir a possibilidade de formação de uma nova cultura política.

Com base nessa perspectiva de Gohn, desenvolveu-se a pesquisa que deu origem ao presente artigo. Nessa direção, o texto discute a avaliação realizada pelos próprios jovens sobre as diferenças entre os espaços não formais de ensino e a escola no que tange à relação com o saber. Charlot (2001) enfatiza o nexó da relação com o saber e a origem social do aluno, porém adverte que tal relação não é determinada por essa origem. Assim, o autor recusa a interpretação de que a origem social é causa do fracasso escolar. Adotando a tese da relação com o saber de Charlot, na qual o sujeito é levado em consideração, os resultados da pesquisa são aqui expressos em cinco partes. Na primeira, apresenta-se uma sucinta revisão de literatura sobre os espaços não formais de ensino, a partir das reflexões de Gohn (2001, 2010), Libâneo (2007) e Trilla (2008), incluindo-se formulações de Charlot (2000, 2001) sobre a relação com o

saber. Na segunda, tecem-se explicações sobre os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira parte, descrevem-se os objetivos dos espaços não formais de ensino investigados com seus respectivos projetos educacionais. Na quarta parte, situa-se a análise dos dados referentes às entrevistas conduzidas com os jovens que participaram de projetos educacionais nos espaços não formais de ensino que compuseram o universo da investigação, a saber: Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart) e Instituto Rogerio Steinberg (IRS). Por último, encontram-se as conclusões.

A relevância da pesquisa que subsidiou o presente artigo decorre da carência de investigações sobre ações educacionais desempenhadas fora do âmbito escolar, mas que apresentam algum ponto de contato com o sistema oficial de ensino. Essa relevância se amplia por ter como foco as revelações do próprio participante da ação educativa.

## Educação não formal, espaços não formais de ensino e relações com o saber

Falta consenso entre os educadores quanto à defesa de uma visão ampliada de educação e à consolidação de alianças entre o setor público e privado como estratégia para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social (GOHN, 2005). Contudo, existem aqueles que reconhecem os espaços não formais de ensino, particularmente os que se apresentam como Organizações do Terceiro Setor, como os que possuem maior experiência de educação fora da escola, em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados a necessidades das comunidades atendidas. Nesse reconhecimento, os espaços não formais de ensino são vistos como saída para a atual crise na cultura escolar (TRILLA, 2008). Assim, a dimensão política da educação não formal tem sido valorizada por Gohn (2001)<sup>2</sup> ao explicitar a importância dos referidos espaços na promoção da inclusão social e na veiculação de direitos da cidadania.

A população mais pobre é a que mais participa das ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal. Essa população utiliza tais espaços de forma complementar à educação formal ou como alternativa à sua exclusão do sistema formal de ensino. De modo geral, o processo formativo na educação não formal se apresenta mais atrativo aos indivíduos, jovens e adultos, em função de sua maior flexibilidade em relação aos rituais da escola formal.

Apesar de a interpenetração entre os espaços não formais e a escola formal ser um campo pouco investigado em nosso país, as suas potencialidades são ressaltadas por alguns pesquisadores do assunto. Libâneo (2007, p. 95), por exemplo, considera que:

A educação formal e [a] não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das



várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura, etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Gohn (2001, p. 15) complementa: “é preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos à situação social, à origem cultural dos alunos, etc”.

A relação entre espaços formativos, aspecto central deste artigo, é abordada por Trilla (2008) ao descrever as diferentes relações existentes entre os espaços formais e os espaços não formais de ensino, destacando as interações funcionais existentes. Para Trilla, os efeitos da educação são frutos de interações de experiências, e não somente uma acumulação delas, levando a uma interdependência

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

### As relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. Assim sendo, o que se aprende em um ambiente é verificado em outro, as relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal. Podem-se destacar nessas relações: (a) complementaridade: cada instância educacional atende a uma parte das dimensões da educação, complementando-se para formação do sujeito; (b) suplência ou substituição: uma instância assume o papel que seria de outra. Em alguns casos, a educação não formal foi utilizada em caráter emergencial, para cobrir defasagens crônicas da educação formal; (c) reforço e colaboração: educação informal e não formal colaboram para a ação educativa formal; e (d) interferência ou contradição: o universo social no qual as ações educativas estão inseridas é heterogêneo, cheio de controvérsias e conflitos. Essa tipologia é retomada na análise das entrevistas efetuadas com alunos e ex-alunos dos institutos situados como contextos da pesquisa.

Adicionalmente aos aspectos mencionados, cabe citar Charlot (2001), que enfatiza o nexo da relação com o saber e a origem social do aluno, advertindo que tal nexo não é determinado pela origem. O autor recusa a interpretação de que a origem social é a causa do fracasso escolar, ou seja, distancia-se de processos de pesquisa que apontam a reprodução, a origem social e as deficiências como causas do fracasso escolar. Para ele, o sujeito é um complexo capaz de promover as diferentes e enriquecedoras dimensões do saber. Admite que a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo; mais especificamente, é a relação do sujeito com suas necessidades de aprender. Portanto, a perspectiva de Charlot reforça a importância dos espaços não formais de ensino quando esses espaços vão ao encontro de necessidades de jovens oriundos de classes sociais desfavorecidas. Ainda no rastro desse autor, é fundamental que as relações com o saber promovidas nos espaços não formais sejam ancoradas em três dimensões básicas: mobilização, atividade e sentido. Em outras palavras: quando uma atividade apresenta significado para o aprendiz, ele se mobilizará para realizá-la.

Essas perspectivas teóricas orientaram a análise dos dados obtidos na pesquisa.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve por objetivo analisar a relação com o saber de alguns jovens que frequentaram ações educativas em dois espaços não formais de ensino situados no Rio de Janeiro e cujas atuações ocorrem no âmbito da escola formal, em atividades de reforço. Tal análise se baseou nas revelações feitas pelos próprios jovens, na condição de sujeitos da pesquisa, vinculados a um dos seguintes espaços não formais: Ismart e IRS.

Por focar as revelações dos jovens, a pesquisa assumiu a dimensão qualitativa, com a coleta de dados baseada em: observações, estudo documental e entrevistas semiestruturadas, as quais conduzidas com responsáveis pelas ações educativas e seis alunos, três de cada instituição<sup>3</sup>. No caso do Ismart, em face das dificuldades postas pela direção para se obter um contato com os alunos matriculados, optou-se por realizar as entrevistas com ex-alunos.

A técnica da análise do conteúdo temático, baseada nas proposições de Turato (2003, p. 442), que “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos”, foi adotada no estudo das revelações. As informações relevantes foram desveladas por meio de interpretações articuladas ao quadro teórico. Para ampliar a confiabilidade dos resultados, foi realizada a triangulação dos dados obtidos nas três etapas básicas do estudo, a saber: pesquisa bibliográfica, observação e entrevistas.

A escolha dos espaços não formais de ensino Ismart e IRS deu-se a partir do levantamento de organizações que, atuando na cidade do Rio de Janeiro, atendessem a três critérios: (a) ter aporte financeiro oriundo somente de pessoas físicas ou jurídicas; (b) não depender de recursos públicos; e (c) atuar em parceria com espaços formais de ensino. Foi, então, visualizada no *site* do Instituto Desiderata<sup>4</sup> uma pesquisa intitulada Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009 (LACERDA; GUERRA, 2009), realizada em convênio com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, com o objetivo de provocar reflexões sobre os limites e as potencialidades das parcerias público-privadas. Na pesquisa citada, constava uma lista de 25 instituições que atuam na oferta da educação não formal de ensino em espaços formais da rede municipal. Dentre as 25, selecionamos quatro instituições: Instituto Aqualung, Instituto Coca-Cola, Instituto Social Maria Telles (atualmente denominado Ismart) e IRS. O Instituto Aqualung respondeu prontamente ao contato, mas faltou avanço nas entrevistas pelo desencontro de sua agenda com a do pesquisador. O Instituto Coca-Cola não atendeu às diversas tentativas de contato feitas por telefone e e-mail. O Ismart e o IRS, logo no primeiro contato por e-mail, prontificaram-se a colaborar com o estudo, sendo, então, agendada a entrevista. Convém ressaltar que os dois espaços possuem características comuns, a saber: (a) atuação independente da captação de recursos públicos; (b) desenvolvimento de ações educativas para jovens das classes populares inseridos nas escolas públicas; e (c) ati-

vidades voltadas para a identificação e o desenvolvimento de talentos dos referidos jovens.

## Objetivos dos espaços não formais de ensino pesquisados

A criação do Ismart, antes Instituto Social Maria Telles, ocorreu em 1999. Seus mantenedores<sup>5</sup> tinham experiência em outros projetos sociais nos quais valorizavam a educação de qualidade como elemento transformador da vida de pessoas. Ao longo de suas vivências, perceberam que a maioria dos estudantes de famílias de baixa renda sequer considerava a possibilidade de cursar uma universidade de excelência e, assim, criaram o Ismart para atender esses jovens. Em 1999, foi lançado, no Rio de Janeiro, o Espaço Talento, primeiro projeto do Ismart. Os alunos selecionados, todos da rede municipal, frequentavam oficinas de estudo sobre temas como oratória, teatro e astronomia e reforço de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo era ajudar os estudantes a ingressarem em escolas técnicas federais (AZEVEDO, 2011). O Ismart tem como público-alvo jovens de famílias de baixa renda<sup>6</sup> com pouca escolaridade. A missão do Instituto está relacionada ao desenvolvimento de talentos em seu público-alvo, buscando transformá-lo em profissionais de sucesso. Em termos de visão de futuro, o Ismart pretende, com seus resultados exitosos, influenciar o meio educacional brasileiro e estimular a cultura de sucesso junto à população de baixa renda.

O Instituto desenvolve projetos em parceria com instituições de objetivos semelhantes, voltadas para o mesmo público-alvo, a saber: Programa Alicerce e Bolsa Talento. O Programa Alicerce consiste na oferta de bolsas de estudos em curso preparatório para ingresso no Ensino Médio em escolas particulares de alto padrão, para alunos que estejam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública de ensino. Seus participantes frequentam, gratuitamente, durante dois anos, um curso preparatório para o Ensino Médio. Esse programa é considerado o principal do Instituto, tanto pela coordenadora pedagógica como pelos alunos do Ismart. Em junho de 2011, quando foram realizadas as entrevistas, foi-nos relatado, pela coordenadora pedagógica, que havia duas turmas compostas por alunos do município no Colégio São Bento<sup>7</sup>, uma das escolas da rede particular que mantém parceria com o Ismart. A etapa final desse projeto ocorre quando os participantes, no final do nono ano, submetem-se ao processo seletivo para ingresso em uma escola da rede particular de ensino designada pelo Ismart<sup>8</sup>. Os aprovados recebem uma bolsa de estudos integral, que contempla: mensalidade, material escolar e ajuda para transporte e alimentação, para os três anos do Ensino Médio. Os critérios para a permanência dos alunos no Projeto Alicerce são: desempenho acadêmico com média igual ou superior a 7,0 em todas as disciplinas, 80% de aprovação nos exames de admissão das escolas de Ensino Médio e 100% de aprovação nos vestibulares das universidades de referência.

O Bolsa Talento é um programa destinado a alunos que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, indicados por professores que reconhecem



e atestam o seu alto potencial intelectual e acadêmico. O aluno aprovado no processo de seleção recebe o benefício de acordo com as necessidades individuais. São esperados desses alunos os resultados anteriormente citados, além de ingresso em atividades desafiadoras em todos os níveis de ensino (monitorias, participação em olimpíadas acadêmicas e projetos de iniciação científica).

O IRS<sup>9</sup> é uma organização sem fins lucrativos que atua no Rio de Janeiro desde 1997 em ações educativas, buscando contribuir para a redução das desigualdades sociais e o exercício da cidadania. O seu público-alvo são crianças e jovens de famílias de baixa renda e suas ações visam “despertar e desenvolver talentos para transformar vidas”. Nessa direção, a instituição almeja ser reconhecida como “referência em desenvolvimento de crianças e jovens talentosos provenientes de famílias de baixa renda, oferecendo oportunidades que possam transformá-los em profissionais de sucesso” (BATISTA, 2011). Tanto a missão como a visão de futuro do IRS são bastante semelhantes às do Ismart.

As ações de educação complementar do IRS buscam estimular talentos e habilidades de crianças e jovens, tendo como referência a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner. Para concretizar a execução de suas práticas, foi estabelecida uma parceria entre a equipe do IRS, escolas públicas e instituições beneficentes de ensino. Assim, o IRS oferece atividades para crianças e jovens de baixa renda, viabilizando a observação, a identificação e o acompanhamento dos talentos. Sua atuação se dá por meio de atividades complementares nas áreas cultural, educacional e recreativa, de forma a potencializar o ensino acadêmico formal. O processo de seleção das crianças e jovens é feito por uma equipe multidisciplinar. O IRS alicerça seu trabalho na perspectiva dos seguintes valores: ética, transparência e responsabilidade em todas as suas ações; honestidade nas relações com seu público; respeito à dignidade e à diversidade; trabalho em equipe; proatividade; inovação e abertura; e comprometimento com os resultados (BATISTA, 2011).

As ações do IRS são promovidas por meio de dois programas: Despertando Talentos e Desenvolvendo Talentos. O primeiro é um programa voltado para crianças e jovens de baixa renda com foco na realização de atividades de educação complementar as quais promovam a descoberta de habilidades e talentos. Destina-se a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental das instituições atendidas, tendo atividades em nível básico tais como em: artes cênicas, artes plásticas, artes musicais, iniciação esportiva, informática educativa e clube de leitura. Em seu âmbito são selecionados os participantes para o outro programa do Instituto.

O programa Desenvolvendo Talentos tem como público-alvo crianças com altas habilidades e superdotação, priorizando alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Nele, são desenvolvidas atividades em nível avançado nas áreas de: empreendedorismo, orientação profissional, oficina de criação, artes cênicas, artes plásticas, artes musicais, informática, xadrez e desenvolvimento acadêmico. De acordo com informações obtidas na entrevista realizada com a coordenadora do Programa, as Oficinas de Criação são sua

principal atividade, com metodologia voltada para a estimulação de todas as inteligências dos participantes. A atividade fica sob a responsabilidade de profissionais de arteterapia, psicopedagogia e informática, com carga horária semanal de duas horas. A partir dos 14 anos, os jovens têm oficina de empreendedorismo e podem escolher entre teatro, música e artesanato de acordo com as suas aptidões. Segundo o próprio Instituto, o desenvolvimento da criatividade, a potencialização dos talentos e da liderança, o aumento da autoestima e da autoconfiança, a formação de leitores fluentes, a socialização e a valorização do estudo são alguns dos resultados observados entre os participantes.

Pela descrição, percebe-se que Ismart e IRS partilham da premissa de que o sucesso escolar tem relação com a capacidade dos indivíduos de responderem favoravelmente a estimulações educacionais dirigidas ao seu desenvolvimento. Convém aqui relembrar que a relação com o saber, na perspectiva de Charlot (2001), tomada como suporte na construção dos resultados da pesquisa, opõe-se à teoria da deficiência cultural e propõe uma leitura positiva da realidade, recusando-se a aceitar os jovens das classes populares como sujeitos passivos. Charlot, ao propor uma sociologia do sujeito, esclarece: “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender e a presença do saber no mundo”. Para se entender a relação com o saber, é preciso levar em consideração a relação do sujeito com ele mesmo e com os outros que controlam, partilham e validam os saberes adquiridos.

## Análise das entrevistas realizadas com alunos e egressos

A pesquisa teve por objetivo analisar a relação com o saber de alguns jovens que frequentaram ações educativas em dois espaços não formais de ensino situados no Rio de Janeiro e cujas atuações ocorrem no âmbito da escola formal, em atividades de reforço. Tal análise se baseou nas revelações feitas pelos próprios jovens, na condição de sujeitos da pesquisa, vinculados a um dos seguintes espaços não formais: Ismart e IRS.

Considerando o objetivo da pesquisa, buscou-se elucidar as especificidades da relação com o saber, nos dois espaços formativos, à luz das reflexões de Trilla (2008) e Gohn (2010), discutindo, também, se as ações educativas ali desenvolvidas contribuíram efetivamente para a construção de novas relações com o saber (CHARLOT, 2000, 2001). O autor apresenta proposições que esclarecem a questão do aprender e da relação com o saber, as quais são destacadas na análise das entrevistas, a saber: (a) aprender é um movimento que não pode existir sem o exterior; (b) aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro; (c) toda relação com o saber é também relação consigo; (d) toda relação com o saber é também relação com o outro; (e) toda relação com o saber é também relação com o mundo; (f) aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja; e (g) toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social (CHARLOT, 2001, p. 28).

Com base no estudo teórico, foram analisadas as revelações dos participantes desses programas, ficando evidente a contribuição positiva do espaço não formal em relação às atividades escolares. A seguir, registram-se as falas que sinalizam os aspectos positivos da participação, cabendo esclarecer que o tom favorável foi recorrente.

As minhas notas melhoraram muito, principalmente as de português. Eu também tenho lido muito, coisa que antes eu quase não fazia. Isso melhorou a minha timidez e o meu jeito de escrever (Aluno A, IRS).

Para mim, melhorou todas as notas do colégio (Aluno B, IRS).

Na fala do Aluno A, evidenciam-se três dimensões da proposta de Charlot: relação com os outros, consigo e com o mundo. Nota-se a ênfase à melhoria no rendimento escolar nos dois depoimentos, o que aponta a potencialidade da educação não formal na sociedade; no dizer de Gohn (2010), os espaços não formais podem contribuir para o desenvolvimento de dimensões que tradicionalmente ficam sob a responsabilidade da educação formal, como as dimensões linguística, cognitiva e social.

No que tange a benefícios, influenciando diversos aspectos da vida desses jovens e não somente o escolar, encontrou-se revelações que se projetaram para o convívio familiar e social, como se pode observar nas falas que se seguem:

Para mim, melhorou muito, porque eu era muito tímido, quase não conversava com os meus pais e com meus companheiros da escola, mas, depois que comecei a fazer as oficinas daqui, eu comecei a conversar mais em casa, a jantar com os meus pais e irmãos e a interagir melhor com meus amigos da turma da minha escola (Aluno A, IRS).

Melhorou muito em tudo! Depois que eu comecei a vir aqui, a minha vida melhorou muito e, com a oficina de teatro e de criação, eu também comecei a perder a minha timidez! Eu gosto muito daqui (Aluno B, IRS).

A minha família... A minha família até que me apoiou nestas matérias de estudo, mas, assim, eles nunca me incentivaram, a fazer provas para concurso, estas coisas. A primeira que eles me incentivaram foi a do Ismart e aí, depois que eu passei, minha família passou a tomar confiança em meus conhecimentos. Começou a pagar várias provas para mim: de militar, de faculdade e, até então, eu tenho ido bem (Egresso 1, Ismart).

O que foi importante também foram os contatos, a rede de comunicação que eu consegui. Os contatos serão bem importantes para mim. Como está sendo agora, como foi quando eu precisei (Egresso 2, Ismart).



complementares nas áreas culturais, educacionais e recreativas, com o intuito de potencializar o ensino formal, conforme se observa no depoimento de alguns participantes dos programas:

Acho que lá (na escola municipal) devia ter algumas dessas atividades que eu faço aqui e que lá não tem, como teatro e informática, sabe? Sei que os outros alunos gostariam de fazer, mas não tem lá nem a família tem condições de pagar e eles gostariam muito de saber o que eu sei e tento ensinar a eles, quando eles me pedem (Aluno B, IRS).

Lá na minha escola também não tem nenhuma dessas atividades que eles têm aqui e seria bom se as escolas tivessem isso. Seria muito bom para as crianças (Aluno C, IRS).

Em relação a essas duas revelações, cabe retomar as reflexões de Trilla (2008) sobre as relações entre os diferentes espaços formativos, as quais podem envolver interferência ou contradição na medida em que os participantes dos espaços não formais de ensino passam a cobrar dos formais (escolas) atividades vivenciadas naqueles ambientes. A existência de intromissões mútuas nos espaços pesquisados está presente nas falas a seguir:

Eu comecei a ver as duas realidades. Eu via o do estado, que é um colégio mais simples, e via também um dos colégios mais caros do Rio. Então, eu, convivendo com pessoas diferentes e aprendendo novas coisas (Egresso1, Ismart).

Tenho que estudar muito para ficar sempre bem e continuar aqui, fazendo as coisas que eu faço aqui. Como eu escrevo no jornal daqui e penso em fazer Medicina, sei que tenho que ler muito para poder escrever bem e falar bem, também porque sei que é muito difícil ser médico ou jornalista. Eu gosto tanto de escrever no jornal daqui, que às vezes eu fico na dúvida se vou ser médica mesmo ou se vou ser jornalista... (Aluno C, IRS).

Esses registros apontam a percepção de duas realidades distintas, mas também a interpenetração dos espaços não formal e formal. Neles, também está implícita a proposição de Charlot (2001), na qual afirma que toda relação com o saber é uma relação consigo. O sujeito que aprende se modifica com aquilo que está aprendendo, e esse aprendizado passa a interferir na sua relação com seus diferentes espaços formativos e com o seu futuro.

De acordo com o revisado na literatura, uma das finalidades da educação não formal, segundo Gohn (2010, p. 19), é a possibilidade de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”. A esse respeito, alunos e egressos se posicionaram da seguinte maneira:

Com certeza, eu aprendi mais depois que comecei a vir aqui (no IRS)! Eu falo melhor e a minha vida toda ficou melhor. Meus pais e meus amigos também falam que eu melhorei muito...! Meus amigos começaram a me admirar e vários que não falavam comigo antes agora puxam conversa comigo para pedir explicação de matérias e saber do Instituto e como fazem para entrar aqui (Aluno B, IRS).



Eu também melhorei em tudo, leio bastante e também escrevo bem agora. Comecei a saber de vários assuntos por causa dos livros que eu leio e também porque eu ajudo no jornal daqui (Aluno C, IRS).

No Ismart a gente tem uma questão de ética para seguir. Deu para aprender um pouco mais em relação a isso. Contatos que a gente adquiriu, sempre tem palestra que nos motive... (Egresso 2, Ismart).

Um dos resultados esperados na educação não formal é a “construção ou reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo” (GOHN, 2010, p. 21). Durante a realização das entrevistas, um dos egressos, ao ser perguntado sobre a relevância do Instituto para sua vida e seu conhecimento, afirmou que:

Durante estes dois anos no Ismart, o que somou na minha vida foi que eu tive uma nova concepção de educação. Eu fui inserido em um nível de educação que nunca tinha visto antes em escolas públicas [...] Isso mudou minha maneira de enxergar a escola. Não é aquele ambiente que você vai para brincar e não estuda. Assiste à aula e faz prova sem estudar. Na verdade, você tem que estudar, sim, e estudar muito, porque a vida exige (Egresso 3, Ismart).

Percebemos na fala do egresso a satisfação por ter participado de um dos programas do Ismart e a relevância que ele teve para sua vida. Entretanto, tal relato não obscureceu a crítica ao sistema público de ensino, minimizando sua ação efetiva em relação à educação nos espaços não formais de ensino. Aqui, novamente é pertinente a reflexão de Charlot (2001, p. 29) no sentido de que “aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior”.

De fato, para os alunos atendidos no Programa Alicerce, que estão na faixa etária dos 12 aos 14 anos, o entendimento de algumas questões pode ser complexo demais. Percebe-se, no entanto, nas palavras do aluno, como o Ismart o ajudou na aprendizagem, levando-o a participar e manifestar suas inquietações para a direção da escola.

Eu aprendi com as duas, porque, convivendo nos dois colégios, eu fui aprendendo a conviver melhor com as pessoas, eu fui aprendendo a me comunicar melhor com as pessoas, antes eu era um garoto muito tímido. Eu tinha vergonha de apresentar trabalho, essas coisas. Eu tinha vergonha até de entrar na diretoria para fazer uma reclamação, e no Ismart e na escola eu fui aprendendo melhor a conviver com isso. Fui me desenvolvendo como pessoa (Egresso 1, Ismart).

Com base nesses registros, pode-se inferir que as aprendizagens se solidificaram, nelas se interpenetrando conhecimentos escolares e comportamentos sociais capazes de ajudar os alunos a enfrentarem situações corriqueiras na vida da pessoa. Novamente, aparece na fala anterior a complementaridade entre o não formal e o formal (TRILLA, 2008). Ficou evidente, especialmente pela fala do egresso 1 do ISMART, a gratidão ao Instituto pelas transformações realizadas em seu ser e em seu convívio familiar. Sua autoestima foi melhorada e seu caminho para o sucesso educacional tornou-se mais consistente. O mesmo respondente confirma essas inferências na fala que se segue:

Sempre que tem algo relacionado a conhecimento, as pessoas da minha família vêm me consultar. Eu acho legal isso, porque, antes, eu me sentia uma criança, porque ninguém me perguntava nada e tudo o que me perguntavam eu não sabia responder. Agora, quando me perguntam, eu sempre tenho uma resposta ou sei como conseguir aquela resposta (Egresso 1, Ismart).

Na fala desse egresso se inscreve a concepção de Charlot (2001, p. 28): “toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social”. É o sujeito que aprende, mas aqueles que têm acesso a esse saber do sujeito acabam por legitimá-lo.

Apesar de os egressos reconhecerem os benefícios adquiridos na vida pessoal e acadêmica com a participação no programa Alicerce/Ismart, foram sinalizados alguns entraves para um melhor desenvolvimento dos alunos, conforme se observa nos registros que se seguem:

O Ismart poderia tentar focar programa para incentivar a cultura, mas para a gente poder relaxar também. Desestressar do cotidiano (Egresso 2, Ismart).

Mudaria a forma... Tudo bem que tem que ser rígido com os alunos, mas a forma de dar o apoio. Lá, se você está ferrado, eles querem que você faça mais e mais, sacou? E eu acho que essa não é a melhor forma. Se você está ferrado, eles têm que conversar: “por que você está assim?” E tentar te ajudar (Egresso 3, Ismart).

No que tange à crítica à escola formal, um dos egressos mencionou certo desinteresse por parte da direção da escola pública para promover iniciativas capazes de ajudar os alunos tanto a participarem de ações educativas nos espaços não formais como nos processos seletivos de escolas públicas bem classificadas no Enem. Suas palavras relatam até mesmo certa descrença no potencial dos alunos.

A escola tinha que divulgar melhor os projetos que pudessem ajudar. Às vezes eles veem como pouco caso. Eles não veem futuro nos alunos. Eles só ajudam a gente a passar para o Ensino Médio, mas não visam ao Ensino Médio decente. A escola não divulga provas, não divulgava nem para provas do Ensino Médio em colégio militar, Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca], as federais (Egresso 1, Ismart).

Essa fala vai ao encontro das reflexões de Charlot (2001, p. 29), quando sinaliza que o aprendizado depende das solicitações externas, em suas palavras: “aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior”.

## Considerações finais

A pesquisa apontou a relevância de ações educativas não formais sobre o desempenho acadêmico de jovens pertencentes a classes socioeconômicas desfavorecidas. Os participantes do estudo relataram que o sentido e o prazer de estudar se manifestaram a partir do contato com os espaços não formais de ensino; mais especificamente, destacaram que tais espaços afetaram positivamente sua atuação na escola e na vida social.

O sujeito confrontado com a necessidade de aprender passa a ter uma imagem positiva de si mesmo (CHARLOT, 2001). Essa perspectiva se expressa nos resultados da investigação, uma vez que os próprios participantes atribuíram às ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais de ensino as mudanças ocorridas em suas autoimagens. O comportamento dos jovens participantes das ações educativas pesquisadas foi modificado, surgindo, assim, na percepção desses atores, a possibilidade de modificar a postura dos colegas da escola pública. O efeito multiplicador dos jovens que participam de dois espaços formativos se manifesta quando eles ajudam seus colegas a construir uma nova relação com o saber. Convém ressaltar que esse efeito é previsto e valorizado pelo Ismart quando estabelece que o participante de suas ações educativas deve continuar ligado à escola municipal. A interpenetração dos espaços não formal e formal interfere no âmbito escolar, pois os participantes desses dois espaços passam a reivindicar à escola a oferta de atividades educativas complementares.

O estudo permite ressaltar a contribuição dos espaços não formais de ensino investigados à socialização dos indivíduos, na medida em que possibilitaram outras dimensões para sua participação na vida social e cultural<sup>10</sup>. Com base nas falas dos jovens participantes de espaços não formais de ensino, situados como aqueles que melhor podem expressar o que realmente vivenciaram, ficou evidente a possibilidade de novas relações com o saber (CHARLOT, 2001). É válido, pois, admitir que as ponderações expressas por esses atores sociais oferecem subsídios para o diálogo entre o formal e o informal, ampliando-se a inclusão social e a cidadania (GOHN, 2001).

Para além dos resultados encontrados, deve-se considerar, também, que tramita, no Congresso Nacional, Projeto de Lei nº 3.877/2004, que discute novas regras para a parceria entre a administração pública e as organizações da sociedade civil voltadas para a concretização de ações de interesse público. As discussões que alimentam esse projeto têm como cenário mais amplo um expressivo conjunto de desafios, especialmente os educacionais (analfabetismo, evasão escolar, universalização da educação infantil, qualidade da educação oferecida, formação dos professores, entre outros), que não pode ser entendido como responsabilidade exclusiva de governo(s). A rigor, esses desafios dizem respeito à sociedade como um todo, e nessa perspectiva ganha significado a atuação de organizações da sociedade civil. Entende-se, no entanto, que os novos significados da relação público-privado passam necessariamente por pesquisas empíricas, que busquem desvelar os resultados/desdobramentos da pluralidade de projetos, programas e respectivas ações no contexto do Terceiro Setor. Espera-se, assim, que os resultados aqui expressos, especialmente a análise das falas dos sujeitos da pesquisa, possam contribuir para o debate em questão. ■

## Notas

<sup>1</sup> Segundo Silva (2008), a Reforma do Estado foi conduzida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com aprovação do Congresso Nacional. Tratou-se de ampla reforma nas políticas e aparelhos do Estado com vistas a “reduzir o custo Brasil”. Incluiu: desregulação da economia, flexibilização da legislação do trabalho, diminuição dos gastos públicos, privatização de empresas estatais, abertura do mercado a empresas transnacionais, entre outros aspectos.

<sup>2</sup> “Falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizados, bem como as principais correntes de pensamento existentes” (GOHN, 2001, p. 59-60).

<sup>3</sup> Dois alunos do Programa de Pós-graduação da Universidade colaboraram na aplicação das entrevistas e na transcrição das falas, a saber: Fátima Batista e Eduardo Azevedo.

<sup>4</sup> O endereço do Instituto Desiderata é: <[www.desiderata.org.br/](http://www.desiderata.org.br/)>. Acesso: mar. 2012.

<sup>5</sup> Destaca-se que Claudio de Moura e Castro faz parte do Conselho Diretor Presidente do Instituto. Desde sua fundação, o trabalho desenvolvido pelo Ismart conta com o apoio e o investimento de um grupo de parceiros divididos nas seguintes categorias: investidores, parceiros *pro bono*, apoio, escolas parceiras e parceiros operacionais.

<sup>6</sup> Renda *per capita* familiar de até R\$ 1.090,00 (ISMART, 2009 apud AZEVEDO, 2011).

<sup>7</sup> O Colégio São Bento é uma das mais importantes escolas da rede particular da cidade do Rio de Janeiro, mantendo-se sempre na liderança na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<sup>8</sup> As indicações são baseadas nos resultados do Enem do respectivo ano.

<sup>9</sup> Foi criado por Clara e Jacob Steinberg, fundadores da Servenco, empresa tradicional do setor imobiliário carioca.

<sup>10</sup> As novas relações com o saber se tornam evidentes ao se verificar no *site* do G1 O Globo (<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/03/ao-menos-4-brasileiros-sao-admitidos-pela-universidade-harvard.html>>. Acesso em: 1º set. 2014): “Escolher em qual das universidades mais prestigiadas do mundo estudar é o novo desafio do estudante Víctor Domene, de 17 anos, morador de São Paulo. Ele foi aceito por Harvard, Yale, Columbia, Princeton, Duke, todas nos Estados Unidos, líderes de *rankings* de excelência – e ainda aguarda o resultado de Stanford [...] No Brasil, Víctor também colecionou aprovações nas melhores instituições: passou no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); foi o segundo no curso de engenharia elétrica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelo Sisu; e o sétimo na Poli, escola de engenharia da Universidade de São Paulo (USP). Não se matriculou em nenhuma porque o sonho mesmo era fazer faculdade no exterior.”

## Referências

AZEVEDO, Eduardo. **Relatório de pesquisa**. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Disciplina Prática de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

BATISTA, Fátima da Silva. **Relatório de pesquisa**. Trabalho de conclusão de disciplina (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Disciplina Prática de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CALDERÓN, Adolfo; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In: SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar M. de (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 191-211.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo no terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Patricia Monteiro; GUERRA, Tião. **Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009**. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2009. Disponível em: <<http://www.desiderata.org.br/docs/pesquisa-parcerias-escolas-municipais-2009.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90**: processo e contradições. Porto Alegre: PUC/SP, 2008. Disponível em: <[www.pucsp.br/neils/downloads/v7\\_ilse\\_gomes.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

TRILLA, Jaume A. Educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008. v. 1. p. 15-58.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2003.