UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PATRICK MUNIZ ATALIBA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA NO RIO DE JANEIRO/RJ

Rio de Janeiro-RJ
2024

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PATRICK MUNIZ ATALIBA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA NO RIO DE JANEIRO/RJ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores (PGFE) como requisito à obtenção do título em Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Rio de Janeiro-RJ
2024

A862e Ataliba, Patrick Muniz

Educação não formal em tempos de Pandemia de COVID-19: um estudo de caso sobre as ações desenvolvidas pelo Instituto Geração da Hora no Rio de Janeiro/RJ. / Patrick Muniz Ataliba. – Rio de Janeiro, 2024.

121 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2024.

1.Parceria Público-Privada. 2.Educação não formal. 3.Organização social. 4. COVID-19. 5. Crianças e adolescentes. I. Título.

CDD 370.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

Estácio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

A Tese

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA NO RIO DE JANEIRO/RJ

elaborada por

PATRICK MUNIZ ATALIBA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima – Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profa. Dra. Heloize da Cunha Charret
Universidade Estácio de Sá

gov.br Documento assinado digitalmente
DIEGO JORGE FERREIRA
Data: 26/05/2024 09:58:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Diego Jorge Ferreira

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA GERALDA DE MIRANDA
Data: 27/05/2024 14:29:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Pro... ...la
Centro Universitário Augusto Motta

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADRIANO ROSA DA SILVA
Data: 20/06/2024 10:59:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Adriano Rosa da Silva
Universidade Santa Úrsula

Dedico este trabalho à minha querida família, cujo apoio foi fundamental em cada etapa deste percurso. À família do Instituto Geração da Hora (IGH), incluindo todos os beneficiários, pais, responsáveis e cuidadores, cuja colaboração e dedicação inspiraram e enriqueceram esta pesquisa. Seu compromisso com a educação não formal é uma fonte contínua de aprendizado e motivação. Que este trabalho contribua de alguma forma para o avanço e o bem-estar de todos aqueles que dedicam suas vidas ao desenvolvimento educacional e social.

AGRADECIMENTOS

Em meio a este momento de reinvenção das práticas cotidianas, marcado pelo desafio de ter enfrentado a covid-19 e o encerramento de mais um ciclo, sinto-me impulsionado a expressar meus sinceros agradecimentos:

A Deus, fonte de toda vida e sabedoria, expresso minha profunda gratidão pela oportunidade de trilhar este caminho evolutivo. Sou grato por cada oportunidade de estudo que me foi concedida e por todas as experiências que enriqueceram minha jornada acadêmica e pessoal.

Com imenso afeto, à minha amada avó Abigail (*in memoriam*) e ao meu querido avô Álvaro (*in memoriam*). Mesmo não estando fisicamente presentes, eles permanecem vivos em meu coração e em minhas memórias – afinal, a gente não precisa "tá colado pra tá junto!" Seu amor incondicional e sua confiança em mim sempre foram uma fonte de inspiração e força em minha jornada. São modelos de bondade, generosidade e resiliência, e procuro me espelhar em sua maneira de ser e de enfrentar os desafios da vida. Vocês são e sempre serão uma parte fundamental da pessoa que sou hoje.

À minha mãe Eliane, símbolo de amor incondicional e exemplo de dedicação. Mãe, você que me gerou e sempre cuidou de mim com carinho e ternura. É a você, que tantas vezes renunciou aos seus próprios sonhos para que eu pudesse realizar os meus, que compartilho a imensa alegria deste momento. Sua presença e apoio foram fundamentais em cada passo desta jornada, e sua força e generosidade continuam a inspirar-me diariamente. Seu sacrifício e amor incansável moldaram o melhor de mim, e sou eternamente grato por ter uma mãe tão extraordinária como você.

Ao meu pai Albimar (*in memoriam*), uma presença que permanece viva em minhas lembranças e em meu coração. Seu amor, sabedoria e apoio foram pilares essenciais em minha vida. Sua dedicação incansável e seu exemplo de retidão e honestidade moldaram meu caráter e minha trajetória.

Aos meus queridos irmãos, Patrícia e João Felipe, minha gratidão transborda por todo o apoio, amor e compreensão que vocês têm me proporcionado ao longo desta jornada. Suas palavras de encorajamento, gestos de carinho e presença constante foram um grande conforto e inspiração para mim. A presença de vocês em minha vida é um grande presente, e sou profundamente grato por ter irmãos tão incríveis como vocês.

À minha querida filha, Maria Fernanda, meu amor por você transborda em gratidão por ser parte essencial da minha vida. Sua presença ilumina meus dias e enche meu coração

de alegria e orgulho. Seu apoio incondicional e seu carinho são verdadeiras bênçãos que enriquecem minha jornada. Você é minha fonte constante de inspiração e força. Sua presença é um presente inestimável em minha vida, e sou profundamente grato por tê-la como minha filha. Que nossa relação continue a florescer e a fortalecer-se com amor e cumplicidade. Te amo, minha querida Maria Fernanda.

A todos aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), cujas disciplinas tive o privilégio de cursar, a saber: Alzira Batalha Alcântara, Helenice Maia Gonçalves, Inês Barbosa de Oliveira, Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Laélia Carmelita Portela Moreira, Marcelo Maia Vinagre Mocarzel, Paula Ribeiro, Pedro Humberto Farias Campos (*in memoriam*), Rita Lima, Vera de Fátima Maciel Lopes e Wania Regina Coutinho Gonzalez.

À professora Dr.ª Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, minha orientadora e exemplo profissional, por toda a sua dedicação ao longo deste processo. Sua confiança em meu trabalho foi um impulso fundamental para que eu não desistisse. Sou grato pelo seu empenho, sabedoria, compreensão e, especialmente, pela sua exigência, que me incentivou a superar desafios e a alcançar resultados além do esperado. A sua participação ativa nas discussões, correções, revisões e sugestões foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Admiro profundamente sua postura acadêmica e sua capacidade de inspirar seus orientandos. É meu desejo seguir seus passos e, um dia, alcançar sua excelência acadêmica.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, pelas informações e ajuda durante todo o período da pesquisa.

Aos funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESA, com um agradecimento especial aos membros do grupo de pesquisa.

Aos professores doutores Adriano Rosa da Silva, Diego Jorge Ferreira, Heloize da Cunha Charret e Maria Geralda de Miranda, expresso minha profunda gratidão pela disponibilidade e presteza em aceitarem fazer parte da banca examinadora da minha tese e, sobretudo, por compartilharem suas experiências e conhecimentos. Suas contribuições foram inestimáveis durante a qualificação do projeto, fornecendo valiosos e pertinentes questionamentos que enriqueceram significativamente minha pesquisa.

Ao professor doutor Alex Garcia da Cunha, por todo o auxílio e incentivo nesta jornada.

À Diretoria Executiva do Instituto Geração da Hora (IGH), pela colaboração e permissão de acesso aos seus documentos para a realização da pesquisa. Agradeço também a

toda equipe multidisciplinar, administrativa e de apoio pelo suporte e assistência prestados durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos beneficiários e seus pais, responsáveis e cuidadores, que participaram das ações de educação não formal do IGH durante o período da pandemia do covid-19. Sem a participação e colaboração desses indivíduos, esta pesquisa não teria sido possível. Reconheço profundamente o valor de suas contribuições, pois sem elas nenhuma dessas páginas estaria completa.

Por fim, expresso meu profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desta tese. Seja por estimular-me intelectualmente ou emocionalmente, cada uma desempenhou um papel crucial para que este percurso pudesse ser concluído com sucesso.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire *in* Educação como prática da liberdade, 1979)

RESUMO

Na conjuntura da covid-19, as Organizações Sociais (OS) desempenharam um papel fundamental na mitigação dos impactos sociais, econômicos e educacionais da crise sanitária. No entanto, essas instituições precisaram se adaptar e inovar consideravelmente para atender às necessidades dos seus beneficiários, especialmente no que se refere à segurança alimentar e ao acesso aos recursos tecnológicos necessários para acessar seus serviços. O Instituto Geração da Hora (IGH), situado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, foi uma dessas OS que enfrentou desafios significativos durante o período pandêmico. O IGH desenvolve ações de educação não formal por meio de parcerias público privadas (PPP) atendendo crianças e adolescentes dessa região que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo investigar os desafios, dilemas e ações adotadas pela diretoria executiva e equipe multidisciplinar do IGH para garantir a efetividade das atividades realizadas remotamente durante a pandemia de covid-19, com foco especial no âmbito da educação não formal, a partir da análise de documentos institucionais e oficiais. O arcabouço teórico desta pesquisa foi, sobretudo, fundamentado nas contribuições de autores no campo da educação não formal, a exemplo de Gohn (2009; 2010; 2011; 2014; 2020), Libâneo (2010) e Trilla (2008). No que concerne à metodologia adotada, este estudo se vale de uma abordagem qualitativa e exploratória, amparada por uma pesquisa teórica e documental (Cellard, 2010; Lakatos; Marconi, 2018) a partir dos documentos institucionais, como atas de reuniões e relatórios do IGH, e documentos oficiais relativos à temática investigada – organização social, educação não formal e pandemia de covid-19. O IGH figura como o local de pesquisa. A análise dos dados foi conduzida por meio da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo Temático (ACT) aplicada aos documentos citados, conforme orientações de Turato (2013). Os resultados destacam desafios significativos enfrentados pela diretoria executiva e equipe multidisciplinar durante o período pandêmico. Esses desafios abrangem atrasos no repasse de recursos pelos termos de colaboração, a adaptação das atividades para o formato remoto, a distribuição de *kits* contendo materiais pedagógicos, a disponibilização de vídeos para atividades psicossociais e a organização da entrega quinzenal de reforço alimentar. A direção escolar e a coordenação pedagógica também se depararam com dificuldades decorrentes da necessidade de adoção de metodologias educacionais inovadoras. Além disso, foram identificados dilemas relacionados à demanda por investimentos adicionais por parte do IGH, bem como a questões relacionadas ao acesso à tecnologia. Apesar desses desafios, os resultados obtidos evidenciaram que as ações desenvolvidas tiveram impactos positivos na área de atuação do instituto, abrangendo diversos aspectos. Houve criação de oportunidades de aprendizado, desenvolvimento de habilidades e estímulo à expressão criativa. Além disso, as iniciativas contribuíram para o fortalecimento da rede socioassistencial pública e privada destinada às famílias e responsáveis pelos beneficiários. O estudo ressalta a importância da educação não formal como uma ferramenta fundamental para a inclusão social e o empoderamento cidadão, especialmente em contextos desafiadores como o da pandemia de covid-19.

Palavras-chaves: parceria público privada; educação não formal; organização social; covid-19; crianças e adolescentes.

ABSTRACT

In the context of covid-19, Social Organizations (SOs) have played a pivotal role in mitigating the social, economic, and educational impacts of the health crisis. However, these institutions needed to adapt and innovate significantly to meet the needs of their beneficiaries, especially regarding food security and access to the technological resources necessary to access their services. The Instituto Geração da Hora (IGH), located in the West Zone of Rio de Janeiro, was one of these SOs that faced significant challenges during the pandemic period. The IGH carries out actions of non-formal education through public-private partnerships (PPP), serving children and adolescents in this region who are in situations of social vulnerability. In this context, this study aimed to investigate the challenges, dilemmas, and actions adopted by the executive board and multidisciplinary team of IGH to ensure the effectiveness of remotely conducted activities during the covid-19 pandemic, with a special focus on the non-formal education sphere, based on the analysis of institutional and official documents. The theoretical framework of this research was primarily based on the contributions of authors in the field of non-formal education, such as Gohn (2009; 2010; 2011; 2014; 2020), Libâneo (2010), and Trilla (2008). Regarding the adopted methodology, this study employed a qualitative and exploratory approach, supported by theoretical and documentary research (Cellard, 2010; Lakatos; Marconi, 2018) based on institutional documents, such as meeting minutes and reports from IGH, and official documents related to the investigated theme - social organization, non-formal education, and covid-19 pandemic. IGH serves as the research site. Data analysis was conducted through the application of the Thematic Content Analysis (TCA) technique to the cited documents, following Turato's (2013) guidelines. The results highlight significant challenges faced by the executive board and multidisciplinary team during the pandemic period. These challenges include delays in the transfer of resources through collaboration agreements, adaptation of activities to remote format, distribution of kits containing educational materials, provision of videos for psychosocial activities, and organization of biweekly delivery of food reinforcement. School management and pedagogical coordination also encountered difficulties arising from the need to adopt innovative educational methodologies. Furthermore, dilemmas related to the demand for additional investments by IGH, as well as issues related to access to technology, were identified. Despite these challenges, the results obtained showed that the developed actions had positive impacts in the institute's area of operation, covering various aspects. Opportunities for learning, skill development, and creative expression were created. Additionally, the initiatives contributed to strengthening the public and private social assistance network aimed at families and guardians of the beneficiaries. The study emphasizes the importance of non-formal education as a fundamental tool for social inclusion and citizen empowerment, especially in challenging contexts such as the covid-19 pandemic.

Keywords: public-private partnership; non-formal education; social organization; covid-19; children and adolescents.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la covid-19, les Organisations Sociales (OS) ont joué un rôle essentiel dans l'atténuation des impacts sociaux, économiques et éducatifs de la crise sanitaire. Cependant, ces institutions ont dû s'adapter et innover considérablement pour répondre aux besoins de leurs bénéficiaires, notamment en ce qui concerne la sécurité alimentaire et l'accès aux ressources technologiques nécessaires pour accéder à leurs services. L'Institut Geração da Hora (IGH), situé dans la zone ouest de Rio de Janeiro, a été l'une de ces OS confrontées à des défis significatifs pendant la période pandémique. L'IGH développe des actions d'éducation non formelle par le biais de partenariats publics-privés (PPP), répondant aux enfants et aux adolescents de cette région en situation de vulnérabilité sociale. Dans ce contexte, cette étude avait pour objectif d'explorer les défis, les dilemmes et les actions adoptées par la direction exécutive et l'équipe multidisciplinaire de l'IGH pour garantir l'efficacité des activités menées à distance pendant la pandémie de covid-19, avec un accent particulier sur le domaine de l'éducation non formelle, à partir de l'analyse de documents institutionnels et officiels. Le cadre théorique de cette recherche a été principalement ancré dans les contributions d'auteurs du domaine de l'éducation non formelle, tels que Gohn (2009 ; 2010 ; 2011 ; 2014 ; 2020), Libâneo (2010) et Trilla (2008). En ce qui concerne la méthodologie adoptée, cette étude repose sur une approche qualitative et exploratoire, étayée par une recherche théorique et documentaire (Cellard, 2010 ; Lakatos ; Marconi, 2018) à partir de documents institutionnels tels que les procès-verbaux de réunions et les rapports de l'IGH, et des documents officiels relatifs à la thématique étudiée - organisation sociale, éducation non formelle et pandémie de covid-19. L'IGH est l'objet de recherche. L'analyse des données a été menée en appliquant la technique d'Analyse de Contenu Thématique (ACT) aux documents cités, conformément aux directives de Turato (2013). Les résultats mettent en évidence les défis importants auxquels la direction exécutive et l'équipe multidisciplinaire ont été confrontées pendant la période pandémique. Ces défis comprennent les retards dans le transfert des ressources par les termes de collaboration, l'adaptation des activités au format à distance, la distribution de kits contenant du matériel pédagogique, la mise à disposition de vidéos pour des activités psychosociales et l'organisation de la livraison bihebdomadaire de renfort alimentaire. La direction scolaire et la coordination pédagogique ont également été confrontées à des difficultés résultant de la nécessité d'adopter des méthodologies éducatives innovantes. De plus, des dilemmes liés à la demande d'investissements supplémentaires de la part de l'IGH ont été identifiés, ainsi que des questions liées à l'accès à la technologie. Malgré ces défis, les résultats obtenus ont montré que les actions menées ont eu des impacts positifs dans le domaine d'intervention de l'institut, couvrant plusieurs aspects. Des opportunités d'apprentissage ont été créées, des compétences ont été développées et la créativité a été stimulée. De plus, les initiatives ont contribué au renforcement du réseau socio-assistanciel public et privé destiné aux familles et aux responsables des bénéficiaires. L'étude souligne l'importance de l'éducation non formelle comme outil fondamental pour l'inclusion sociale et l'autonomisation des citoyens, notamment dans des contextes difficiles comme celui de la pandémie de covid-19.

Mots-clés: partenariat public-privé ; éducation non formelle ; organisation sociale ; covid-19 ; enfants et adolescents.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delimitação conceitual entre educação formal, não-formal e informal.....39
Figura 2: Relações institucionais: primeiro, segundo e terceiro setores.....49
Figura 3: Estrutura organizacional do IGH 60
Figura 4: Representação esquemática das etapas da análise de conteúdo temático 72
Figura 5: Página eletrônica inicial do IGH.....76
Figura 6: Divulgação de campanha no aplicativo WhatsApp 98
Figura 7: Kits entregues pelo IGH.....100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado das buscas Dissertações e Teses na BDTD 32
Quadro 2: Resultado das buscas Dissertações e Teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 33
Quadro 3: Cronologia dos referenciais legislativos que regulamentam as parcerias público-privadas no âmbito federal 50
Quadro 4: Serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais desenvolvidos junto a crianças e adolescentes 61
Quadro 5: Classificação das principais categorias dos documentos 65
Quadro 6: Documentos oficiais do Instituto Geração da Hora coletados para a pesquisa 71
Quadro 7: Perfil dos membros da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal do IGH 78
Quadro 8: Perfil dos integrantes da equipe multidisciplinar do IGH 79
Quadro 9: Perfil dos integrantes da equipe administrativa e de apoio 80
Quadro 10: Equipe de referência aprovada pela NOB-RH/SUAS 81
Quadro 11: Participantes das ações de educação não formal pelo IGH por idade e sexo. 84
Quadro 12: Participantes das ações do IGH conforme nível de escolaridade 85
Quadro 13: Participantes das ações do IGH conforme categorias administrativas das unidades escolares 86
Quadro 14: Pagamentos do Convênio relativo ao Projeto Diversão & Arte 89
Quadro 15: Pagamentos do Convênio relativo ao Projeto Primeiros Passos 89
Quadro 16: Ações de educação não formal desenvolvidas pelo IGH 96

LISTA DE SIGLAS

Aids	Síndrome da imunodeficiência adquirida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMDCA-Rio	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAn	Enfoque de Análise
EAv	Enfoque de Avaliação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIA/RJ	Fundação para a Infância e Adolescência
FMADCA	Fundo Municipal para Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente
FRM	Fundação Roberto Marinho
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IGH	Instituto Geração da Hora
IRS	Instituto Rogério Steinberg
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais / arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PAC	Programa Autonomia Carioca
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PME/RJ	Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Parceria público-privado
SciELO	Científica Eletrônica Online
SEDSODH	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos
SEEM	Solução Educacional para o Ensino Médio
SMASDH	Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
UFG	Universidade Federal de Goiás
Uninter	Centro Universitário Internacional
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
1	INTRODUÇÃO	22
1.1	Organizações sociais e educação não formal na pandemia: um estudo da produção acadêmica	32
2	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, LEGAIS E POLÍTICOS COM FOCO NO BRASIL	36
2.1	Abordagem teórico-conceitual da educação não formal	36
2.2	Perspectivas legais e políticas da educação não formal	40
2.3	As organizações sociais no Brasil: contextualização histórica	42
2.4	As parcerias público-privadas (PPPs) no Brasil e o novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC)	47
2.5	As transformações neoliberais e a influência no campo das políticas educacionais	52
2.6	Conhecendo a história do Instituto Geração da Hora	56
3	PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA NO IGH	63
3.1	Desenho da pesquisa	63
3.2	Abordagem epistemológica	68
3.2.1	Análise e avaliação de políticas	69
3.3	Lócus do estudo	70
3.4	Procedimentos para coleta dos dados	70
3.5	Metodologia para análise dos dados	72
3.6	Procedimentos éticos	74
4	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE PANDEMIA PELO INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA	75
4.1	A gênese do processo que deu início aos termos de colaboração	76
4.2	Perfil do Conselho Diretor	77
4.3	Perfil da Equipe Multidisciplinar	78
4.4	Perfil da Equipe Administrativa e de Apoio	80
4.5	Perfil dos Beneficiários	82
4.6	Avaliação dos beneficiários em relação aos projetos desenvolvidos	86
4.7	Desafios (institucionais e assistenciais) vivenciados	88
4.7.1	Desafios organizacionais e financeiros	88
4.7.2	Desafios sociais e psicossociais	91
4.7.3	Desafios na Participação dos Responsáveis	92

4.7.4 Desafios relacionados à Assistência Médica 93
4.8 Ações de educação não formal desenvolvidas 96
4.8.1 Articulações 97
4.8.2 Atividades externas 97
4.8.3 Apresentação temática 97
4.8.4 Campanhas educativas 97
4.8.5 Confraternizações 98
4.8.6 Grupo de atividades 99
4.8.7 Oficinas 99
4.8.8 Reforço alimentar 99
4.8.9 Reuniões familiares 100
4.8.10 Rodas de conversa 100
4.8.11 Visita domiciliar 101
CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
REFERÊNCIAS 106
APÊNDICE A – Carta apresentação para o Instituto Geração da Hora 120
ANEXO 1 – Carta de aceite do Instituto Geração da Hora 121

APRESENTAÇÃO

Recordar é viver! E reviver as memórias que me trouxeram até aqui, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), foi uma das tarefas mais gratificantes que já realizei. Especialmente dentro da linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores (PGFE), revisitar os momentos que decidiram o meu futuro profissional foi uma experiência enriquecedora.

Sou nascido e criado na cidade de São Gonçalo, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Na minha pré-adolescência frequentei a Primeira Igreja Batista em São Gonçalo (PIBSG). Entre as várias oportunidades de atuação na Igreja, existe uma organização denominada Embaixadores do Rei. Ela tem por objetivo o desenvolvimento de crianças e adolescentes do sexo masculino, entre 9 e 17 anos. Para tal, promove atividades que abrangem os aspectos físicos, éticos e espirituais. Na PIBSG, nossa organização recebeu o nome de Embaixada Pastor Waldemar Zarro, nome de um dos primeiros pastores da Igreja. Nela, ocupei cargos que me proporcionaram grande aprendizado, inclusive como elaborar uma ata, função que assumi ainda como adolescente. Não demorou muito e ocupei diversos cargos até chegar ao máximo (como adolescente) de Embaixador Chefe.

Paralelamente, ainda na adolescência, comecei a frequentar outra organização: a União de Adolescentes (UNA). Essa organização reunia adolescentes de ambos os sexos para a realização de diversas atividades do universo juvenil, tanto dentro quanto fora da Igreja. Aos 15 anos, participei da chapa para a nova diretoria como Secretário Geral. Hoje, acredito que já estava começando a reconhecer meu potencial para assumir posições de liderança. No ano seguinte, concorri ao cargo de Presidente – e fui eleito!

Ao revisitar meus passos, percebo como tudo se encaixou naturalmente. A escolha do curso técnico de nível médio era a única opção para o momento que eu vivia. Ingressei no Ensino Médio no Curso Normal no Centro Educacional de Niterói (CEN), dando início a uma jornada de aprendizado e crescimento.

Devido a acontecimentos familiares, o falecimento do meu pai e do meu avô, precisei me mudar para a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro**.** Aqui, assumi a responsabilidade de prover o sustento da minha família, dedicando-me a diversas funções. Foi nesse contexto que conheci amigos que me convidaram para participar de algumas reuniões da Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT).

Concomitante, à minha jornada profissional, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia (Licenciatura) para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, com ênfase em Habilitação em Administração Escolar. Foi nas Faculdades Integradas Simonsen (2005-2007). A cada dia do curso, o desejo de ser professor se tornava mais latente, impulsionado pela convicção de que essa formação me permitiria ajudar outros jovens. O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) abordou o tema: "A sexualidade no cotidiano das escolas de Ensino Médio".

Em meio a sonhos e ideais compartilhados, um grupo de amigos decidiu dar vida a uma organização social (OS) voltada para as políticas públicas que impactariam crianças, adolescentes e jovens. Fui o responsável em 2005 na organização dessas primeiras reuniões com jovens, estudantes universitários e profissionais de diversas áreas para fundação. E, em abril de 2005, nasceu o Instituto de Desenvolvimento Humano Social e Cultural Geração da Hora – Instituto Geração da Hora (IGH). Uma OS sem fins lucrativos, com caráter comunitário e de interesse coletivo, que se dedica a construir um futuro mais justo e promissor para as novas gerações.

Nesse processo de abertura do IGH, fui eleito como Diretor Executivo na gestão 2005/2009, reeleito 2009/2012, e mais uma vez conduzido ao cargo de reeleito 2012/2015.

Outro aspecto não menos relevante é que ao finalizar o Curso de Pedagogia, já abrimos processo na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para autorização de oferta no curso de Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Curso Normal em Sequência ao Ensino Médio. Nossos processos foram aprovados e até a presente data os cursos são ministrados na sede no bairro de Bangu, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Atuo como Diretor Escolar e ministro algumas disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

Diante da gestão do Instituto Geração da Hora, percebi a necessidade de aprofundamento do trabalho pedagógico, foi então que iniciei em 2009 pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), uma Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico - Supervisão e Orientação Escolar. Na mesma perspectiva do TCC da graduação, avancei no tema da sexualidade, dessa vez, sob o título: “Orientação Sexual: um tema transversal”.

Desde aquele período, tenho desenvolvido ações no Conselho Estadual de Juventude do Rio de Janeiro (COJUERJ) – ocupando cargos como: Secretário Geral, Presidente e Vice-Presidente. Tive a oportunidade de conduzir a Comissão Organizadora da I Conferência Estadual Políticas Públicas de Juventude do Rio de Janeiro, em 2008, e da II Conferência

Estadual de Políticas Públicas de Juventude do Rio de Janeiro, em 2011, e ainda, no Conselho Estadual de Assistência Social do Rio de Janeiro (CEAS/RJ) ocupando cargos como: Secretário Geral, Presidente e Vice-Presidente. No CEAS/RJ minha atuação em organização de eventos teve uma maior consolidação como palestrante nas etapas das Conferências de Assistência Social, nos municípios do estado do Rio de Janeiro, e no âmbito estadual organizar as seguintes edições: da VII Conferência Estadual de Assistência Social do Rio de Janeiro, em 2008, da VIII Conferência Estadual de Assistência Social do Rio de Janeiro, em 2011, da X Conferência Estadual de Assistência Social do Rio de Janeiro, em 2015, e por fim, a 11ª Conferência Estadual de Assistência Social do Rio de Janeiro, em 2017.

Em 2012, optei por progredir na minha formação acadêmica, foi nesse momento que me candidatei ao Curso de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira (2013-2014). A dissertação foi sob o tema "Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas". Foi uma grande possibilidade de ingressar em Grupos de Pesquisa, uma vez, que os cursos de Pedagogia não mantêm essa prática. Dessa dissertação, teve origem ao artigo "Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas" publicado na Revista Psicologia Escolar e Educacional, em 2018.

Logo após, a defesa da dissertação em abril de 2015, a Universidade Salgado de Oliveira abriu seleção para o Curso de Doutorado em Psicologia Social. Participei da seleção e fui aprovado. Iniciei em agosto daquele mesmo ano o curso. Nesse período ingressei em outras pesquisas, participei de cursos, congressos, seminários e entre outros – os quais possibilitaram um grande desejo de continuar no mundo da pesquisa. Por alguns problemas de ordem pessoais precisei trancar a matrícula.

No âmbito do serviço público, tive a oportunidade de ocupar o cargo de Superintendente de Políticas Emergenciais na Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH) do Governo do Estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2013. Em seguida, em 2014, fui convidado para ser Assessor Especial do Gabinete do Prefeito na Prefeitura Municipal de Maricá. Em 2016, assumi o papel de Gerente Socioambiental na Fundação Instituto das Águas do Município do Rio de Janeiro - Rio-Águas, vinculada à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Em abril do mesmo ano, aceitei o convite para assumir o cargo de Subsecretário de Inclusão Produtiva na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do mesmo município.

Em 2017, fui convidado para assumir o cargo de Coordenador Pedagógico na Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia do Governo da Paraíba. Essa oportunidade representou um momento único de voltar ao chão das escolas e contribuir para o

processo educativo. Durante minha atuação no estado da Paraíba, percebi a importância de continuar meu aperfeiçoamento na área da Educação. Permaneci nessa função até o mês de agosto de 2020.

Em janeiro de 2020, o mundo ainda não sabia da iminente pandemia que mudaria nossas vidas. Motivado por um desejo de aprofundar meus conhecimentos na área da educação, candidatei-me ao Doutorado em Educação da UNESA. Naquele momento, meu projeto de pesquisa estava direcionado para tratar das parcerias público-privadas (PPP) no âmbito educacional. Aprovado no processo seletivo, iniciei o curso em março de 2020. No segundo dia de aula, fomos surpreendidos pela notícia da paralisação de todas as atividades presenciais em decorrência da covid-19. O mundo como o conhecíamos se transformava diante de nossos olhos.

Diante da nova realidade, meu projeto de pesquisa também precisou se adaptar. Foi quando resgatei minha trajetória desde a pré-adolescência, envolvendo-me em atividades de juventude e posteriormente em engajamentos políticos partidários. Por último, mas não menos importante, destaco meu envolvimento nas ações de educação não formal desenvolvidas no IGH. Foi então que surgiu a ideia de realizar um estudo de caso sobre essas iniciativas de educação não formal promovidas pelo IGH.

Por fim, ao olhar para um passado próximo. Nessa vez, no âmbito do poder legislativo municipal. Em janeiro de 2021, assumi o cargo de Chefe de Gabinete do Vereador Marcio Santos na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Na oportunidade, pude assessorá-lo na presidência da Comissão de Representação para acompanhamento das ações de retorno às aulas presenciais na rede municipal de ensino no ano letivo de 2021 e a estruturação do calendário de reposição das aulas relativas ao ano de 2020, instituída pela Resolução da Mesa Diretora nº 10384/2021. Posteriormente o vereador assumiu a Presidência da Comissão Permanente de Educação, cargo que ocupa até os dias atuais, assim como eu.

1 INTRODUÇÃO

Após o golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964, o Brasil viveu um longo período de regime militar (1964-1985). Ao término desses 21 anos – o regime deixou marcas profundas na conjuntura política, social, econômica e, sobretudo, na educação brasileira, conforme contexto apresentado por Saviani (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Carlos, Cavalcante e Neta (2018).

Nesse período, no âmbito da educação, com a promulgação da Constituição Federal (CF) (Brasil, 1967) e da sua Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 (Brasil, 1969), instaurou-se uma significativa mudança no campo da educação. Nessa CF foi retirada a correspondência entre o financiamento e a porcentagem mínima para os investimentos na educação (Brasil, 1969). É preciso considerar que o tema da educação foi inicialmente mencionado no artigo 8º, quando designa a competência para a União no estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) (xvi); e ainda, quando direciona para a sua alçada, a legislação e as diretrizes e bases da educação nacional (xvii, q).

Naquele cenário, Oliveira e Santelli (2020) sintetizam que nos demais artigos da CF que versavam sobre o assunto, estavam ligados aos seguintes temas: a possibilidade de ministração da educação na residência e na unidade escolar, a expansão do período obrigatório da escolarização, a definição da educação como direito de todos e dever do Estado. Os autores fazem um destaque para a liberação do ingresso da iniciativa privada no sistema de ensino; inclusive, a permissão ao amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, com a concessão das bolsas de estudo.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam que, em virtude da circunstância da época e nas perspectivas ideológicas e políticas impostas pelo regime militar, ocorreram algumas reformas educacionais, são elas: (i) a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), denominada de reforma universitária; e (ii) a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), intitulada como a reforma das diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e, ainda, como regulamentadora do ensino profissionalizante no país. Em razão dessa realidade, a Lei n.º 5.692/1971 colocou em prática os ideais do ensino tecnicista, fundamentado no pensamento tecnocrático (Saviane, 2008; Carlos; Cavalcante e Neta, 2018). Tais considerações vão ao encontro das afirmações de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ao apontarem que a ênfase no ensino de segundo grau (atualmente Ensino Médio) era voltada única e exclusivamente para a formação da mão de obra qualificada, ou seja, a vinculação da

educação pública aos interesses e necessidades do mercado de trabalho, o que acabava por empobrecer a educação.

Cabe destacar que a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971) trouxe inúmeras modificações para a política educacional. Contudo, manteve livre o ingresso da iniciativa privada no sistema de ensino, reafirmando, inclusive, a parceria para o amparo técnico e financeiro. Saviani (2008) destaca que esse foi um dos grandes legados do regime militar – o fortalecimento da iniciativa privada, podendo ser considerado como o início da parceria público-privada (PPPs).

Em contraposição à ditadura militar, um amplo movimento pelo fim desse regime foi iniciado e a luta pelo fim do Estado autoritário ganhou força e logrou êxito (Dourado, 2019). Em face da realidade, a partir da eleição indireta para presidente ocorrida em 1985, o país introduziu um momento histórico e ideal para a retomada do Estado Democrático de Direito. Com isso, em 5 de outubro de 1988, uma nova e cidadã Constituição Federal foi promulgada. A CF de 1988 permitiu inúmeros progressos aos direitos dos cidadãos brasileiros. Em virtude disso, dedicou em seu Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, a Seção I, que versa exclusivamente sobre a Educação. Ao longo dos seus dez artigos o processo educativo é validado como um "direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988).

Outro aspecto reafirmado pela nova CF foi a estabilidade e a permanência da rede privada de educação. Em face disso, os artigos da CF abordam o tema do financiamento no âmbito educacional. Diante desse contexto, o artigo 213, especificamente, determina a destinação dos recursos públicos para as unidades escolares da rede pública; entretanto, regulamenta a viabilidade do financiamento para as unidades escolares da rede privada, a saber: comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Brasil, 1988).

Ainda como resultado do recém-processo de democratização do Brasil, e diante das imensuráveis transformações, o país vivenciou a reforma gerencial do Estado, em 1995, orquestrada e implementada pelo ex-Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o senhor Luiz Carlos Bresser-Pereira, batizada de Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), inspirado nas estratégias de grandes empresas privadas – e que abriu passagem para a grande reforma neoliberal brasileira. Tal movimentação foi denominada como a nova gestão pública (Bresser-Pereira, 2017).

Diante de tal deslocamento das políticas neoliberais no Brasil e no mundo, é necessário lembrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996) regulamentou as categorias administrativas

das instituições de ensino dos diversos níveis. A partir da promulgação da CF (Brasil, 1988), da LDBEN (Brasil, 1996), e ainda das sucessivas alterações na legislação, foi possível a instrumentalização no Brasil de um amparo jurídico para a efetivação das PPPs, inclusive no âmbito das políticas públicas educacionais (Araújo, 2015).

De acordo com o que defende Cunha (2007), o processo de desenvolvimento da privatização da educação brasileira pode ser ilustrado como uma ação generalizada e em franca expansão. A fim de comprovar o que foi dito, o autor examina a legislação federal no que diz respeito aos incentivos fiscais às instituições privadas, passando pelo regime militar (período compreendido entre os anos de 1964 e 1985) – momento de grandes subsídios indiscriminados até os dias atuais. Ao levar em consideração essa perspectiva, Campos e Damasceno (2020) destacam que foi na década de 1990 e nos anos 2000 que ocorreu um incremento desse arcabouço jurídico das PPPs. Situam ainda que, apesar de ser um tema com muitas contradições, pode-se constatar um fortalecimento na relação entre o poder público e a iniciativa privada, sobretudo as organizações sociais. Soma-se ainda a isso as facetas do neoliberalismo, o cenário econômico – logo após a crise de 2008 e, ainda, as transformações da segunda geração do Consenso de Washington.

Tais facetas, também como mencionam Adrião (2022), Arelaro (2020), Azevedo (2021), Peroni (2020) podem se apresentar nas interferências das relações entre o público e o privado nas políticas educacionais – a partir da visão do neoconservadorismo – atualmente arraigados no bojo da sociedade brasileira. As autoras a apontam em sua análise que é possível reconhecer, no contexto do neoliberalismo, os inúmeros mecanismos de materialização do projeto privatista educacional.

É evidente que essa concepção aponta na direção da elaboração, execução, monitoramento e avaliação das políticas sociais, sobretudo no campo da educação – tornando cada vez menor – a responsabilidade na execução ou direção do Poder Público. Dessa forma, proporcionado que as agências multilaterais, organizações sociais, *think tanks*[1] e outros grupos de interesses na educação executem direta ou indiretamente as políticas educacionais (Adrião, 2022; Azevedo, 2021; Ball, 2014; Mendes e Peroni, 2020).

Se por um lado, existem estudos como os de Adrião (2022), Adrião e Domiciano (2018), Araújo (2015), Arelaro (2020), Azevedo (2021), Peroni e Oliveira (2019), entre

[1] Os *think tanks* são organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação (Mendes e Peroni, 2020, p. 67)

outros, que observam desdobramentos contrários à participação da iniciativa privada na execução de serviços de infraestrutura, pedagógicos e não pedagógicos, por outro lado, em contraposição a essa ideia, existem estudos como os de Russo (2013), Ávila e Gonzalez (2017), Fernandez *et al.* (2019), e entre outros, que apontam para o reconhecimento na direção dos avanços e das potencialidades para o desenvolvimento dos processos formativos oriundos dessas relações. Além disso, os autores alertam que essas PPPs podem proporcionar inúmeras melhorias na qualidade, seja na educação formal ou não formal.

Em relação a essa situação, vale alertar que Araújo (2015) destaca que não podemos ser totalmente contrários aos pensamentos propositivos das PPPs. Nesse sentido, Fernandez *et al.* (2019) mencionam que as PPPs são referendadas pela Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ainda, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Fernandez *et al.* (*ibid.*) destacam, nesse contexto, a necessidade imposta pelo mercado para acelerar os trâmites da implementação das PPPs na educação brasileira para as próximas décadas.

No mesmo campo, a legislação das Organizações Sociais (OS), implementada pela Lei n.º 9.637/1998, de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998), regulamentou a atuação das OS no país na sua maior amplitude, possibilitando, na forma da lei, elas pudessem exercer atividades diversas, entre elas a educação não formal.

Diante de tais colocações, Ferreira, Sirino e Mota (2020) destacam o papel das OS como espaço de desenvolvimento humano e de educação não formal sob a perspectiva de que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos e espaços (Brasil, 1996). Nesse cenário, autores como Gohn (2009; 2010; 2011; 2014; 2020) enfatizam a educação familiar, o convívio humano, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e as manifestações culturais como partes intrínsecas da educação, as quais podem ser propiciadas também pelas OS.

Nessa direção, tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PME/RJ) estabelecem diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, incentivando a parceria, articulação, cooperação e colaboração com instituições de ensino superior, OS e órgãos públicos de diferentes áreas, reconhecendo a importância da educação não formal e dos espaços de socialização.

Dada a importância do exposto, alguns estudos se debruçaram na temática da educação no âmbito das PPPs, muitas delas produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Nessa direção, Ávila (2020) analisou os efeitos para o trabalho docente do Programa Autonomia Carioca (PAC),

desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM) no período compreendido entre os anos de 2012 e 2016, o qual consistiu em uma proposta à aceleração de estudos para os alunos em defasagem escolar nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, conforme preconiza a LDBEN (Brasil, 1994). Foi realizada análise documental e entrevistas com alguns professores da rede municipal de ensino que atuam diretamente no programa.

Entre os achados, a autora é enfática ao mencionar que o programa teve suas críticas, como, por exemplo, os recursos didáticos ultrapassados, a partir da Metodologia do Telecurso® - Telessala™; porém, destaca as suas potencialidades por levar em consideração a experiência dos docentes para a elaboração de atividades didáticas distintas daquelas oriundas da FRM. Nessa percepção, a autora observou que os docentes se esforçaram para aprimorar a organização e o planejamento dos estudos dos alunos, paralelamente com o desenvolvimento das habilidades orientadoras da BNCC, ainda com foco na capacitação dos estudantes com vistas a assumirem um papel de protagonista em sua própria jornada de aprendizagem. O PAC permitiu que muitos alunos concluíssem e pudessem dar continuidade aos seus estudos.

A pesquisa Lima (2021), por sua vez, teve como objetivo analisar as percepções dos gestores e dos professores de algumas escolas sobre a dinâmica das PPPs, considerando a inserção da OS Instituto Rogério Steinberg (IRS) na educação básica em unidades escolares da cidade do Rio de Janeiro. O caminho metodológico percorrido por Lima (2021) foi de natureza qualitativa e adotou como procedimentos metodológicos (i) pesquisa bibliográfica, tendo como recorte temporal as pesquisas produzidas entre os anos de 2010 e 2019 nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado do Rio de Janeiro; (ii) pesquisa documental, realizada em *websites* do IRS, SME/RJ e *startup* QEDU; e (iii) entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores.

Os resultados apontaram entraves na interação entre o IRS e as unidades escolares, a importância das parcerias, certa inadequação entre as necessidades da escola e a oferta do IRS, pois muitas vezes as escolas não dão conta das demandas as quais são apresentadas. Contudo, em termos práticos, os professores e gestores afirmaram que a ação foi muito bem avaliada pelos pais e responsáveis dos beneficiários. Um outro aspecto relevante é que os gestores e os professores foram unânimes sobre a necessidade de haver um maior diálogo entre os parceiros quanto à seleção dos alunos e o acompanhamento das atividades desenvolvidas no IRS. Afirmaram, ainda, que o poder público, uma vez que consolida a PPPs, deve acompanhar, monitorar e avaliar todo o desenvolvimento das ações.

É nesse cenário marcado pelas PPPs no campo educacional e com o advento de uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) que inúmeras ações para o enfrentamento ao novo vírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus, SARS-CoV-2*), ou seja, o agente etiológico da doença do coronavírus (covid-19) foram intensificadas na perspectiva de minimizar a disseminação comunitária do covid-19. A OMS (2020) considerou como a maior crise sanitária de que o mundo já teve notícia entre os séculos XX e XXI. Para contê-la, a OMS recomendou algumas ações básicas, entre as quais destacam-se: (i) o tratamento dos casos identificados; (ii) os testes massivos; e (iii) o distanciamento social (OMS, 2020).

A partir do surgimento da covid-19, foram estabelecidos imensos desafios para todas as políticas públicas no mundo e, sobretudo, no Brasil, inclusive com a paralisação de todas as atividades econômicas, culturais, esportivas, religiosas, de assistência social, entre outras (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). Foi diante dessa conjuntura que inúmeras instruções normativas, portarias, deliberações, decretos, leis e outros instrumentos legais e normativos foram e continuam sendo editados para mitigar as ações avassaladoras da covid-19 no país. Nesse sentido, foi necessário um grande esforço dos pais e/ou responsáveis para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, um conjunto de medidas protetivas foi estabelecido. Na esfera da União, foi sancionada a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), que apontou para as medidas necessárias ao enfrentamento da emergência de saúde pública da covid-19. No âmbito Estado do Rio de Janeiro, foi editado o Decreto n.º 46.970, de 13 de março de 2020 (Rio de Janeiro, 2020), que suspendeu as aulas no sistema estadual de ensino. De forma igualitária, na esfera de competência municipal, a gestão municipal aplicou o Decreto Rio n.º 47282 de 21 de março de 2020 (Rio de Janeiro, 2020), suspendendo as aulas no sistema municipal de ensino.

Ainda sobre esse propósito, é oportuno mencionar que tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino e, ainda, as OS, começaram a desenvolver o que pode ser denominando de Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou ainda, atividades remotas (através de inúmeros aplicativos) como uma possibilidade de continuidade das suas ações pedagógicas (Hodges *et al*., 2020; Saldanha, 2020).

Essa situação resultou na alteração do calendário escolar e, principalmente, na necessidade de reavaliar o cumprimento da carga horária mínima anual estabelecida pela LDBEN (Brasil, 1996). Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020), autorizou que,

mesmo de forma remota, os estudantes das diversas etapas da educação básica e superior pudessem continuar seus estudos, garantindo, assim, a continuidade e a integração dos processos educacionais durante a pandemia.

Contudo, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) e Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) nos informam que, em suas análises, essa modalidade remota acelerou e acentuou a disparidade entre as classes sociais. Destacaram, ainda, que tais divergências puderam ser observadas desde a aquisição de equipamentos, como o computador, o *notebook*, o *tablet*, o celular, a impressora, passando pelo acesso à rede de internet, até o reforço alimentar (merenda). É importante lembrar que no caso dos discentes, Pimenta e Sousa (2021) apontam para a falta de atrativos nas atividades pedagógicas. Diante desse contexto, houve um grande reflexo nos índices de evasão e no abandono escolar.

Salientamos que os docentes também apresentaram inúmeras dificuldades, como a preparação, a elaboração e a edição das videoaulas, bem como o desenvolvimento de materiais impressos adequados ao ensino emergencial a serem entregues aos alunos. A direção escolar e a coordenação pedagógica também enfrentaram dificuldades em virtude da novidade nas metodologias. Por fim, pais e/ou responsáveis se viram diante da falta de conhecimento didático e da escassez de recursos tecnológicos e financeiros (Sobrinho Junior e Moraes, 2020; Saldanha, 2020).

Em decorrência dessa realidade, marcada pela acentuação das inúmeras desigualdades sociais (Gohn, 2020; Lockmann, 2020; Santos, 2020; Saraiva; Traversini, 2020) apontaram, ainda que de forma preliminar em um dos primeiros artigos sobre o tema, que a pandemia do novo coronavírus deixaria marcas profundas na educação brasileira e, por consequência, em nossa aprendizagem, o que foi referendado por Netto *et al.* (2021).

Ainda no que concerne a conjuntura da covid-19, as OS foram imprescindíveis para mitigar os impactos sociais, econômicos e educacionais da crise sanitária (Andion, 2020). Todavia, precisaram se reinventar quando seus usuários mais necessitaram de suas intervenções, sobretudo na segurança alimentar e nos recursos tecnológicos para acesso aos seus serviços. Nas tratativas educacionais, as OS também sofreram com os novos processos metodológicos nessa seara (Santos *et al.* 2021; Simão, 2022).

Nesse contexto da pandemia da covid-19, o Instituto Geração da Hora (IGH)[2], através de suas ações, buscou suprir as demandas emergenciais da comunidade, adaptando-se às novas necessidades sociais, econômicas e educacionais impostas pela crise sanitária.

[2] Razão social: Instituto de Desenvolvimento Humano, Social e Cultural Geração da Hora – CNPJ: 07.344.191/0001-58

O IGH está localizado no bairro de Bangu, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, e tem desenvolvido, em seu cotidiano, ao longo de quase duas décadas, em sua área geográfica, a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais voltados para a conquista e o resgate da cidadania dos seus usuários (Ataliba e Gonzalez, 2020; Ataliba e Gonzalez, 2022; Instituto Geração da Hora, 2022). De acordo com os análise dos documentos elaborados pelo IGH, o Instituto vêm desde o início da pandemia de covid-19, fortalecendo o seu protagonismo na região, disponibilizando para os seus usuários, sobretudo para o seu atual público alvo, a saber, crianças e adolescentes, e ainda aos seus respectivos familiares e/ou responsáveis, conteúdos e recursos destinados a prevenir e mitigar os riscos e os agravos sociais decorrentes da pandemia de covid-19 (Santos, 2020) por meio de atividades remotas para a efetivação da educação não formal (Instituto Geração da Hora, 2022).

Apesar da importância da atuação das OS no contexto pandêmico, como no caso do IGH, há uma carência de produções acadêmico-científicas que tratam dos desafios (tanto institucionais quanto assistenciais), das ações de educação não formal e das ações desenvolvidas pelas organizações sociais durante a pandemia de covid-19, conforme demonstrado no capítulo 2 desta tese. Daí, considerando-se o IGH, e buscando-se contribuir para o conhecimento científico acerca dessa temática e fortalecer a conceituação da educação não formal como um importante espaço e uma oportunidade para o desenvolvimento educacional dos indivíduos, este estudo teve como perguntas centrais: (a) Quais foram os principais desafios (institucionais e assistenciais) enfrentados pelo IGH durante a pandemia?; (b) Como se desenvolveram as ações da educação não formal no IGH com crianças e adolescentes em tempos de pandemia da covid-19? e (c) Quais foram as principais mudanças pedagógicas, políticas e institucionais no trabalho da direção executiva e da equipe multidisciplinar do IGH durante essas ações em tempos de pandemia? Diante disso, apresentamos, a seguir, os objetivos deste estudo.

Para responder às questões colocadas, definimos como objetivo geral: investigar os desafios, dilemas e ações adotadas pela diretoria executiva e equipe multidisciplinar do IGH para garantir a efetividade das atividades realizadas remotamente durante a pandemia de covid-19, com foco especial no âmbito da educação não formal a partir da análise de documentos institucionais e oficiais.

Em relação aos objetivos específicos, propomos: a) descrever as ações de educação não formal desenvolvidas pelo IGH em tempos de pandemia da covid-19 (2020-2022); e b) analisar as principais mudanças pedagógicas, políticas e institucionais no trabalho da direção

executiva e da equipe multidisciplinar do IGH durante as ações desenvolvidas durante a pandemia da covid-19 (2020-2022).

Vale destacar que os desafios institucionais, neste estudo, se referem àqueles diretamente relacionados a questões gerenciais da OS, como financiamento, estrutura organizacional etc. Por outro lado, os desafios assistenciais se referem especificamente aos serviços prestados pela organização, como questões de acesso, permanência, atendimento direto aos usuários e seus familiares etc. Contudo, entendemos que a distinção entre esses desafios nem sempre é clara, na medida em que muitos desafios podem afetar tanto a dimensão institucional quanto assistencial da OS. Assim, optamos por não apenas destacar os desafios institucionais e assistenciais de forma distinta, mas sim explorar seus pontos de convergência e interseção com vistas a realizarmos uma análise mais completa e contextualizada, evidenciando as dinâmicas multifacetadas que permeiam a atuação do IGH. Nosso propósito é buscar um entendimento mais aprofundado da complexidade intrínseca desses desafios, reconhecendo que suas ramificações se entrelaçam de maneira intricada.

A literatura científica destaca a importância das OS como agentes na mitigação dos impactos sociais e educacionais decorrentes de crises, destacando sua capacidade de inovação e adaptação em contextos adversos, como no caso da pandemia de covid-19, que impôs mudanças profundas no cenário educacional, demandando respostas rápidas e eficazes (Bennett *et al.*, 2023; Alizadeh *et al.*, 2020). Ao atuarem nesse contexto, as OS desempenham um papel estratégico na promoção de oportunidades educacionais fora do ambiente formal, destacando-se como agentes capazes de suprir lacunas e oferecer alternativas relevantes (Santos *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o IGH, que tem sua história desde 2005, optou por dar seguimento às suas ações no período da pandemia de covid-19, atendendo ao seu público por meio de atendimentos remotos e até mesmo presenciais, quando necessário, para a entrega de *kits* pedagógicos, de higiene e de reforço alimentar, observadas as normas de segurança. Tendo em vista esse protagonismo, um estudo de caso com foco em compreender os desafios, os dilemas e as ações da diretoria executiva e da equipe multidisciplinar dessa instituição em relação à efetividade das atividades desenvolvidas no período pandêmico pode trazer conhecimento robusto servindo como subsídio para que o IGH possa refletir sobre sua atuação, fazendo uma autoavaliação institucional, e para que outras OS que desenvolvam trabalhos semelhantes possam, a partir dessa experiência, aprimorar o desenvolvimento de suas ações.

Assim, a relevância intrínseca deste estudo reside não apenas na sua originalidade, mas também na contribuição substancial que pode oferecer ao conhecimento científico sobre a atuação das OS, como o IGH, no contexto educacional durante a pandemia de covid-19. A compreensão aprofundada dessas dinâmicas poderá, ainda, contribuir para a construção de estratégias mais fundamentadas e eficazes em situações de crise, promovendo, desse modo, a resiliência e a adaptação das organizações dedicadas à educação não formal.

Isso posto, esta tese foi dividida em três capítulos além desta introdução e das considerações finais.

Abordaremos no capítulo 1, o quadro teórico utilizado para a realização desta pesquisa. pesquisa fundamenta-se sobretudo nos seguintes teóricos da educação não formal: Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), Libâneo (2010) e Trilla (2008). Esses estudiosos reconhecem e identificam na educação não formal um potencial significativo na articulação entre os diversos espaços formativos em prol da qualidade do ensino. Fundamenta-se, ainda, em preceitos instrumentais e legais, como a LDBEN (Brasil, 1996), o PNE (Brasil, 2014), o PME do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2018) e o arcabouço jurídico das PPPs. Além disso, buscarei apresentar um breve histórico das OS no Brasil a partir da compressão de Landin (1993) e Montaño (2010).

Ainda em relação ao quadro teórico, vale mencionar as transformações neoliberais e a influência no campo das políticas educacionais a partir do entendimento de Adrião, (2022); Adrião e Domiciano (2018), Arelaro (2020), Azevedo (2021); Ball (2014), Fernandez *et al.* (2019) e Peroni (2020).

Já o propósito central do capítulo 2 é detalhar o desenho da pesquisa e a abordagem epistemológica utilizada. Apresentamos o local do estudo, os métodos, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados em sua análise.

No capítulo 3, apresentamos o estudo de caso documental, utilizando a metodologia de análise de conteúdo temático proposta por Turato (2013), quando apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados.

Por fim, nas considerações finais, destacamos as contribuições da pesquisa e de seus achados, apontamos as limitações do estudo e oferecemos sugestões para futuras investigações na área da educação não formal a partir das lacunas encontradas.

1.1 Organizações sociais e educação não formal na pandemia: um estudo da produção acadêmica

Procedemos a uma investigação com o objetivo analisar e sistematizar o conhecimento atualmente disponível sobre a temática investigada a partir de produções científicas realizadas entre os anos de 2020 e dezembro de 2023 a partir dos seguintes descritores: (educação não formal) AND (pandemia) AND (organização social) OR (organização não governamental). A busca foi feita nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, por fim, Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO). Foram incluídas produções em língua portuguesa com pesquisas realizadas no Brasil na grande área da Educação diretamente relacionadas ao tema da presente pesquisa. Foram excluídas produções cujo texto não estava disponível na íntegra, bem como artigos de revisão de literatura, cartas ao editor ou artigos de opinião.

A consulta à primeira base de dados, BDTD, resultou em 65 produções, sendo 54 dissertações e 11 teses. Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram incluídas para análise duas dissertações, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Resultado das buscas Dissertações e Teses na BDTD

N.º	Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
1	O processo de ocupação do território em uma feira permanente na cidade de Curitiba – Paraná.	Silvério, Marcos Antonio	Uninter	2020	D
2	Educação não-formal: lives de músicas em tempos de pandemia.	Carvalho, Mateus Reis de	UFG	2022	D

Fonte: Autor (2024). D = Dissertação; Uninter = Centro Universitário Internacional; UFG = Universidade Federal de Goiás.

A segunda busca, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resultou em 15 trabalhos. Aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão e subtraindo-se os trabalhos duplicados em relação à BDTD, foram incluídas mais duas dissertações, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Resultado das buscas Dissertações e Teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

N.º	Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tipo
1	Num canto da casa, o canto que encanta: envelhecimento e prática coral em um espaço de educação não formal durante a pandemia da covid-19	Dias, Rosangela de Oliveira Lambert	UNISAL	2021	D
2	Contribuições da educação ambiental crítica a uma aula de campo virtual: o Jardim Botânico de Serra–ES, no contexto da pandemia de covid-19	Souza, Eliane Lopes de	IFES	2022	D

Fonte: Autor (2024). D = Dissertação; UNISAL = Centro Universitário Salesiano de São Paulo; IFES = Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Por derradeiro, executamos a terceira busca na SciELO. Foi encontrado apenas um artigo, entretanto ele não foi considerado elegível para esta revisão após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

A dissertação de Silvério (2020), intitulada "O processo de ocupação do território em uma feira permanente na cidade de Curitiba - Paraná", abordou, entre outros aspectos, o papel da educação não formal nas práticas de uma feira livre permanente em Curitiba, no Estado do Paraná. O autor investigou como a educação não formal influencia as dinâmicas e atividades dessas feiras, considerando que alguns feirantes demonstravam falta de compreensão adequada sobre o funcionamento de uma feira. Para abordar essa questão, o autor desenvolveu um curso *online* com uma carga horária total de 80 horas, utilizando a plataforma *Google Classroom*. O curso abordou temas como autogestão, democracia, cooperação e solidariedade.

Os resultados da pesquisa indicaram que a educação desempenha um papel significativo nas práticas da feira, pois os participantes constroem e reconstroem conhecimentos enquanto buscam melhores condições de vida. O curso *online* proporcionou aos participantes a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre autogestão, regras de convivência e estratégias para lidar com os conflitos existentes. O ambiente da feira promove a interação entre os participantes, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e transformação individual por meio de um processo de educação não formal.

Na pesquisa intitulada “Educação não-formal: lives de músicas em tempos de pandemia”, Carvalho (2022) buscou identificar como as *lives* musicais, ou seja, os eventos que, gravados ao vivo, são transmitidos remotamente por meio de plataformas digitais, foram utilizadas como uma prática de educação não formal durante os meses de março de 2020 a julho de 2021 em resposta à pandemia da covid-19.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa buscou conduzir uma análise dialética do conteúdo das imagens de divulgação das inúmeras *lives* que ocorreram no período supracitado e, com isso, refletir de que forma a educação não formal empregando as abordagens

semióticas e discursivas poderiam contribuir para a formação dos indivíduos em tempos de pandemia. Esse exame incidiu sobre como as imagens associadas ao grupo hegemônico, representado pelo gênero musical sertanejo, contrasta com o conjunto contra-hegemônico, que abarca uma diversidade significativa de gêneros musicais.

Em suas conclusões, Carvalho (2022) considera que as *lives* de música podem ser utilizadas como ferramenta de educação não-formal de diversas maneiras, proporcionando oportunidades de aprendizado, reflexão e apreciação cultural para o público em geral, como por exemplo: (i) atuação facilitadora na transmissão de conteúdo educativo; (ii) promoção da diversidade cultural; (iii) estímulo à reflexão e crítica social; e (iv) acesso à arte e cultura. Há de se ressaltar, por oportuno, que as *lives* oferecem acesso facilitado à arte, à cultura, e sobretudo à educação, possibilitando que o público aprecie apresentações musicais, performances e expressões artísticas de maneira acessível. Essa acessibilidade pode desempenhar um papel significativo na formação educacional, cultural e artística do público.

A dissertação de Dias (2021), intitulada “Num canto da casa, o canto que encanta: envelhecimento e prática coral em um espaço de educação não formal durante a pandemia da covid-19”. O *lócus* da pesquisa foi o Grupo Socorrista Itaporã, uma casa espírita, localizada no Município de Itaporã, no estado do Mato Grosso do Sul. O estudo se propôs a descrever e analisar como os processos educativos musicais, presentes nesta prática coral, podem afetar ou contribuir para a qualidade de vida de seus participantes a partir de 60 anos. Devido ao contexto da pandemia da covid-19 e à necessidade de distanciamento social, tanto a prática coral do grupo pesquisado quanto a pesquisa de campo e as entrevistas foram realizadas de forma remota e síncrona, utilizando tecnologia digital.

A perspectiva metodológica se caracterizou pela abordagem qualitativa de estudo de caso, descritiva e analítica quanto aos seus objetivos, incluindo a revisão bibliográfica e a aplicação de nove entrevistas semiestruturadas com as coralistas do grupo "Os Iniciados", todas com 60 anos ou mais. Os dados foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que a educação não formal proporcionada por meio da prática musical teve uma influência direta na promoção da qualidade de vida das participantes idosas. Essa prática contribuiu para o envelhecimento saudável, uma vez que favoreceu a convivência, a socialização, a participação na sociedade, a alegria e a satisfação pessoal dos participantes, promovendo seu protagonismo, autonomia e autoestima.

Por sua vez, a dissertação de Souza (2022), intitulada “Contribuições da educação ambiental crítica a uma aula de campo virtual: o Jardim Botânico de Serra - ES”, no contexto da pandemia de covid-19”, buscou refletir sobre as possibilidades pedagógicas que um espaço

de educação não formal, como um Jardim Botânico localizado no Município de Serra, Estado do Espírito Santo, contribui para o processo de ensino e aprendizagem e estudantes do Ensino Médio, de uma escola estadual localizada próxima ao espaço, que considera o contexto histórico e social no qual o educando está inserido.

Segunda a autora, a prática pedagógica seguiu numa perspectiva libertadora, a partir dos pressupostos de Paulo Freire, sendo construída de maneira interdisciplinar de modo a garantir maior contextualização dos conteúdos. O percurso metodológico adotou a pesquisa qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, com o fim primeiro intervir na realidade. Devido à pandemia da covid-19, a pesquisa se constituiu na construção e aplicação de uma aula de campo virtual. Observou-se que a visita virtual ao espaço possibilitou importantes reflexões a respeito da problemática ambiental e que o Jardim Botânico favoreceu a interdisciplinaridade. Além disso, ocorreu a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos educandos.

Em síntese, ao analisarmos as produções acima, destacamos a ausência de pesquisas mais amplas cujo foco fosse especificamente a educação não formal durante a pandemia da covid-19 com o público-alvo crianças e adolescentes. No Estado do Rio de Janeiro, especificamente, nenhum estudo foi encontrado.

2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, LEGAIS E POLÍTICOS COM FOCO NO BRASIL

2.1 Abordagem teórico-conceitual da educação não formal

Apresentamos aqui um quadro teórico-conceitual com abordagens pedagógicas acerca da educação não formal, considerando suas implicações para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, um volume considerável de estudos acerca da educação não formal tem sido desenvolvido por estudiosos como Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), Libâneo (2010), Trilla (2008) entre outros.

A partir da leitura desses estudos, constata-se que já existe um consenso crescente, e, sobretudo, prático entre os pesquisadores sobre a importância da educação não formal como um complemento essencial à educação formal. Contudo, é preciso considerar também que existem desafios**,** limites e potencialidades, a serem enfrentados para o desenvolvimento da educação não formal.

Os autores nos conduzem a uma importante reflexão sobre a educação não formal, pois ela possui uma significativa capacidade de oferecer oportunidades de aprendizagem personalizada e adaptada às necessidades e interesses individuais dos estudantes. Ao contrário da educação formal, que geralmente segue um currículo acadêmico, a educação não formal pode ser mais flexível e adaptável, permitindo que os alunos explorem áreas de interesse específicas e desenvolvam habilidades práticas relevantes para suas vidas.

Tendo consciência dessa complexidade, adotarei, nesta tese, a compreensão da educação não formal como um

> [...] processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2020, p. 12).

Perante o exposto, é importante situar que Gohn (*ibid.*) destaca a intencionalidade voltada à concepção dos espaços de educação não formal, uma vez que tais espaços não são resultados do acaso e não devem ser considerados como "espontâneos" ou "naturalizados", conforme evidencia o texto abaixo:

> A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos(as) (Gohn, 2020, p. 12).

Considerando-se tais colocações, a educação não formal, embora possa fortalecer a educação formal, não pode ser vista como mera coadjuvante no processo educativo. Dessa forma, é necessário que os gestores públicos compreendam essa dimensão e a necessidade permanente do diálogo entre essas modalidades. Compartilho do seguinte pensamento Martha Marandino ao desafiar as convicções profundamente enraizadas que tendem a minar os sentimentos de cooperação e reciprocidade, tão essenciais nessas esferas educacionais:

> Assim, não é à toa que vemos muitas vezes a associação do não formal a práticas e estratégias políticas, reflexivas e críticas, consideradas nesse caso “melhores” ou “mais adequadas” ao contexto atual do que as ditas “formais”. Vale, contudo, questionar essa visão, já que ela não considera a pluralidade e a eficácia de práticas educativas transformadoras e reflexivas que as escolas (formal) também podem propiciar aos alunos e alunas. E ainda não considera os limites e desafios da própria educação não formal (Marandino, 2017, p. 814).

Libâneo, por sua vez, também contribuiu significativamente para o campo da educação, especialmente em relação às teorias pedagógicas e à formação de professores, e, em nossa questão, sobre a educação não formal. De acordo com esse autor (Libâneo, 2010), a educação não formal é um tipo de educação que ocorre fora do ambiente escolar formal e não segue as estruturas e os currículos tradicionais. Ela ocorre em diferentes contextos, como em OS, comunitárias, culturais e recreativas, e é voltada para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades específicas.

Para ele, a educação não formal tem um caráter complementar à educação formal, pois busca suprir necessidades educacionais que não são atendidas pela escola. Enfatiza que a educação não formal desempenha um papel importante na formação integral dos indivíduos, permitindo-lhes adquirir conhecimentos, habilidades e valores que não são necessariamente obrigatórios no currículo escolar (Libâneo, 2010).

Uma das características da educação não formal, segundo Libâneo (2010), é a flexibilidade em termos de tempo, espaço e metodologias utilizadas. Diferentemente da educação formal, que segue uma estrutura curricular rígida, a educação não formal permite uma abordagem mais personalizada e adaptada às necessidades e interesses dos beneficiários.

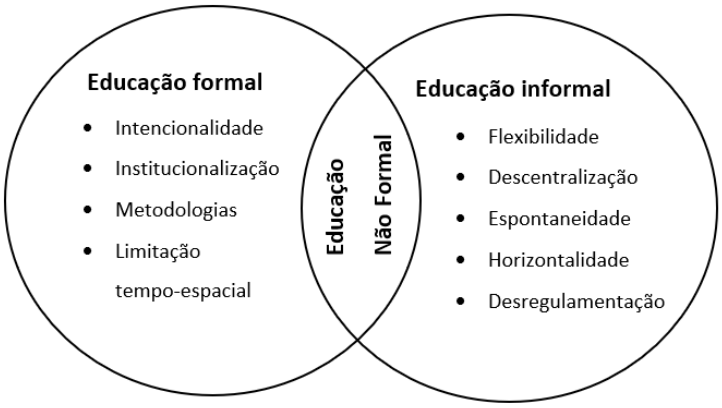
Trilla (2008) conduziu pesquisas sobre o desenvolvimento da educação não formal e afirmou que a partir da segunda metade do século XX, em resposta a fatores sociais, econômicos, tecnológicos e culturais que exigiam novas demandas e oportunidades educacionais, a educação não formal passou por um processo de expansão significativo. Para o autor, a educação não formal pode ser interpretada como toda atividade organizada, sistemática e educativa realizada fora do marco do sistema oficial. A título de exemplo, a educação não formal pode ocorrer em diversos contextos educacionais e espaciais, como em organizações religiosas, museus, escolas de samba, associações de moradores, partidos políticos, mundo do trabalho, escolinhas de futebol (e demais modalidades esportivas), OS, entre outros (Gohn 2009, 2010, 2011, 2014, 2020; Jacobucci, 2008; Libâneo, 2010; Trilla, 2008).

Para Trilla (2008), a educação não formal é vista como um instrumento facilitador de diferentes formas de aprendizado para pessoas de todas as faixas etárias. Ele reconhece que, ao contrário da educação formal, que segue uma sequência que começa na educação infantil, passa pelo ensino fundamental e médio e culmina nos estudos no ensino superior, a educação não formal é um processo contínuo ao longo da vida. Nesse processo, as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento através de suas experiências diárias e de sua interação com o ambiente ao seu redor.

Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), Libâneo (2010) e Trilla (2008) são unânimes ao reconhecer e destacar a importância dos educadores na educação não formal, pois eles desempenham um papel fundamental como mediadores do processo educativo. Contudo, os educadores devem ser capacitados e possuir habilidades específicas para planejar, implementar e avaliar atividades educacionais não formais de forma eficaz. A Figura 1 a seguir apresenta uma delimitação conceitual entre educação formal e não formal de acordo com os autores resenhados acima.

De acordo com Marques e Freitas (2017), a maior parte da literatura nacional utiliza a terminologia educação formal, não formal ou informal para descrever as diferentes tipologias educativas. A educação não formal, nesse caso, pode compartilhar características tanto do setor quanto informal, “a depender do indicador que se adote” (Borges, 2010, p. 20), como mostra a figura a seguir, que apresenta características da educação formal de um lado e da educação informal de outro, com a educação não formal sendo o campo de interconexão entre as duas.

Figura 1: Delimitação conceitual entre educação formal, não-formal e informal



Fonte: Borges (2010, p. 20)

Já na literatura internacional, há uma maior variedade de terminologias utilizadas para descrever essas tipologias, como educação escolar, educação para a vida, educação no trabalho, educação institucionalizada, educação não institucionalizada, entre outras. Portanto, a literatura nacional e internacional difere em relação à terminologia utilizada para descrever as diferentes tipologias educativas, sendo que a literatura nacional tende a utilizar uma terminologia mais padronizada e simplificada.

Nesse sentido, Marques e Freitas (2017) realizaram uma revisão da literatura analisando 28 documentos nacionais e internacionais com o objetivo de clarificar as definições das diferentes tipologias educativas, incluindo a educação formal, não formal e informal; assim, foram identificados fatores mais comuns utilizados na caracterização dessas tipologias. Os fatores foram agrupados em quatro dimensões: processo, conteúdo, estrutura e propósito.

De acordo com as autoras, a primeira, *dimensão do processo*, desempenha um papel fundamental na caracterização das diferentes tipologias educativas, ou seja, a formal, não formal e informal. Essa dimensão engloba diversos elementos, tais como: Fator 1: Relação professor-aluno; Fator 2: Avaliação; Fator 3: Aprendizagem coletiva e individual; Fator 4: Abordagem pedagógica; Fator 5: Mediação da aprendizagem; Fator 6: Aprendizagem tácita ou explicita; Fator 7: Aprendizagem contextual ou generalizável; Fator 8: Papel das emoções na aprendizagem.

Na segunda, *dimensão do conteúdo*, aborda-se a essência do que é ensinado, avaliando se o conhecimento é criado ou meramente repassado, se o foco recai sobre conhecimentos conceituais ou práticas contextualizadas, e qual o *status* atribuído ao conhecimento em questão. Fator 9: Natureza e tipos de conhecimento; e Fator 10: Estatuto do conhecimento.

Já a terceira, *dimensão estrutura*, engloba a localização física da aprendizagem, os contextos, os horários, os currículos e os objetivos, sendo esta a dimensão mais amplamente abordada e utilizada na literatura para caracterizar e distinguir os três tipos de educação, Fator 11: Localização; Fator 12: Grau de planejamento e de estrutura; Fator 13: Determinação dos objetivos e resultados; Fator 14: Duração/tempos da aprendizagem; Fator 15: Tipos de grupos

Já a quarta, *dimensão propósitos*, está intrinsecamente ligada aos propósitos das diversas abordagens educacionais, de forma abrangente. Fator 16: Intencionalidade do professor/aluno; Fator 17: Certificação. Fator 18: Interesses endereçados; Fator 19: Objetivos da aprendizagem; Fator 20: Estatuto educativo; Fator 21: Medição dos resultados

As autoras apresentam uma lista de fatores utilizados para caracterizar a educação não formal, quais sejam: 1. Flexibilidade de horários e locais; 2. Ausência de currículo obrigatório; 3. Ausência de certificação formal; 4. Participação voluntária; 5. Enfoque em objetivos específicos; 6. Aprendizagem centrada no aluno; e 7. Aprendizagem contextual ou generalizável

2.2 Perspectivas legais e políticas da educação não formal

Nesta seção, apresentamos as legislações e políticas públicas relevantes para compreender como a educação não formal é reconhecida e regulamentada em diferentes contextos nacionais e internacionais. Ademais, trazemos debates e desafios políticos que envolvem a implementação e o reconhecimento da educação não formal como uma estratégia educacional eficaz

Um ponto de vista amplamente aceito sobre a educação não formal é de Grandstaff (1978, p. 184) ao afirmar que “a escola será cada vez menos capaz de assumir isoladamente as funções educativas da sociedade”. Esse foi um dos primeiros relatos que temos ciência sobre o tema da *educação não formal*, a partir da publicação do dossiê da *Perspectivas*, revista trimestral de educação da Unesco, editada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1978. A edição dedicou-se exclusivamente ao tema *Abordagem do não formal*. Naquele período, considerando as inúmeras mudanças acontecidas no campo da educação durante a década de 1960, sobretudo com mudanças significativas no âmbito do desenvolvimento econômico, no mundo do trabalho e na sociedade, o termo educação não formal surgiu nesse campo (Gohn, 2009, 2010, 2011, 2014, 2020; Marandino, 2017; Trilla, 2008).

Como aponta Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), algumas agências e organismos internacionais como a ONU, a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Bird já atuavam com a promoção da educação não formal. No Brasil, até a década de 1980, esse campo era visto com menor relevância. Foi apenas a partir da década de 1990 que a educação não formal ganhou espaço e força no país. É interessante pontuar ainda que foi nesse momento da história brasileira que temos o PDRAE (Brasil, 1995) e a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996).

Assim, logo no artigo inicial da LDBEN (Brasil, 1996), ela aponta para uma perspectiva mais abrangente e relevante da educação, ou seja, ela pode ocorrer durante todo o processo de formação do indivíduo (Gohn, 2020). Na verdade, a LDBEN (Brasil, 1996) aponta que essas ações podem ser desenvolvidas "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (artigo 1º).

Ferreira, Sirino e Mota (2020) explicam que a LDBEN e demais legislações valorizam os diversos espaços de educação não formal e reconhecem a educação como uma ação importante e complexa para o desenvolvimento do ser humano. Do mesmo modo, Gonzalez e Ávila (2018) constatam que, nesses espaços, os diversos públicos beneficiados pelas OS podem reconhecer a perspectiva e a potencialização da possibilidade de mudanças de paradigmas dos que frequentarem.

Em âmbito nacional, o PNE foi instituído a partir da promulgação da atual CF (Brasil, 1988), por meio do artigo 214 da Constituição de 1988, e alterado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009. O referido artigo define o Plano Nacional de Educação (PNE) como um projeto decenal que visa a integrar o sistema educacional em regime de colaboração. Estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino em diferentes níveis e modalidades. Entre seus objetivos estão a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país, e o estabelecimento de uma meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988/2009, Art. 214).

Convém salientar que o atual PNE foi aprovado e instituído por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), determinando as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional. Vale lembrar que o PNE possui a duração de dez anos a contar da publicação, ou seja, a vigência é o decênio 2014/2024. Dado o exposto, o art. 2º do PNE estabeleceu dez diretrizes que devem conduzir o processo educativo no Brasil ao

longo desse período. Apontou ainda 20 metas a serem cumpridas e 254 estratégias as quais percorrem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2014).

Um outro ponto de vista conceitual que precisa ser apontado é que no campo da educação também a existe a Base Nacional Comum Curricular, mais conhecida pela sigla BNCC (Brasil, 2017), que aponta e desempenha um papel orientador para os currículos nos sistemas de ensino. Ela abrange as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sejam elas públicas ou privadas, em todo o território brasileiro, ou seja, refere-se aos espaços formais do processo ensino-aprendizagem (Silva; Santos, 2021). A BNCC não faz menção direta ou indireta à educação não formal, pois não é essa a sua finalidade, embora aponte para os museus como locais potenciais para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular "Arte".

Na cidade do Rio de Janeiro, após inúmeros debates e discussões travadas pela sociedade civil com poder público, o PME/RJ, foi promulgado através da Lei n.º 6.362, de 28 de maio de 2018 (Rio de Janeiro, 2018), com validade também de dez anos (2018/2028). O PME/RJ informa à sociedade carioca que propõe através das suas 11 diretrizes, 21 metas e 263 estratégias desenvolver a política educacional em sua esfera de atuação.

Acrescente-se, ainda, que nas diversas diretrizes tanto do PNE quanto do PME/RJ, termos como "parceria", "articulação", "cooperação", "colaboração", "assistência" e "assessoria" com instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, OS e com diversos órgãos públicos de assistência social, saúde, esporte, cultura, proteção à infância e entre outros são apresentados com uma considerável frequência (Brasil, 2014; Rio de Janeiro, 2018).

No decorrer da apresentação do PNE e do PME/RJ também é evidente o impulsionamento à promoção da relação das unidades escolares com OS e demais espaços de socialização, isto é, reconhece-se que os espaços da educação não formal também são importantes para o processo de educativo, assim como os espaços de educação (Brasil, 2014; Gonzalez; Ávila, 2018; Rio de Janeiro, 2018).

2.3 As organizações sociais no Brasil: contextualização histórica

O surgimento do termo Organizações Não Governamentais (ONGs) teve a sua origem ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) e ao Banco Mundial (BIRD), ainda na década de 1940. Naquela conjuntura, era vivenciada a Segunda Guerra Mundial. Para tal, após

a destruição ocorrida em vários países, foi necessária a implementação de projetos para o desenvolvimento social (Landin, 1993; Perez 2009).

Em relação a essa situação, vale mencionar que, no Brasil, as ONGs atualmente denominadas de Organizações Sociais (OS)[3], surgiram principalmente durante o período do regime militar (1964 – 1985) como uma forma de resistência ao regime e de defesa dos interesses das camadas populares (Landin, 1993). Montaño (2010) e Russo (2013) esclarecem ainda que as OS alcançaram grande notoriedade a partir das transformações políticas, sociais e culturais concretizadas pós-período do regime militar e ainda continuam a desempenhar relevante papel atualmente.

Outro fator relevante é que a Igreja Católica foi uma de suas grandes precursoras ao longo da história; isto é, desde o período colonial até os dias atuais, o seu envolvimento social, político e cultural no país proporcionou o engajamento necessário para diversos agrupamentos, entre os quais destacamos intelectuais, jornalistas, artistas das mais diversas áreas, estudantes, sindicatos, partidos políticos, entre outros (Landin, 1993; Lima-Neto, 2013, 2019; Medeiros, 2013).

Percebe-se que desde o período colonial, passando pelo império e culminando na república, a Igreja Católica sempre se preocupou na promoção do assistencialismo aos mendigos (população sem situação de rua), enfermos, idosos, órfãos e inválidos (pessoas com deficiência). É bom lembrar que a Igreja Católica ao final do século XX e início do XXI foi protagonista e estava imbuída do desejo de promover a conscientização e a autonomia daqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade pessoal e social (Landin, 1993; Lima-Neto, 2013, 2019; Medeiros, 2013).

Nesse sentido Medeiros (2013, p. 236) nos informa que esses atores conduziam esse processo de conscientização como se fossem "uma enorme rede de pequenos círculos de pessoas, nos quais as informações circulavam por meio de canais não convencionais, o conhecimento era produzido em instituições não formais e a política era exercida no cotidiano".

São nessas redes que as OS, por semelhança ou afinidade, desenvolviam e ainda desenvolvem as suas atividades no atendimento integral à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto, à mulher, à pessoa com deficiência, à pessoa idosa, à população LGBTQIAPN+[4] em questões como prevenção e tratamento do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana)/Aids

[3] O termo OS será utilizado a partir deste momento no texto como equivalente a ONGs.
[4] Sigla que abrange pessoas que são lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais / arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais.

(Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), igualdade racial, meio ambiente, defesa dos animais, educação, cultura, empreendedorismo, entre outros temas (Landin, 1993).

É oportuno observar a evolução das OS. Inicialmente, essas entidades contavam principalmente com o trabalho voluntário e adotavam uma abordagem informal para realizar suas atividades. Nesse contexto, suas ações muitas vezes permaneciam invisíveis, já que a falta de identidade e de pertencimento dificultava a divulgação de suas realizações. No entanto, ao longo do tempo, as OS passaram a estabelecer pactos de cooperação financeira com agências internacionais de desenvolvimento, visando fortalecer e expandir suas práticas sociais.

Essa conjuntura resultou posteriormente em um processo de burocratização e gestão, uma vez que essas organizações passaram a ser cobradas por prestar contas de seus serviços, elaborar projetos e cumprir exigências relacionadas à sua estrutura técnico-administrativa (Landin, 1993; Medeiros, 2013; Russo, 2013; Schwarz; Acco, 2019). As OS observam e resguardam alguns objetivos e finalidades, conforme preconiza a Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999 (Brasil, 1999), em seu artigo 3º:

> I - promoção da assistência social;
> II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
> III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> V - promoção da segurança alimentar e nutricional;
> VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
> VII - promoção do voluntariado;
> VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;
> IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
> X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
> XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
> XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo.
> XIII - estudos e pesquisas para o desenvolvimento, a disponibilização e a implementação de tecnologias voltadas à mobilidade de pessoas, por qualquer meio de transporte. (Incluído pela Lei n.º 13.019, de 2014) (Vigência)

Posteriormente, com a promulgação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), como é conhecida a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014) – uma ampla e urgente agenda política teve como desafio aperfeiçoar o

ambiente jurídico e institucional relacionado às OS, sobretudo no tocante às suas relações de parceria com o Estado.

Em seu Art. 5º, a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014) apontou para um regime jurídico que versa sobre os fundamentos da gestão pública democrática, a participação social, o fortalecimento da sociedade civil, a transparência na aplicação dos recursos públicos, os princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia, destinando-se a assegurar:

> I - o reconhecimento da participação social como direito do cidadão;
> II - a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade para a construção de valores de cidadania e de inclusão social e produtiva;
> III - a promoção do desenvolvimento local, regional e nacional, inclusivo e sustentável;
> IV - o direito à informação, à transparência e ao controle social das ações públicas;
> V - a integração e a transversalidade dos procedimentos, mecanismos e instâncias de participação social;
> VI - a valorização da diversidade cultural e da educação para a cidadania ativa;
> VII - a promoção e a defesa dos direitos humanos;
> VIII - a preservação, a conservação e a proteção dos recursos hídricos e do meio ambiente;
> IX - a valorização dos direitos dos povos indígenas e das comunidades tradicionais;
> X - a preservação e a valorização do patrimônio cultural brasileiro, em suas dimensões material e imaterial.

Segundo Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), as OS surgiram como um reflexo das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, caracterizada pelo enfraquecimento dos laços comunitários e pela crise do Estado de bem-estar social. E ocupam um espaço importante no campo das lutas sociais, atuando como agentes de transformação e contribuindo para a promoção da cidadania. No entanto, a autora ressalta que essas organizações também enfrentam desafios e dilemas em sua atuação.

Um dos pontos críticos mencionados por Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020) é a possibilidade de as OS se tornarem instrumentos de cooptação e enfraquecimento das lutas sociais, quando passam a depender excessivamente de recursos financeiros provenientes de agências internacionais ou governamentais. Nesse contexto, a autora destaca a importância de as OS manterem sua autonomia e independência, garantindo uma atuação pautada pelos princípios de justiça social e transformação social.

Além disso, Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020) chama a atenção para a necessidade de as OS estabelecerem relações de proximidade e diálogo com as comunidades em que

atuam, evitando, assim, uma postura assistencialista e paternalista. A participação ativa dos sujeitos envolvidos nos projetos e a valorização dos saberes locais são aspectos fundamentais defendidos pela autora.

Em suma, nos diversos estudos Gohn (2009, 2010, 2011, 2014, 2020), a autora apresenta a sua perspectiva sobre as OS – ela é crítica e reflexiva, destacando a importância dessas organizações como agentes de transformação social, mas também alertando para os desafios e riscos envolvidos em sua atuação.

Montãno (2010, 2014), outro grande estudioso do tema e assistente social que contribuiu significativamente para o campo da educação popular compreende também que a atuação e o crescimento das OS, ainda na década de 1990, é um desdobramento do empenho dos organismos nacionais e internacionais do capital financeiro, uma vez que naquele momento havia uma grande crise do Estado e, com isso, a ascensão do neoliberalismo no Brasil. O autor aponta que houve grande investimento de recursos financeiros dos organismos internacionais, inclusive de governos europeus e, sobretudo, dos Estados Unidos da América para o fomento das OS.

Ainda de acordo com o referido autor (*ibid.*), houve uma ascensão do termo Terceiro Setor e de sua atuação, levando em consideração que o primeiro e o segundo setores não estariam conseguindo mais atender às demandas sociais: isso porque o Estado não possuía mais a eficiência necessária e o setor privado, por sua essência, vislumbra predominantemente o lucro. Ademais, o autor (*ibid.*) critica a chamada "parceria" entre o Estado e as OS, que na verdade seria uma forma de transferir as responsabilidades públicas para o setor privado, desmobilizar os movimentos sociais e cooptar as OS para a lógica do mercado. Apesar disso, destaca as OS como protagonistas sociais, cruciais para o desenvolvimento e a transformação social, como em questões envolvendo a defesa de direitos humanos e o empoderamento das populações mais vulneráveis. As OS podem ser vistas como espaços de participação cidadã, nos quais indivíduos e grupos podem se organizar para enfrentar desigualdades e injustiças (Montaño, 2010, 2014).

É importante lembrar que os autores Schwarz e Acco (2019) apontam que embora as OS estejam cumprindo o papel de ausência ou chegando em lugares em que o Estado não consegue, é necessário realizar uma avaliação contínua e consistente das estruturas organizacionais e, com isso, analisar suas qualidades, deficiências, potencialidades e limitações. Além disso, é essencial reavaliar as maneiras como as OS interagem com o mercado, os Estados e os governos.

2.4 As parcerias público-privadas (PPPs) no Brasil e o novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC)

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciou o seu 1º mandato durante os anos de 1994 a 1997, sendo reeleito para o 2º mandato de 1998-2002. Nesse período, ou seja, durante quase uma década, o país vivenciou um momento de efetivação da implantação da política do neoliberalismo, da globalização, da reestruturação produtiva e da terceira via (Adrião, 2022; Campos; Dasmaceno, 2020; Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009). Ao final do século XX e início deste milênio, o Brasil vivenciou uma grande reforma administrativa. Essa reforma teve um impacto significativo na estrutura e no funcionamento no setor público brasileiro (Adrião, 2022).

Ainda na década de 1990, sob a liderança do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) teve como objetivo modernizar a gestão pública brasileira e aumentar a eficiência, a transparência e a prestação de contas do setor público, bem como reduzir a burocracia e promover a gestão por resultados (Bresser-Pereira, 2017). A partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que propunha inúmeras mudanças de paradigma na administração pública, passando de um modelo burocrático para um modelo gerencial, inspirado nas experiências de países como Reino Unido, Nova Zelândia e Austrália, defendeu-se que o Estado deveria se concentrar nas funções essenciais de formulação e regulação das políticas públicas, transferindo para o setor privado ou para organizações sociais as atividades de prestação de serviços não exclusivos (Bresser-Pereira, 2017; Campos; Dasmaceno, 2020; Fernandes; Alves; Viana, 2021).

Esses autores informam que o PDRAE sugeriu uma reforma constitucional e legal que permitisse a flexibilização da gestão de recursos humanos, a descentralização administrativa, a autonomia gerencial das organizações públicas e a introdução de mecanismos de controle por resultados.

O próprio Ministro Bresser-Pereira (2017) afirmou que o PDRAE foi o instrumento essencial para o início da modernização do Estado brasileiro. Nesse sentido, outra medida importante a elucidar foi a introdução da Administração Gerencial, que buscava adotar práticas de gestão com base em resultados, focando o desempenho e a eficiência dos serviços públicos. Essa abordagem valorizava a descentralização, a flexibilidade, a prestação de contas e o estabelecimento de metas claras. Foram implementados programas de treinamento e desenvolvimento com o objetivo de aprimorar as habilidades dos funcionários públicos.

Pela observação dos aspectos analisados, no entanto, é importante ressaltar que as Reformas Administrativas dos anos 1990 também foram alvo de críticas. Alguns argumentam que essas reformas priorizaram a lógica empresarial em detrimento das necessidades sociais, causaram uma maior fragmentação e desarticulação das políticas públicas (Peroni, 2020; Adrião, 2022). Além disso, algumas medidas de ajuste fiscal adotadas durante esse período levaram a cortes de gastos e redução de investimentos em setores como saúde e educação, afetando a qualidade e a disponibilidade desses serviços (Campos; Dasmaceno, 2020; Nemi; Schraiber, 2019).

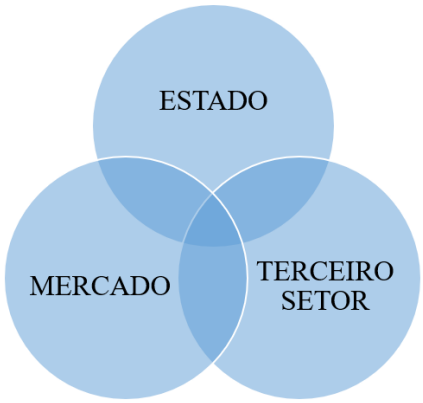
Em entrevista concebida às autoras Nemi e Schraiber (2019, p. 3), o ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira menciona o seu desejo "eu queria aumentar o papel da administração por resultados, a competição administrativa por excelência entre entidades semelhantes e o controle social". Ele acreditava que essa competição poderia aumentar a eficiência e eficácia dos serviços básicos à população.

É nesse momento crucial do PDRAE que surgem as Organizações Sociais (OS), um modelo de organização pública não-estatal, ou seja, a compreensão de uma entidade regida pelo direito privado. Para Bresser-Pereira (2017), essa forma seria a mais apropriada para a gestão administrativa de atividades que não deveriam ser exclusivas do Estado.

A reforma teve como principais objetivos: reduzir o tamanho e o custo da máquina estatal, descentralizar as funções administrativas para os estados e municípios, flexibilizar as normas de contratação e remuneração dos servidores públicos, fortalecer os mecanismos de controle social e avaliação de resultados, e estimular a participação da sociedade civil e do setor privado na prestação de serviços públicos. Se por um lado a reforma administrativa de 1990 pode ser considerada um marco na história da administração pública brasileira, por outro lado também enfrentou resistências e desafios para sua implementação e consolidação (Bresser-Pereira, 2017).

A partir do PDRAE podemos afirmar que na economia brasileira existem três setores, conforme demonstra a Figura 1: Primeiro Setor - Estado; Segundo Setor - mercado e empresas privadas; e Terceiro Setor - constituído por organizações que, embora tenham natureza privada, não possuem fins lucrativos (Bresser-Pereira, 2017).

Figura 2: Relações institucionais: primeiro, segundo e terceiro setores



Fonte: Autor (2023). Elaborado a partir da leitura de Bresser-Pereira (2017)

É importante saber que Landim (1993) menciona os tipos de instituições que compõem o Terceiro, a saber: organizações da sociedade civil ou sem fins lucrativos; associações; entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade; fundações; e as OS. Considerando-se a pluralidade de nomenclaturas e a heterogeneidade das metodologias e classificações das instituições que compõem esse setor, nesta pesquisa focalizamos o estudo nas organizações sociais (OS). Concordamos com Lima-Neto (2019, p. 308) ao afirmar que as OS "não pertencem ao Estado, não visam ao lucro e não são representativas. Os dois primeiros critérios são suficientemente coerentes, mas muito poderia ser discutido sobre o terceiro". Esse conceito se mantém na literatura especializada.

Nesse sentido, a chamada Lei do Terceiro Setor (Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999 – Brasil, 1999) regulamentou não apenas o processo de qualificação de pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, a exemplo das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), mas também a dinâmica para a formalização dos Termos de Parceria (Adrião, 2022). Em seu art. 1º, § 1º, a Lei n.º 9.790/1999 aponta:

> (...) 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.

Logo após, a Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), instituiu algumas normas para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública direta dos Poderes Executivo e Legislativo aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às

demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Artigo 1º, Parágrafo único). Instituiu em seu Art. 2º as modalidades das PPPs por meio de contratos administrativos de concessão na modalidade patrocinada ou administrava. No Quadro 3 é apresentada a cronologia dos referenciais legislativos que regulamentam a PPPs no âmbito federal.

Quadro 3: Cronologia dos referenciais legislativos que regulamentam as parcerias público-privadas no âmbito federal

Leis Federais	**Descrição das ementas**
Lei n.º 8.666 (Brasil, 1993)	Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.
Decreto n.º 1.054 (Brasil, 1994)	Regulamenta o reajuste de preços nos contratos da Administração Federal direta e indireta, e dá outras providências.
Lei n.º 9.074 (Brasil, 1995)	Estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos e dá outras providências.
Lei n.º 9.637 (Brasil, 1998)	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
Emenda constitucional n.º 19 (Brasil, 1998)	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
Lei nº 9.790 (Brasil, 1999)	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Decreto n.º 3.100 (Brasil, 1999)	Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências
Lei complementar n.º 101, (Brasil, 2000)	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.
Lei n.º 10.520 (Brasil, 2002)	Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências.
Lei n.º 10.520 (Brasil, 2002	Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências.
Lei n.º 11.079 (Brasil, 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Decreto n.º 5.385 (Brasil, 2005	Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal - CGP e dá outras providências.
Lei n.º 12.712 (Brasil,2012)	Altera as Leis n.º 12.096, de 24 de novembro de 2009, 12.453, de 21 de julho de 2011, para conceder crédito ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, 9.529, de 10 de dezembro de 1997, 11.529, de 22 de outubro de 2007, para incluir no Programa Revitaliza do BNDES os setores que especifica, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 7.972, de 22 de dezembro de 1989, 12.666, de 14 de junho de 2012, 10.260, de 12 de julho de 2001, 12.087, de 11 de novembro de 2009, 7.827, de 27 de setembro de 1989, 10.849, de 23 de março de 2004, e 6.704, de 26 de outubro de 1979, as Medidas Provisórias n.º 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, e 2.157-5, de 24 de agosto de 2001; dispõe sobre financiamento às exportações indiretas; autoriza a União a aumentar o capital social do Banco do Nordeste do Brasil S.A. e do Banco da Amazônia S.A.; autoriza o Poder Executivo a criar a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias S.A. - ABGF; autoriza a União a conceder

	subvenção econômica nas operações de crédito do Fundo de Desenvolvimento da Amazônia - FDA e do Fundo de Desenvolvimento do Nordeste - FDNE; autoriza a União a participar de fundos dedicados a garantir operações de comércio exterior ou projetos de infraestrutura de grande vulto; revoga dispositivos das Leis n.º 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 12.545, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências.
Lei n.º 12.766 (Brasil, 2012)	Altera as Leis n.º s 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a Medida Provisória n.º 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências.
Lei n.º 13.019 (Brasil, 2014)	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei n.º 13.204, de 2015).
Decreto n.º 8.428 (Brasil, 2015)	Dispõe sobre o Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública.
Decreto n.º 8.428 (Brasil, 2015)	Dispõe sobre o Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública.
Lei n.º 13.334 (Brasil, 2016)	Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei n.º 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências.
Lei n.º 13.529 (Brasil, 2017)	Dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas; altera a Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada na administração pública, a Lei n.º 11.578, de 26 de novembro de 2007, que dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e a Lei n.º 12.712, de 30 de agosto de 2012, que autoriza o Poder Executivo a criar a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias S.A. (ABGF).
Decreto n.º 9.784 (Brasil, 2019	Declara a revogação, para fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar n.º 95, de 26 de fevereiro de 1998, e no art. 9º do Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019, de decretos normativos.
Lei n.º 14.133 (Brasil, 2021)	Lei de Licitações e Contratos Administrativos.

Fonte: Autor (2023). Elaborado a partir das leituras da Legislação sobre PPPs

Vale destacar que existem críticas em relação às PPPs. No campo da educação, existe a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), uma organização social, que tem como objetivo promover o debate e a produção de conhecimento para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita,

laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social (Fineduca, 2023). Entre os associados da Fineduca estão inúmeros especialistas, pesquisadores, educadores e profissionais da área de educação, inclusive este pesquisador é um dos associados. Anualmente são realizados eventos para discutir temas relevantes e compartilhar conhecimentos sobre os desafios e avanços na educação. Esses congressos geralmente abordam assuntos como políticas educacionais, metodologias de ensino, inovação educacional, tecnologia na educação, inclusão e outros temas relacionados ao campo educacional (Dornellas, 2020).

Ao longo desses eventos acadêmicos a Fineduca elaborou documentos como a Carta de Natal (Fineduca, 2017), a Carta de Campinas (Fineduca, 2018), a Carta de Belém (Fineduca, 2018) e a Carta de Goiânia (Fineduca, 2021). Após consulta, fica clara a preocupação da OS sobre o cenário político nacional e seu posicionamento frente aos desafios da academia, sobretudo no âmbito das PPPs na educação em suas diversas áreas de atuação.

Desde a Reforma do Estado brasileiro, as PPPs vêm ocorrendo com frequência na educação brasileira. Nessa perspectiva de elevar os índices de qualidade nas avaliações, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios recorrem às PPPs (Campos e Damasceno, 2020).

O Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC foi regulamentado pela Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014. Essa legislação trata do estabelecimento do regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

Conforme já mencionado, os achados das pesquisas de Adrião (2022), Adrião e Domiciano (2018), Araújo (2015), Arelaro (2020), Azevedo (2021), Peroni e Oliveira (2019) apontam para o ponto de vista de críticas das diferentes formas de privatização da educação no Brasil, como a transferência de recursos públicos para entidades do terceiro setor, as PPPs e os arranjos de desenvolvimento da educação. Essas ações envolvem a cooperação entre o Estado e o setor privado na prestação de serviços públicos, evidenciando as tensões e desafios enfrentados pela educação pública em um cenário de reforma do Estado e de mercantilização do sistema educacional.

2.5 As transformações neoliberais e a influência no campo das políticas educacionais

Na perspectiva de compreender o quanto as transformações neoliberais influenciaram o campo das políticas educacionais, e, em nosso caso, a educação não formal, desenvolvida

pela OS IGH no Rio de Janeiro, nos baseamos nos achados da pesquisa intitulada *"Educação Global S.A.: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal"* desenvolvida pelo pesquisador Stephen J. Ball, que buscou "um método de análise de política ajustado ao contexto atual da política educacional e global" (Ball, 2014, p. 11).

É importante ressaltar que, na conjuntura atual e nos impactos sobre o processo de ensino e aprendizagem e no amplo debate e conflito entre os projetos de poder ocorridos nas eleições de 2022, representados pela direita, centro e esquerda, a necessidade de uma reflexão profunda sobre os significados da educação não formal se torna ainda mais necessária. Diante da disputa entre "projetos sociais e educacionais críticos e conservadores", é evidente a importância de se aprofundar na compreensão dos sentidos atribuídos à educação não formal (Marandino, 2017, p. 815).

Ball (2014) informa que, na conjuntura mundial, existe em andamento um acelerado processo para propagação das formas de privatização das políticas educacionais e, com isso, a ampliação das agências multilaterais, organizações sociais, *think tanks* e outros grupos de interesses na educação. Para ele, esses interesses passam desde a execução direta, a criação de conteúdos didáticos, os processos de formação de professores, a concepção de gestão, bem como as outras formas de prestação de serviços nas unidades educacionais – e ainda na esfera da administração da política pública, o que denominamos no Brasil dos órgãos públicos gestores responsáveis pela ação direta (Ball, 2014).

Observando o cenário atual, constatamos o que Ball (2014) revelou em relação ao surgimento da "nova filantropia" ou a "filantropia 3.0". O autor apontou na direção do que se pode denominar de filantrocapitalismo, ou seja, "a relação direta de 'doar' por 'resultados' e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades de políticas" (Ball, 2014, p. 121). Não raro, toma-se conhecimento que esse modelo ganha cada vez mais forças no âmbito das políticas educacionais, o que pode ser amplamente observado quando empresas, fundações e outras organizações sociais são contratadas ou colocam as suas metodologias – com a sua *expertise* de forma rápida, objetiva, e, sobretudo, economicamente viável – à disposição para minimizar os grandes problemas postos para a sociedade (Adrião, 2022; Arelaro, 2020; Azevedo 2021).

Ao levar em consideração essa perspectiva, é importante situar que algumas dessas organizações, além do financiamento das unidades educacionais, também ofertam seus mais diversificados serviços ou soluções imediatas, como por exemplo: formação continuada para os docentes, coordenação pedagógica e gestão escolar; avaliação de aprendizagem; pacotes pedagógicos instrucionais; aplicativos; terceirização de mão de obra; entre outras inúmeras

possibilidades. É notável que isso, conforme alerta Ball (2014), nos coloca cada vez mais em uma entrelaçada rede social, envolvendo governos, organizações sociais com e sem fins lucrativos, empreendedores sociais e consultores. Nessa abordagem, o autor aponta para "novos espaços de neoliberalismo" e da "economicidade social" no contexto das políticas educacionais.

É nesse jogo de articulações que surge o *edu-business*. De acordo com o entendimento de Ball (2014), é o "negócio em educação". Exemplos desses "negócios" podem ser observados nas instituições educacionais em todo o mundo bem como nas explorações dos serviços e dos materiais instrucionais. Por um lado, a partir dos últimos estudos (Adrião, 2022; Arelaro, 2020; Azevedo, 2021; Ball, 2014), diversos países espalhados por todos os continentes já praticam com frequência o *edu-business.* Por outro lado, o Brasil adotou essa prática, sobretudo nos últimos anos, em diferentes contextos da política educacional.

Em razão dessa realidade, é importante ainda citar que, no que diz respeito aos materiais instrucionais, inúmeros sistemas públicos de ensino municipais, estaduais e pequenas redes privadas de ensino já utilizam os denominados sistemas privados de ensino (SPE) (Peroni, 2020; Adrião, 2022). Percebe-se que a etapa da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), no Brasil e no mundo, já se encontra impregnada pela ação do *edu-business* (Adrião; Domiciano, 2018; Peroni, 2020; Ball, 2014). Entre os SPE com maior notoriedade e poder de articulação estão: Pearson, Grupo Objetivo, Grupo Positivo, e uma série de outras (Adrião; Domiciano, 2018; Peroni, 2020; Adrião, 2022).

Adrião (2022) bem como Adrião e Domiciano (2018) e Peroni (2020) alertam que é necessário considerar a atuação desses serviços também no Ensino Superior. Elas explicam ainda que a rede privada brasileira já vem acompanhando essas transformações há cerca de duas décadas no território nacional com o crescimento de organizações como a Unip-Objetivo, Yduqs Participações, Grupo Eleva Educação, Grupo Ser Educacional, Ánima entre outros grupos menores.

Quanto à formulação e ao desenvolvimento de experiências das PPPs no âmbito educacional ocorridas no mundo, Fernandez *et al.* (2019) apontam que existem diferentes alternativas de implementação para esses contratos, as quais vão desde a construção, manutenção e conservação da infraestrutura até serviços de administração, segurança, higiene e limpeza, gestão e execução direta dos serviços, e ainda operações como os sistemas de *vouchers* ou escolas *charter.*

Esclarecemos, preliminarmente, que o sistema de *vouchers* já ocorre com frequência na maioria dos municípios brasileiros, seja na modalidade de convênio ou atualmente como denomina a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014), por meio dos Termos de Colaboração, instrumentos pelos quais são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com as organizações sociais, ou ainda pela aquisição direta de vagas nas instituições privadas, principalmente para a oferta de vagas na Educação Infantil (Farias; Ruiz; Magalhães, 2020), ou seja, é um "vale educacional", porém diferente das estratégias adotadas por outros países: no Brasil, as unidades educacionais são indicadas pelo poder público como o contratante das vagas" (Fernandez *et al.*, 2019) . O procedimento *voucher* já ocorre há alguns anos na Austrália, em alguns países da Europa e América Latina e, com grande destaque, em alguns estados nos Estados Unidos da América (Dutra; Lima, 2020).

É preciso considerar também que as escolas *charter*, sistema difundido, conhecido e desenvolvido desde os anos de 1990, nos Estados Unidos da América e em inúmeros países, possuem regulamentação (Fernandez *et al.*, 2019). Trata-se de um sistema qualificado como uma modalidade em que os alunos e/ou seus pais e responsáveis não desembolsam nenhuma espécie de pagamento de mensalidade. Junior e Hall (2017) definem como um sistema que as organizações sociais e a iniciativa privada prestam o serviço educacional a partir das necessidades estipuladas pelo Poder Púbico. Os autores apontam, nesse sentido, para uma alternativa para a implementação e o fortalecimento das PPPs, contudo as concepções pedagógicas do Poder Público são mantidas na unidade escolar privada.

Para uma melhor compreensão da complexidade dessas diversas modalidades de PPPs no Brasil e no mundo, convém aqui uma breve apresentação. Preliminarmente, partiremos da concepção dos estudos de Caetano e Mendes (2020) e Mendes e Peroni (2020), que compreendem os *think tanks* como corporações que desenvolvem persuasão e influência nas mais diversas áreas das políticas públicas bem como na opinião pública. O foco dessas corporações pode ser vislumbrado em diferentes frentes; o campo educacional, é claro, não ficou à margem dessa interferência. Em face disso e de forma variada, destacam-se organizações como: (i) Fundação Lemann; (ii) Fundação Roberto Marinho; (iii) Instituto Ayrton Senna; (iv) Instituto Unibanco; (v) Todos pela Educação, entre outras que atuam diretamente na elaboração, implementação, execução, avaliação e monitoramento das políticas públicas educacionais (Adrião, 2022; Adrião; Domiciano, 2018; Peroni, 2020).

2.6 Conhecendo a história do Instituto Geração da Hora

O Instituto Geração da Hora (IGH) é uma organização sem fins econômicos, entidade civil de direito privado, de caráter comunitário e de interesse coletivo. Surgiu a partir de encontros casuais entre adolescentes, jovens, estudantes universitários e profissionais de diversas áreas de atuação realizados no início dos anos 2000, conferindo-lhe uma notável pluralidade e diversidade em sua constituição.

Nesses encontros, surgiram várias propostas e ideias. Uma delas foi a criação de um espaço permanente, idealizado por vários protagonistas juvenis, com o intuito de salientar as dificuldades e vivências das juventudes e seus respectivos familiares e/ou responsáveis. A criação do IGH era uma necessidade posta, pois deveria ser um lugar onde se aprofundassem as discussões acerca dos principais problemas vividos pelas juventudes. Com o prosseguimento dos encontros, foi decido que o melhor caminho para viabilizar todas essas propostas e ideias seria a criação de uma organização social.

É preciso considerar que de acordo com a Ata da Assembleia Geral de Constituição (IGH, 2005), o IGH teve sua fundação informal no dia 22 de setembro de 2003 (Dia Nacional da Juventude); contudo, só foi possível registrar essa ata no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas da Cidade do Rio de Janeiro (RCPJ-RJ) em 8 de abril de 2005, ou seja, para fins de marco histórico legal, nos basearemos nessa segunda data, pois não foram encontrados documentos que pudessem ser analisados entre os meses de setembro de 2003 e março de 2005.

Ainda quanto ao processo de formalização do IGH, observamos que de abril de 2005 até janeiro de 2007, a sede institucional foi a residência do Diretor Executivo (IGH, 2005). Apenas em fevereiro de 2007 ocorreu o aluguel de um espaço para desenvolver as atividades, localizado na Rua da Chita, n.º 180, no bairro de Bangu, na cidade do Rio de Janeiro/RJ (IGH, 2007). Nesse espaço, o IGH ficou até junho de 2021. É importante enfatizar que foram aproximadamente 15 anos em um endereço fixo e de referência na região. Em julho de 2021, a Direção Executiva, em Assembleia Extraordinária, deliberou pela troca da sua sede social e, assim, o IGH alugou um novo e amplo espaço na Rua Sul América, n.º 570, no bairro de Padre Miguel, local em que se encontra até hoje (IGH, 2021).

Desde então, o IGH cumpre – conforme preconiza o Capítulo III: Das finalidades, em seu Artigo 9º do seu Estatuto Social (IGH, 2021) – cotidianamente a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais voltados para o atendimento integral às crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos adultos, às mulheres, à pessoa com deficiência, à

pessoa idosa e a todos os cidadãos que vivem em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social por meio de ações descritas em seu Estatuto, quais sejam:

> **Parágrafo 1º.** Programas e projetos sociais, de responsabilidade social e empresarial, de políticas e de organismos públicos;
> **Parágrafo 2º.** Desenvolvimento programas, projetos, serviços e pesquisas voltadas para as áreas da assistência social, saúde, educação, comunicação, cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico, defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, geração de emprego e renda, economia solidária, segurança alimentar e nutricional;
> **Parágrafo 3º.** Apoio na área administrativa e com sistemas públicos e privados, com autonomia administrativa, financeira, jurídica e patrimonial;
> **Parágrafo 4º.** Experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
> **Parágrafo 5º.** Estudos e pesquisas, experimentação, desenvolvimento e difusão de tecnologia e métodos alternativos de produção e divulgação de informações, além de conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às finalidades institucionais;
> **Parágrafo 6º.** Promoção de congressos, seminários, painéis, fóruns de debates pesquisas e cursos em busca de suas finalidades institucionais;
> **Parágrafo 7º.** Manutenção de estabelecimento de ensino destinado à Educação Básica, organizada da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Especial; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior abrangendo os seguintes cursos e programas: graduação; pós-graduação; e de extensão;
> **Parágrafo 8º.** A organização, implantação e manutenção de Instituições de Ensino na Educação Básica da etapa da Educação Infantil: i) Creche (atendimento educacional e nutricional a crianças, na faixa etária de creche – 0 (zero) até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e Pré-Escola (atendimento educacional e nutricional a crianças, na faixa etária pré-escola – 4 (quatro) anos até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses), Educação Especial, outros projetos sociais, inclusive creche comunitária;
> **Parágrafo 9º.** Desenvolvimento programas, projetos e serviços socioassistenciais e de convivência e fortalecimento de vínculos para à pessoa idosa conforme a Lei Federal nº 8.842/1994, a Lei Federal nº 10.741/200 e Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social no 109/2009;
> **Parágrafo 10.** Desenvolvimento de serviço de acolhimento institucional, como Casa-Lar ou institucionalização de longa permanência para à pessoa idosa observando a preservação dos vínculos familiares, atendimento personalizado e em pequenos grupos, manutenção do idoso na mesma instituição – salvo em caso de força maior, participação do idoso nas atividades comunitárias internas ou externas, observância dos direitos e garantias do idoso, e, preservação da identidade do idoso junto do fornecimento de ambiente de respeito e dignidade.
> **Parágrafo 11.** No desenvolvimento de suas atividades, o Instituto Geração da Hora prestará seus serviços gratuitos, permanentes e garantirá o direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não permitirá a discriminação do por motivo de: etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade, sexo, orientação sexual, idioma, religião, opinião, deficiência, condição social ou econômica. (IGH, 2021, p. 2 e 3)

No Estatuto, o Parágrafo 12 destaca que para o IGH cumprir seus objetivos poderá atuar de forma beneficente, tendo como finalidade apoiar, gerir e desenvolver as seguintes ações:

> **I.** Promoção da assistência social;
> **II.** Promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
> **III.** Promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> Promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> **IV.** Promoção da segurança alimentar e nutricional;
> **V.** defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
> **VI.** Promoção do voluntariado;
> **VII.** Promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;
> **VIII.** Experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
> **IX.** Promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
> **X.** Promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
> **XI.** Estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo; e
> **XII.** Estudos e pesquisas para o desenvolvimento, a disponibilização e a implementação de tecnologias voltadas à mobilidade de pessoas, por qualquer meio de transporte. (IGH, 2021, p. 3)

As ações do IGH são executadas nas mais diversas políticas públicas, entretanto, preponderantemente estão ancoradas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) por meio da Lei n.º 12.435, de 6 de julho de 2011 (Brasil, 2011). O SUAS é um sistema público de políticas sociais que tem como objetivo principal garantir o acesso universal e igualitário aos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais para indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Nessa conjuntura, acreditasse que essa legislação representa um marco importante na organização e no fortalecimento SUAS no Brasil.

A estrutura organizacional do IGH e sua gestão estão previstas em seu Estatuto Social. A Assembleia Geral é o órgão soberano do instituto, a qual é formada pelos associados em dia com suas obrigações sociais e com as atribuições e poderes que lhes são conferidos por Lei (IGH, 2021). Segundo o Estatuto, os membros e associados são pessoas físicas ou jurídicas que se dispõem a colaborar para a consecução dos objetivos institucionais, os quais estão divididos em três categorias, quais sejam: fundadores, membros efetivos e mantenedores.

Os fundadores são as pessoas físicas com direito a voto e voz, de forma vitalícia, em Assembleia Geral, que subscreveram a Ata de Constituição do Instituto e estiveram presentes na Assembleia de fundação (IGH, 2005). Os membros efetivos são pessoas físicas ou jurídicas, também com direito a voto, incorporados ao quadro de associados por meio de aprovação em Assembleia Geral, a partir da indicação da Diretoria Executiva e/ou pelos demais sócios fundadores. Por fim, os mantenedores são pessoas físicas ou jurídicas, sem

direito a voto, cuja associação tenha sido aprovada pela Diretoria Executiva e que contribuam financeiramente com o instituto.

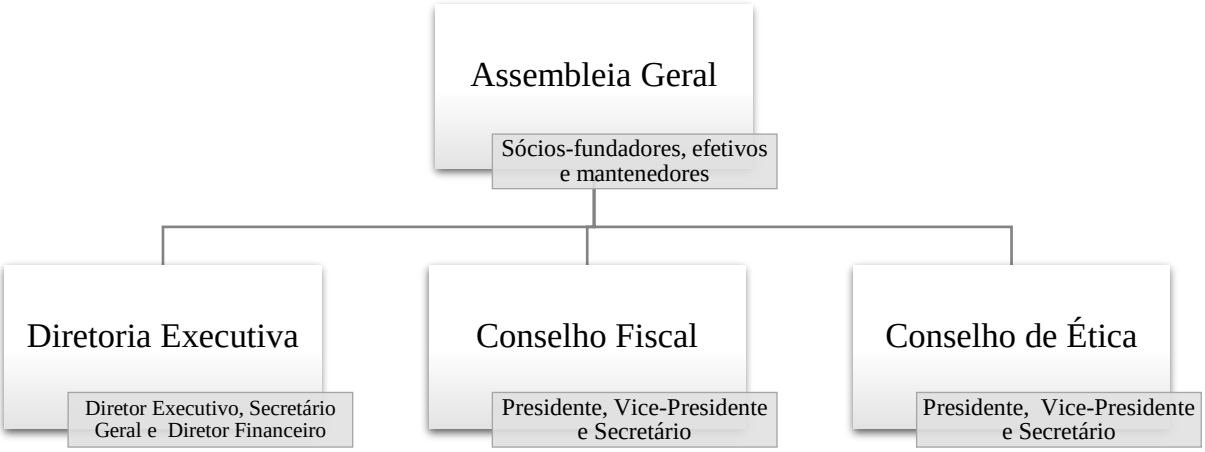
Quanto à organização administrativa, o IGH é administrado pela Assembleia Geral, Diretoria Executiva, Conselho Fiscal e Conselho de Ética. Estes são eleitos por meio de uma assembleia geral extraordinária a qual é convocada com 30 dias de antecedência com a finalidade específica de eleger e empossar esses representantes. O direito de voto é reservado aos sócios-fundadores e sócios efetivos.

A Diretoria Executiva, responsável pela tomada de decisões, a administração diária e a supervisão das operações para garantir o cumprimento da missão e dos objetivos do instituto, fica à cargo dos sócios eleitos em Assembleia Geral, sendo constituída por diretor executivo, secretário-geral e diretor financeiro. Ressalta-se, diante do exposto, que os integrantes da Diretoria Executiva possuem responsabilidades que englobam a elaboração e implementação de processos, o planejamento, a supervisão e a conclusão de projetos, assim como a condução das operações do IGH.

Já o Conselho Fiscal é um órgão fiscalizador independente da Diretoria Executiva, sendo responsável pela garantia da transparência, integridade e sustentabilidade financeira do instituto, supervisionando práticas contábeis e fiscais. Ele é composto por um presidente, um vice-presidente e um secretário. É oportuno destacar que o Conselho Fiscal tem a prerrogativa de expressar sua opinião acerca do relatório anual apresentado pela Diretoria Executiva. Além disso, desempenha um papel consultivo ao analisar e emitir parecer sobre as propostas provenientes dos órgãos da administração que serão submetidas à apreciação da Assembleia Geral.

Por fim, o Conselho de Ética é composto por três membros sorteados em reunião convocada pela Diretoria Executiva ou pelo Presidente do Conselho Fiscal; sua função é apurar e decidir sobre possíveis infrações aos princípios basilares do Instituto e seus objetivos sociais. A Figura 3, a seguir, apresenta um organograma com a organização administrativa do IGH.

Figura 3: Estrutura organizacional do IGH



Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir das leituras dos documentos de registro do IGH

O IGH possui em sua estrutura técnica, administrativa, logística e operacional um corpo técnico devidamente qualificado nas mais diversas áreas de atuação, responsável tanto pela gestão direta da organização quanto pelo planejamento, elaboração, execução, monitoramento e avaliação de projetos (IGH, 2021). Vale destacar que para o desenvolvimento de suas ações, a Diretoria Executiva nomeia um responsável técnico (coordenador executivo) para que possa, com exclusividade, realizar as ações e atividades necessárias.

Ao longo de sua existência, o IGH desenvolveu serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais por meio de celebração de Contratos, Convênios, Termos de Parceria e Termos de Colaboração com diversos órgãos do Poder Público, no âmbito municipal, estadual e federal, e ainda com a iniciativa privada, alguns quais, focados no atendimento direto a crianças e adolescentes, são apresentados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais desenvolvidos junto a crianças e adolescentes

N.º do TC	*Vigência*	*Projeto*	*Órgão*	*Objeto*	*Atendimento*
1099/2009	24/08/2009 a 24/08/2010	Esportes	CMB	Potencializar as perspectivas de inserção social e a melhoria da qualidade de vida e de futuro de crianças e adolescentes por meio de valores éticos e universais, democratizando o acesso à prática do esporte de forma a promover seu desenvolvimento integral como fator de formação da cidadania, prioritariamente em áreas de vulnerabilidades social.	220 usuários
032/2009 1º Termo Aditivo 2º Termo Aditivo 3º Termo Aditivo	28/10/2009 a 28/02/2011	Primeiros Passos	FIA vinculada à SEASDH do Governo do Estado do RJ	Qualificar profissionalmente adolescentes, na faixa etária de 14 a 18 anos incompletos, priorizando os que se encontravam em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e/ou social.	200 usuários
Por meio de Aditivo ao TC n.º 032/2009	28/10/2009 a 28/02/2011	Geração Cara Limpa	FIA vinculada à SEASDH do Governo do Estado do RJ	Ofertar tratamento terapêutico e ocupacional a crianças e adolescentes em um modelo formativo e criativo para o desenvolvimento pessoal e social através de iniciativas artísticas, culturais, desportivas e profissionais.	60 usuários
723133/2009	31/12/2009 a 20/12/2010	"Diversão & Arte – Iniciação Musical"	Ministério da Cultura, via Fundo Nacional da Cultura	Proporcionar aulas de iniciação musical e reforço pedagógico para crianças e adolescentes no bairro de Bangu e adjacências.	150 usuários
719003/2009	28/12/2009 a 11/10/2012	Projeto Segundo Tempo (PST)	Ministério dos Esportes	Oferecer práticas corporais que estimulem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; o estímulo aos valores sociais e culturais inerentes às práticas corporais; a oferta de condições pedagógicas adequadas à prática esportiva educacional; e a motivação da promoção de ações intersetoriais que integrem a política.	2500 usuários
014/2010	29/06/2010 a 29/06/2011	CRJ Projeto Farol	SEASDH	Desenvolver cursos de qualificação profissional para adolescentes e jovens afro-brasileiros, sobretudo as Pessoas com Deficiência, na faixa etária de 15 a 24 anos, que se encontravam em situação de exposição à violência urbana e/ou doméstica, em áreas de atuação do PRONASCI.	2200 usuários
051/2011 1º Termo Aditivo 2º Termo Aditivo	01/03/2011 a 31/10/2012	Diversão & Arte	FIA vinculada à SEASDH do Governo do Estado do RJ.	Contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 6 a 11 anos, com ações que valorizem suas potencialidades através de atividades educativas, culturais, esportivas e sociais.	50 usuários
065/2012 1º Termo Aditivo 2º Termo Aditivo 3º Termo Aditivo	01/11/2012 a 31/03/2016				

462/2016 1º Termo Aditivo 2º Termo Aditivo 3º Termo Aditivo 4º Termo Aditivo 5º Termo Aditivo	20/05/2016 a 27/03/2024	Diversão & Arte	FIA vinculada à SEASDH do Governo do Estado do RJ.	Contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 6 a 11 anos, com ações que valorizem suas potencialidades através de atividades educativas, culturais, esportivas e sociais.	50 usuários
009/2011	13/07/2011 a 31/01/2013	Fábrica Verde	SEA do Governo do Estado do RJ	Estimular a inclusão social de adolescentes, jovens e adultos, em especial as Pessoas com Deficiência em situação de vulnerabilidade social, gerando emprego e renda para esses beneficiários. Proporcionar a reutilização de equipamentos pelas comunidades assistidas como um todo, contribuindo para a redução de resíduos sólidos, neste caso, o chamado *e-lixo*.	1000 usuários
151/2017	01/12/2017 a 01/12/2018	Diversão & Arte – CMDCA/Rio	CMDCA-Rio, com recursos oriundos do– FMDCA, vinculado à SMASDH da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	Contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 6 a 11 anos, com ações que valorizem suas potencialidades através de atividades educativas, culturais, esportivas e sociais.	100 usuários
154/2018 1º Termo Aditivo	07/08/2018 a 06/11/2020	Primeiros Passos – CMDCA/Rio	CMDCA-Rio, com recursos oriundos do– FMDCA, vinculado à SMASDH da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	Fortalecer a convivência familiar e comunitária e contribuir para o retorno ou permanência na escola; Estimular práticas associativas e diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo de jovens no espaço público; Facilitar o autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, profissional e social; Desenvolver habilidades para as atuais exigências do novo cenário globalizado, através de modernas propostas pedagógicas; Capacitar os adolescentes a atuarem na sociedade e no processo produtivo com responsabilidade e de forma crítica.	60 usuários
025/2022	26/04/2022 a 26/04/2024	Geração Sem Limites	SMAS da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	Executar o Serviço de Proteção Especial para Pessoas com Deficiência na modalidade Centro-Dia e similares, com a disponibilidade de 200 usuários da zona oeste do Rio de Janeiro que necessitam de auxílio para desenvolver as suas atividades de vida diária e as atividades de vida prática, com atendimento de uma equipe multidisciplinar auxiliando na garantia de direitos através de ferramentas e ações como fortalecimento de vínculos, estímulo para autonomia e inclusão social por meio de ações de acolhida, escuta qualificada para orientação, trabalho em rede, entre outros.	200 usuários

Fonte: Autor (2024) a partir de documentos do IGH. TC – Termo de colaboração; CMB – Casa da Moeda do Brasil; FIA - Fundação para a Infância e Adolescência; SEASDH - Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos; SEA – Secretaria Estadual do Ambiente; CMDCA-Rio – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; FMDCA – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; SMASDH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos; PRONASCI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania; SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA NO IGH

Neste capítulo, apresentamos o desenho da pesquisa e abordagem epistemológica utilizada. Além disso, apresento o *lócus* do estudo, os procedimentos e instrumentos para a coleta dos dados, e os procedimentos para sua análise.

3.1 Desenho da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000; Minayo, 2007), exploratória quanto aos objetivos (Lakatos; Marconi, 2018; Lüdke; André, 2018) e teórica e documental (Cellard, 2010; Lakatos; Marconi, 2018), a partir de um estudo de caso (André, 2008, 2013; Yin, 2015) quanto aos procedimentos.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por buscar compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando suas experiências, sentimentos, opiniões e significados (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000). Minayo (2007, p. 21) enfatiza que a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que "responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado". Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade e a singularidade dos fenômenos sociais, humanos e culturais a partir da realidade social.

A pesquisa exploratória, por sua vez, busca descobrir novas possibilidades e cenários não explorados, visando adquirir *insights* e familiaridade em relação a um determinado fenômeno, neste caso, as ações de educação não formal de uma OS em tempo de pandemia.

Conforme aponta o dicionário Aurélio (Ferreira, 2013), documento é "título ou diploma que serve de prova: documento histórico. Qualquer objeto ou fato que serve de prova, confirmação ou testemunho: documentos fotográficos". Acrescenta-se que, segundo Cellard (2010, p. 296), até o final do século XIX, "a noção de documento se aplicava quase exclusivamente ao texto, e, particularmente, aos arquivos oficiais", ou seja, nesse contexto, o termo documento, pode englobar "qualquer vestígio do passado, qualquer elemento que influencie o papel de testemunho, sendo assim reconhecido como um documento ou fonte" (Cellard, 2010, p. 296). Ou seja, o termo "documento" adquire o significado de uma prova - um instrumento escrito que, de forma legítima, atesta a veracidade do que afirma; utilizado para registrar, comprovar ou evidenciar fatos ou eventos.

Todavia, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000) bem como Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), Cellard (2008), Lakatos e Marconi (2018) e Lüdke e André (2018) apontam que os documentos, embora sejam fontes de informação e evidência, podem apresentar limitações; dessa forma, ressaltam a importância e a experiência do pesquisador para avaliarem se eles retratam com fidelidade a realidade em que s foram produzidos. Posto isso, para uma análise documental, o pesquisador deve manter uma postura crítica e reflexiva sobre os documentos selecionados, considerando o seu contexto de produção, circulação e recepção, bem como as suas limitações e potencialidades como fontes de conhecimento (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000; Castro; Ferreira; Gonzales, 2013; Cellard, 2008; Fávero; Centenaro, 2019; Lakatos; Marconi, 2018; Lüdke; André, 2018).

Por sua vez, a pesquisa documental se fundamenta na utilização do conceito de "documento" (Cellard, 2021). Quando abordada sob o prisma qualitativo, tem como objetivo a geração de conhecimento inovador, o desenvolvimento de abordagens para a compreensão das características e a exposição das maneiras pelas quais essas tendências se manifestam, mesmo que não de forma imediatamente evidente (Cellard, 2021).

A análise documental como parte da pesquisa documental é um processo que envolve a identificação, a seleção, a classificação, a descrição e a interpretação de documentos, com o objetivo de compreender o contexto social, político, econômico e cultural em que foram produzidos e as informações que eles podem fornecer para a pesquisa. Além disso, Cellard (2021) propõe a existência de algumas dimensões inter-relacionadas do processo de análise documental, como o exame do contexto social global, a identificação da importância do tipo e da origem do documento, a realização de uma leitura preliminar e a análise interpretativa.

A análise documental, conforme o pensamento de Cellard (2021, p. 303), é o "momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave". Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

De acordo Cellard (2021), pode-se dizer que são duas as etapas de realização da análise documental: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A análise preliminar, de acordo com o autor, envolve o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. A análise propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão

possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

No tocante à coleta de documentos, Alves-Manzotti e Gewandsznajder (2000, p. 169) apontam que documento é "qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação". Nesse mesmo sentido, Cellard (2008, p. 296) amplia essa conceituação ao afirmar que documento "pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objeto do cotidiano, elementos folclóricos, etc.".

Essas conceituações também são certificadas por Fávero e Centenaro (2019, p. 182) ao mencionarem que "os documentos de política educacional são fontes importantes de onde surgem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador". Esses autores apontam ainda que documentos podem fornecer informações sobre os contextos "que se não fosse pelas fontes documentais, não haveria como conhecer". Castro, Ferreira e Gonzalez (2013) citam como exemplos de documentos textos escritos, imagens, áudios, vídeos, entre outros.

No entendimento dos autores, as fontes dos documentos podem ser, em síntese: (i) arquivos públicos: documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos e iconografia; (ii) arquivos particulares: domicílios particulares; instituições do segundo e terceiro setores; e (iii) fontes estatísticas: censo, pesquisas e entre outros. O Quadro 4, a seguir, traz uma classificação das principais categorias de documentos.

Quadro 5: Classificação das principais categorias dos documentos

Categoria	Síntese
Documentos Oficiais	Estes incluem relatórios governamentais, regulamentações, políticas públicas, leis, portarias e outros tipos de documentos emitidos por autoridades oficiais. Esses documentos fornecem informações avançadas sobre políticas educacionais, mudanças curriculares, diretrizes podem pedagógicas, entre outros.
Documentos Institucionais	São documentos gerados por instituições educacionais, como escolas, universidades e organizações educacionais. Isso pode abranger planos de ensino, projetos pedagógicos, regulamentos internos, registros acadêmicos e relatórios institucionais.
Documentos Pessoais	Inclui diários, cartas, anotações pessoais e outros registros individuais. Esses documentos podem oferecer insights sobre experiências pessoais, percepções e sentimentos dos indivíduos envolvidos no contexto da pesquisa.
Documentos de Divulgação Pública	Envolvem artigos de jornais, revistas, sites, postagens em redes sociais e outras formas de comunicação de massa. Esses materiais podem refletir opiniões, debates públicos e representações sociais sobre a educação não formal e a pandemia.

Documentos Audiovisuais	Vídeos, gravações de áudio, fotografias e outros formatos de mídia podem ser aplicados para entender as manifestações visuais e auditivas das percepções dos estudantes.
Documentos de Pesquisa	Artigos acadêmicos, teses, monografias e relatórios de pesquisa anteriores podem fornecer uma base teórica sólida para a análise da pesquisa atual, além de possibilitar comparações e contrastes com os resultados obtidos.
Documentos Históricos	Documentos antigos que sejam relevantes para o tema em estudo podem ser usados para entender como as percepções dos estudantes sobre educação não formal evoluíram ao longo do tempo.

Fonte: Autor (2023). Elaborado com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), Castro, Ferreira e Gonzalez (2013); Cellard (2008); Fávero e Centenaro (2019); Lakatos e Marconi (2018); e Lüdke e André (2018).

A utilização de documentos e sua análise, por meio da análise documental, pode ser usada para diversos fins, como reconstruir a história de um fenômeno, comparar diferentes perspectivas sobre um tema, identificar tendências e lacunas na literatura, analisar políticas públicas ou programas sociais, entre outros (Lüdke; André, 2018).

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, analisamos os seguintes documentos:

i. **Chamamento Público:** é a fase inicial para o procedimento destinado a selecionar uma organização da sociedade civil para firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento. Aqui deve-se garantir a observância dos princípios da isonomia, legalidade, impessoalidade, moralidade, igualdade, publicidade, probidade administrativa, vinculação ao instrumento convocatório, julgamento objetivo e correlatos (Brasil, 1993, 2014).

   Na fase do Chamamento Público, as organizações sociais apresentam toda a documentação necessária para a sua habilitação. Em seguida, duas etapas são iniciadas. Primeiramente uma equipe faz a análise dos documentos jurídicos e fiscais e em um segundo momento outra equipe se debruça para a analisar o Projeto Técnico e o Plano de Trabalho. Sendo aprovada nos critérios e com a pontuação necessária. A OS é convidada para assinar o Termo de Colaboração. Essas etapas, que se consubstanciam por meio de documentos, são apresentadas nos itens seguintes.

ii. **Termo de Referência ou Projeto Básico:** é um documento elaborado a partir dos estudos técnicos preliminares. Este deve conter elementos necessários e suficientes, com um nível de precisão adequado, a fim de caracterizar de maneira abrangente o objeto da licitação (Brasil, 1993, 2014).

iii. **Projeto Técnico:** pode ser definido como um documento estruturado e detalhado que contém a apresentação da organização da sociedade civil, o conhecimento do problema, os objetivos gerais e específicos e a descrição dos serviços, atividades ou ações a serem executadas, bem como a metodologia a ser utilizada (Brasil, 1993, 2014).

iv. **Plano de Trabalho:** é um documento que apresenta a descrição da realidade que será objeto da parceria, devendo ser demonstrado o nexo entre essa realidade e as atividades ou projetos e mensura as metas a serem atingidas. Nele, contém a previsão de receitas e de despesas a serem realizadas na execução das atividades ou dos projetos abrangidos pela parceria. Informa também a forma de execução das atividades ou dos projetos e de cumprimento das metas a eles atreladas. Por último, orienta sobre os parâmetros a serem utilizados para a aferição do cumprimento das metas (Brasil, 1993, 2014).

v. **Termo de Colaboração:** ele é o instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros.

vi. **Relatório do Cumprimento do Objeto**: é o documento que visa documentar se as condições e especificações previamente estabelecidas no termo de colaboração foram atendidas de maneira satisfatória, proporcionando uma análise detalhada do desempenho e conformidade com as determinações do Termo de Referência, Projeto Técnico e Plano de Trabalho (Brasil, 1993, 2014).

Além desses documentos, foram analisados o estatuto social do IGH, as atas de Assembleia Geral e a página eletrônica do instituto.

Por fim, o estudo de caso refere-se a uma pesquisa empírica que "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2015, p. 32). Para Yin (*ibid.*), o estudo de caso permite investigar e compreender fenômenos sociais complexos, preservando suas características holísticas e significativas, como é o caso das ações realizadas pelo IGH no contexto pandêmico.

Para Yin (*ibid*.), a realização de um estudo de caso envolve os seguintes passos: (a) planejamento: definir o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, identificar as

questões-chave a serem respondidas e determinar a relevância do estudo de caso; (b) coleta de dados: utilizar múltiplas fontes de evidências, como documentos, registros, entrevistas, observações e artefatos, para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados; (c) análise; e (d) apresentação dos resultados. Em nosso estudo, estes passos foram seguidos para sua consecução, ou seja, o problema de pesquisa foi claramente definido, os dados coletados em fontes documentais diversas, a análise realizada por meio da Análise de Conteúdo Temático, proposta por Turato (2013), e os resultados apresentados no capítulo de Resultados e Discussão da presente tese.

3.2 Abordagem epistemológica

Nesta seção, apresentamos o posicionamento epistemológico que conduziu o presente estudo para analisar as ações de educação não formal de uma OS no Rio de Janeiro/RJ em tempos da pandemia da covid-19, a saber: o pluralismo.

De acordo com Coutinho (1991), um dos percursores sobre o tema, o pluralismo abarca duas dimensões essenciais: em primeiro lugar, pluralismo como fenômeno social e político; em segundo, pluralismo na construção do conhecimento. Para o autor, essa última é bem mais enigmática, pois acredita que o pensamento social não surge única e exclusivamente para a ciência, ou seja, o pluralismo é um conceito que abrange tanto a diversidade de formas de vida e de pensamento na sociedade quanto a necessidade de reconhecer e respeitar essa diversidade na construção do conhecimento científico e filosófico.

Nessa esfera, Coutinho (*ibid.*) defende que o pluralismo não é uma mera tolerância ou relativismo, mas uma postura crítica e dialética que busca superar as contradições e os conflitos entre as diferentes perspectivas e interesses. Para ele, o pluralismo implica uma ética da alteridade, que valoriza o diálogo e a cooperação entre os sujeitos sem negar suas diferenças e singularidades. Em face disso, o autor considera, por fim, o pluralismo como uma forma de pensar e agir que contribui para a emancipação humana e para a transformação social.

Ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que Mainardes (2018, p.15) define o pluralismo como “a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas, bem como a apresentação de reflexões e justificativas acerca do referencial construído, valendo de diferentes perspectivas epistemológicas”.

O autor enfatiza que o pluralismo é uma forma de abordar a política educacional que reconhece a diversidade de perspectivas e interesses envolvidos nesse campo. Pluralismo não

significa apenas usar diferentes teorias ou autores, mas sim articulá-los de maneira coerente e crítica, buscando um referencial teórico forte que possa dar conta da complexidade dos fenômenos educacionais. Assim, o pluralismo implica uma análise que considere os momentos, contextos e discursos dos atores que participam de uma política pública educacional, bem como a forma como essa política é interpretada e traduzida na prática de uma rede de ensino (Mainardes, 2018; Mainardes; Stremel, 2020).

A teoria epistemológica pluralista defende que não há uma única forma válida de produzir conhecimento, mas sim várias perspectivas que podem ser combinadas de forma crítica e reflexiva. Essa teoria reconhece a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais e propõe uma abordagem dialógica e integradora das diferentes fontes de saber. A teoria epistemológica pluralista também implica uma postura ética e política de respeito às diferenças e de compromisso com a transformação social.

3.2.1 Análise e avaliação de políticas

A avaliação e a análise das políticas é uma questão fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes, pois permite identificar as principais lacunas, oportunidades e desafios existentes em relação à implementação de políticas educacionais e auxiliar na tomada de decisões visando à melhoria das políticas existentes.

Nesse sentido, Cavalcanti (2007) aponta que no campo da educação existem dois enfoques para o estudo das políticas públicas; contudo, é necessário salientar e destacar as diferenças entre as dimensões conceituais dos dois enfoques: o Enfoque de Avaliação (EAv) e o Enfoque de Análise (EAn).

Notadamente, Figueiredo e Figueiredo (1986) foram os precursores no Brasil na tentativa de envidar esforços para trazer à cena o tema e sistematizar os objetivos, os critérios e os modelos da prática de avaliação em políticas públicas. Embora esse estudo seja datado dos anos 1980, percebe-se que atualmente ainda se conservam inúmeras lacunas na avaliação de políticas públicas, bem como se observa certo grau de dificuldade na realização de estudos que procedam a uma avaliação política das políticas públicas.

Conforme alertam Serafim e Dias (2012), é de fundamental importância proceder a uma diferenciação ao se introduzir apontamentos a respeito das características e das contribuições referentes a esse campo. Faz-se necessário destacar os empreendimentos para a distinção entre “análise de políticas públicas” e “avaliações de políticas públicas”. Os autores

apontam que, embora partilhem do objeto central do campo da política pública, a avaliação de políticas e a análise de políticas referem-se a práticas analíticas distintas.

O enfoque de análise de políticas procura analisar o processo de elaboração da política pública como constituído de três momentos constantes: "formulação, implementação e avaliação – que compõem um ciclo que se realimenta" (Cavalcanti, 2007, p. 249). Nessa linha, a autora nos direciona para uma abordagem que visa analisar as políticas públicas a partir de quatro critérios: a função da análise, o momento em que se realiza, os aspectos ou atividades a serem analisados e a posição do analista.

É nesse contexto que se faz necessária a percepção do analista para compreender esses valores e interesses a partir da análise da política pública em si. Uma vez compreendidos tais elementos, o analista de política poderá atuar sobre a *policy* (política pública), a partir da *polity* (instituições políticas), fazendo *politics* (política), conforme apontam Serafim e Dias (2012).

3.3 Lócus do estudo

O *lócus* da presente pesquisa será o Instituto Geração da Hora (IGH), considerando o seu protagonismo no atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O Instituto está situado na área de atuação de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), compreendendo 188 unidades escolares (UE). Essas UE estão localizadas nos bairros de Bangu, Campo dos Afonsos, Deodoro, Guadalupe, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Marechal Hermes, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Vila Kennedy e Vila Militar (Rio de Janeiro, 2022).

3.4 Procedimentos para coleta dos dados

Inicialmente, o projeto para a realização desta pesquisa foi apresentado ao diretor executivo do IGH juntamente com um convite para que o referido instituto se tornasse coparticipante deste estudo, o qual foi prontamente aceito, conforme o Anexo 1. Após a assinatura do aceite para participação na pesquisa, o IGH disponibilizou todos os documentos necessários para a realização deste estudo, envolvendo não somente aqueles produzidos durante a pandemia, mas também outros que nos possibilitaram compreender melhor o histórico e a atuação da instituição (Quadro 6). As informações e os relatórios do

cumprimento do objeto dos projetos desenvolvidos pelo IGH, no contexto da educação não formal para os estudantes da rede pública e privada de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro, foram disponibilizados para esta pesquisa de forma *on-line* pela Coordenação Técnica do IGH. Os demais documentos foram coletados na própria página eletrônica na internet da OS[5] e nos portais da transparência dos entes federados.

Quadro 6: Documentos oficiais do Instituto Geração da Hora coletados para a pesquisa

Documento	Categoria	Identificação
Atas das Assembleias Estatuto Social	Documentos institucionais	O Estatuto Social é o documento que define as regras de funcionamento de uma OS, estabelecendo os direitos e deveres dos sócios, a forma de administração e gestão, o objeto social, entre outras disposições. - Estatuto de Fundação: 2005; - 1ª Reforma Estatutária: 2006; e - 2ª Reforma Estatutária: 2022.
Termo de Colaboração n.º 462/2016 e seus respectivos aditivos Órgão conveniente: Fundação para a Infância e Adolescência (FIA/RJ), vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSODH), do Governo do Estado do Rio de Janeiro	Documento oficial	O Projeto "Diversão & Arte", teve como objetivo: potencializar as perspectivas de inserção social, melhoria da qualidade de vida e de futuro de 50 crianças e adolescentes entre 6 e 12 anos de idade no enfrentamento das violências através de ações da assistência social, educação, saúde, cultura, esporte e lazer – sustentadas em valores éticos universais, para a construção de uma cultura de paz, buscando a prevenção e o atendimento às vítimas de violência sexual e abuso sexual, bem como a promoção e prevenção da discriminação em razão de cor, raça e etnia.
Projeto Básico do Termo de Colaboração n.º 462/2016 e seus respectivos aditivos	Documento institucional	O projeto básico é instrumento que contém todos os elementos necessários e suficientes, com nível de precisão adequado, para caracterizar o serviço.
Termo de Colaboração n.º 154/2018 e seus respectivos aditivos Órgão conveniente: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro – CMDCA-Rio, por meio do Fundo Municipal para Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente – FMADCA, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.	Documento oficial	O Projeto "Primeiros Passos", teve por objetivo: qualificar 60 adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, oportunizando acesso à qualificação social e profissional, mediante cursos de capacitação para a inclusão no mercado de trabalho.
Projeto Básico do Termo de Colaboração n.º 154/2018 e seus respectivos aditivos	Documento institucional	O projeto básico é instrumento que contém todos os elementos necessários e suficientes, com nível de precisão adequado, para caracterizar o serviço.

[5] www.geracaodahora.org.br

Relatórios do Cumprimento do objeto do Termo de Colaboração n.º 462/2016	Documento institucional	- Ano: 2020 entre os meses de março a dezembro; - Ano: 2021 entre os meses de janeiro a dezembro; e - Ano: 2022 entre os meses de janeiro a março.
Relatórios do Cumprimento do objeto do Termo de Colaboração n.º 154/2018	Documento institucional	- Ano: 2020 entre os meses de março a dezembro; e - Ano: 2021 entre os meses de janeiro a dezembro.
Relatórios de Atendimento Termo de Colaboração n.º 462/2016 (entradas e saídas)	Documento institucional	- Ano: 2020 entre os meses de março a dezembro; - Ano: 2021 entre os meses de janeiro a dezembro; e - Ano: 2022 entre os meses de janeiro a março.
Relatórios de Atendimento Termo de Colaboração n.º 154/2018 (entradas e saídas)	Documento institucional	- Ano: 2020 entre os meses de março a dezembro; e - Ano: 2021 entre os meses de janeiro a dezembro.

Fonte: Autor (2023). Elaborado pelo autor a partir dos documentos disponibilizados pelo IGH.

3.5 Metodologia para análise dos dados

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo temático. Nas palavras de Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 70), a análise de conteúdo temático, como uma metodologia, é extensamente utilizada no campo da educação, sendo considerada "um instrumento poderoso e de fácil aplicação". Nesse sentido, adotamos Turato (2013) para proceder à análise de conteúdo temático desta pesquisa. Para tal, seguimos as seguintes etapas: pré-análise (leitura flutuante), categorização (agrupamento por unidades de significado) e apresentação e discussão dos resultados (Figura 6), a fim de alcançar uma análise rigorosa e significativa (*ibid*.).

Figura 4: Representação esquemática das etapas da análise de conteúdo temático



Fonte: Autor (2023). Elaborado a partir da leitura de Turato (2013)

A pré-análise, proposta por Turato (2013), é uma etapa preliminar da análise de conteúdo, que consiste em uma leitura flutuante dos dados coletados, buscando identificar as unidades de significado que emergem do material. Essa etapa permite ao pesquisador familiarizar-se com os dados, reconhecer os temas mais frequentes e relevantes, e elaborar um sistema de categorias provisório, que será refinado na etapa seguinte. A pré-análise também envolve a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos dados, bem como a organização e a codificação deles, facilitando o tratamento posterior. Percebe-se que é uma fase crucial da análise de dados em pesquisa qualitativa, pois é durante essa etapa que o pesquisador realiza uma leitura detalhada dos dados coletados para identificar padrões, temas e conceitos que emergem dos dados (Turato, 2013).

Na etapa de análise, o pesquisador deve aprofundar a análise das unidades de registro e categorias temáticas, buscando relações entre elas. É importante que o pesquisador adote uma postura reflexiva, considerando constantemente as questões epistemológicas envolvidas na análise (Turato, 2013). Além disso, o pesquisador deve estar atento a possíveis vieses que possam influenciar a análise, como crenças pessoais e preconcepções.

Como aponta Turato (2013), essa etapa se baseia no agrupamento por repetição, que consiste em identificar as categorias a partir da frequência e da relevância das falas dos participantes da pesquisa. O agrupamento por repetição se refere à quantidade de vezes que um tema ou palavra aparece nas entrevistas ou observações, ou seja, se refere à qualidade ou importância que os participantes atribuem a um tema ou palavra, expressando emoções, sentimentos ou valores. Assim, o modelo de categorização de Turato (2013) visa captar os significados e as vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Finalmente, na etapa de interpretação dos resultados, o pesquisador deve buscar compreender o significado dos resultados obtidos. Para isso, é importante que o pesquisador retorne ao referencial teórico que embasa a pesquisa e busque relações entre os resultados obtidos e as teorias que sustentam o estudo. O autor enfatiza que a interpretação dos resultados deve ser feita considerando-se as particularidades do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Em linhas gerais, a análise de conteúdo temático, segundo Turato (2013, p. 442), “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior de vários conteúdos mais concretos”, sendo assim, a forma preliminar da categorização e a subcategorização constituindo o corpus.

Ainda no que concerne a análise e a discussão dos dados referentes a esta averiguação, utilizaremos a revisão de literatura, a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal.

3.6 Procedimentos éticos

Essa tese considerou a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016 (Brasil, 2016), que orienta a ética em pesquisa e implica no respeito pela dignidade humana e na proteção para todos os envolvidos). Como se trata de uma pesquisa documental em que não há informações identificáveis dos participantes do estudo, dispensa-se a necessidade de registro no Sistema Comitê ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Destaca-se que todas as medidas foram tomadas para assegurar a privacidade, a confidencialidade e a segurança dos dados obtidos.

Contudo, fica registrado o comprometimento dos pesquisadores em oferecer uma devolutiva da pesquisa ao IGH com os resultados do estudo realizado. Esse é um procedimento importante, pois, conforme destacam De acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), os resultados das pesquisas necessitam ser traduzidos para transformar as informações em conhecimentos que possam ser apropriados pelos atores em suas ações. Nesse sentido, Almeida *et al.* (2018, p. 205) afirmam que

> [...] o desafio e o papel político do pesquisador que investiga grupos ou indivíduos é o de fazer com que a comunicação do estudo realizado deixe de ser mera formalidade acadêmica e transforme-se em matéria que afirme o compromisso social assumido [...] com o contexto ou instituição pesquisada.

Isso posto, após a conclusão dessa tese, está prevista a realização de uma devolutiva dos resultados à OS envolvida. Esse processo de devolutiva tem como objetivo primordial estabelecer um diálogo construtivo e transparente com os membros da organização, compartilhando os resultados e lições da pesquisa de maneira acessível e relevante. Entendemos que a devolutiva desempenha um papel fundamental no fortalecimento da colaboração entre a academia e as partes interessadas, permitindo que os resultados da pesquisa sejam traduzidos em ações concretas que possam impactar positivamente à OS, contribuindo, assim, para a melhoria da prática da educação não formal.

4 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE PANDEMIA PELO INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA

Neste capítulo apresentamos os resultados e sua discussão a partir da análise das ações desenvolvidas pelo IGH durante a pandemia de covid-19, especificamente entre março de 2020 e fevereiro de 2022. Primeiramente, para atingirmos nosso objetivo de pesquisa, voltamos à gênese do processo que deu início aos Termos de Colaboração que serão estudados, a saber: os documentos do Termo de Referência dos Chamamentos Públicos dos anos de 2015 e 2017, dos respectivos entes federados (Estado e município do Rio de Janeiro)[6]. Feito isso, trataremos dos desafios (institucionais e assistenciais) da diretoria executiva e da equipe multidisciplinar em relação à efetividade das atividades desenvolvidas de forma remota pelo IGH no período da pandemia (2020-2022). Considerando que a separação entre esses desafios é tênue, buscaremos explorá-los de maneira integrada de modo a melhor compreendermos como se manifestaram no IGH.

Depois disso, abordaremos as ações de educação não formal desenvolvidas pelo IGH junto às crianças e aos adolescentes em tempos de pandemia da covid-19. Logo após, focaremos as principais mudanças pedagógicas, políticas e institucionais no trabalho da direção executiva e da equipe multidisciplinar do IGH durante essas ações em tempos de covid-19 (nesse período). Por fim, apresentaremos as perspectivas dessa OS durante esse período.

Ao resgatar a questão central dessa tese, a partir da análise de documentos institucionais e oficiais, seguimos as orientações da pesquisa documental (Cellard, 2010; Lakatos; Marconi, 2018), do estudo de caso (André, 2008, 2013; Yin, 2015) e dos procedimentos propostos por Turato (2013) resenhados no percurso metodológico desta tese.

Inicialmente, uma análise da página eletrônica oficial do IGH, de domínio público, foi realizada. Essa etapa pode ser caracterizada como um procedimento preliminar nas buscas de dados e documentos importantes para a compreensão da investigação proposta. Assim sendo, conseguimos caracterizar, de maneira breve, o que o IGH desenvolve em sua rotina, ou seja, antes, durante e depois do período pandêmico: serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais. Na página eletrônica também foi possível extrair informações como endereço, formas de contato, horário de funcionamento, serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais ofertados, chamamento para inscrições dos projetos, lista de

[6] Nesses dois Chamamentos Públicos, o IGH participou e teve o seu Projeto Técnico e o Plano de Trabalho aprovados, os quais também serão analisados

espera, portal da transparência e, por fim, a gestão do Instituto. A Figura 5 mostra a página eletrônica inicial e os *links* de acesso a essas informações.

Figura 5: Página eletrônica inicial do IGH



Fonte: Página eletrônica do IGH (2023)

4.1 A gênese do processo que deu início aos termos de colaboração

Em setembro de 2015, a Fundação para a Infância e Adolescência (FIA/RJ), vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSODH), do Governo do Estado do Rio de Janeiro, lançou o Edital FIA/RJ – 2015 de Chamamento Público para seleção e cadastramento de entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado sem fins econômicos ou lucrativos, com o objetivo de formalizar parcerias por meio de celebração de termo de parceria para o desenvolvimento de programas e ações para o atendimento integral de crianças e adolescentes.

Assim sendo, o IGH firmou parceria com a FIA/RJ, por meio da celebração do Termo de Colaboração n.º 462/2016 (referente ao projeto "Diversão & Arte", o qual está em desenvolvimento e que será analisado nesta pesquisa), continuando sua atuação na área de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco, na modalidade de Convivência-Dia.

O objetivo geral do projeto "Diversão & Arte" é contribuir para o desenvolvimento integral de 50 (cinquenta) crianças entre 6 e 11 anos e idade, com ações que valorizem suas potencialidades através de atividades educativas, culturais, esportivas e sociais (Instituto Geração da Hora, 2022).

No ano de 2017, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro (CMDCA-Rio), por meio do Fundo Municipal para Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMADCA), vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, divulgou a Deliberação n.º 1.234/2017 – ASDH/CMDCA, que tratou da Seleção Pública – 2017 para apresentação de projetos para financiamento pelo Fundo Municipal para Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sendo assim, o IGH formalizou junto à SMASDH o Termo de Colaboração n.º 154/2018 para desenvolver o Projeto "Primeiros Passos", que teve por objetivo qualificar 60 adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, oportunizando acesso à qualificação social e profissional mediante cursos de capacitação para a inclusão no mercado de trabalho.

Nesse contexto, cabe ressaltar que quando projetos de educação não formal, como os citados acima, são desenvolvidos com comunidades carentes socioeconomicamente, eles possibilitam

> (...) processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica (...) ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares (Gohn, 2009, p. 42).

Com o advento da pandemia da covid-19, o seu Projeto Técnico e Plano de Trabalho adaptados. Assim, o IGH desenvolveu um plano de ações e atividades visando ao suporte socioassistencial aos usuários atendidos e suas respectivas famílias, conforme designou o Plano de Ações e Atividades destinadas a prevenir e mitigar os riscos e os agravos sociais decorrentes da pandemia do covid-19 (IGH, 2022). Destacamos que, segundo o IGH (2020; 2021; 2022), cerca de 110 beneficiários foram atendidos durante o período de pandemia de covid19.

4.2 Perfil do Conselho Diretor

Ao analisar as Atas das Assembleias Gerais Extraordinárias (AGEs) do IGH convocadas para a eleição e posse dos Cargos do Conselho Diretor para os mandatos de 2018 a 2021 e de 2021 a 2024, compreendendo a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal, há de se ressaltar, por oportuno, a presença majoritária de pessoas do sexo masculino em ambas as estruturas da gestão do Instituto. Toda a Diretoria Executiva, com exceção da diretora

financeira do período de 2018 a 2021, possui formação e experiências no campo da educação. Já em relação ao Conselho Fiscal, os membros possuem formação preponderante no campo da gestão. Essa formação constitui em conhecimentos e habilidades que enriquecem a governança da organização. Ao total, seis gestores integram o Conselho Diretor, conforme é evidenciado no Quadro 7, com a apresentação do local de atuação, perfil, formação e sexo.

Quadro 7: Perfil dos membros da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal do IGH

Participante	Área Técnica	Especialidade	Sexo	Período
Diretoria Executiva				
Gestor 1	Diretor Executivo	Professor	Masculino	2018-2024
Gestor 2	Secretário Geral	Pedagogo	Masculino	2018-2024
Gestor 3	Diretora Financeira	Administração	Feminino	2018-2021
	Diretor Financeiro	Pedagogo	Masculino	2021-2024
Conselho Fiscal				
Gestor 4	Presidente	Administrador	Masculino	2018-2024
Gestor 5	Vice-Presidente	Contador	Feminino	2018-2024
Gestor 6	Secretário	Ensino Médio	Masculino	2018-2024

Fonte: Autor (2024) a partir de documentos do IGH.

Destaca-se, como pontua Gohn (2009, p. 38), que “a presença de coordenadores, ou do presidente de uma entidade é sempre forte dentro da instituição, na determinação do tipo e modalidade de projeto desenvolvido. Diante disso, podemos dizer que a formação e a experiência dos membros do conselho diretor na área da educação permitem a eles avaliarem de maneira crítica as diferentes opções de projetos, escolhendo aqueles que melhor se alinham à missão da instituição e às demandas sociais.

4.3 Perfil da Equipe Multidisciplinar

O Quadro 8, a seguir, apresenta o perfil dos integrantes da equipe multidisciplinar do IGH, detalhando informações sobre sua área de atuação, formação, carga horária de trabalho, sexo e natureza de vínculo empregatício. A equipe é composta por profissionais dos campos da Pedagogia, Psicopedagogia, Serviço Social, Psicologia e Administração, Normal nível médio, refletindo uma variedade de especializações necessárias para atender às demandas da instituição.

A maioria dos profissionais atua no Serviço Pedagógico, sendo predominantemente do sexo feminino e possuindo formação na área Pedagogia ou Normal nível médio, com carga horária de 40 horas semanais e vínculo empregatício conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Os profissionais do Serviço Social possuem formação em Serviço Social

e cumprem uma carga horária de 16 horas de trabalho semanais. Trata-se um profissional e uma profissional, ambos com vínculo empregatício pela CLT.

Já no Serviço de Psicologia, os profissionais possuem formação em Psicologia, com carga horária de 16 horas semanais de trabalho, e são do sexo feminino. Uma profissional possui vínculo empregatício pela CLT e outra atua como profissional autônoma através de Recibo de Pagamento Autônomo (RPA).

Quadro 8: Perfil dos integrantes da equipe multidisciplinar do IGH

Profissional	**Área de atuação**	**Formação**	**Nível**	**CH**	**Sexo**	**Vínculo**
P1	Coordenação Técnica	Pedagogia	Ensino Superior	40h	Feminino	CLT
P2	Serviço Pedagógico	Pedagogia	Ensino Superior	40h	Feminino	CLT
P3	Serviço Pedagógico	Pedagogia	Ensino Superior	40h	Feminino	CLT
P4	Serviço Pedagógico	Pedagogia	Ensino Superior	40h	Feminino	CLT
P5	Serviço Pedagógico	Psicopedagogia	Ensino Superior	16h	Feminino	RPA
P6	Serviço Pedagógico	Administração	Ensino Superior	16h	Feminino	CLT
P7	Serviço Pedagógico	Normal Nível Médio	Ensino Médio	40h	Feminino	CLT
P8	Serviço Pedagógico	Normal Nível Médio	Ensino Médio	40h	Feminino	CLT
P9	Serviço Pedagógico	Normal Nível Médio	Ensino Médio	40h	Feminino	CLT
P10	Serviço Social	Serviço Social	Ensino Superior	16h	Feminino	CLT
P11	Serviço Social	Serviço Social	Ensino Superior	16h	Masculino	CLT
P12	Serviço de Psicologia	Psicologia	Ensino Superior	16h	Feminino	CLT
P13	Serviço de Psicologia	Psicologia	Ensino Superior	16h	Feminino	RPA

Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir de documentos do IGH (IGH, 2020; 2021; 2022). P – Profissional; CH – Carga Horária; CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas; e RPA – Recibo de Pagamento Autônomo.

Sobre a participação das mulheres em projetos sociais, Gohn (2009, p. 39) pontua que elas “têm construído, nas últimas décadas, o maior movimento social que se tem notícia – o movimento de colocar a sociedade em ação.” A autora observa que as mulheres compõem

“majoritariamente, como participantes e sujeitos principais, os diversos tipos de movimentos sociais que conhecemos. E não apenas os movimentos sociais, também nas ONGs e projetos socioculturais desenvolvidos na sociedade civil (...)” (Gohn, 2009, p. 39).

4.4 Perfil da Equipe Administrativa e de Apoio

A análise do perfil dos profissionais da equipe administrativa e de apoio que colaborou no desenvolvimento das ações de educação não formal do IGH durante a pandemia de covid-19, revela uma equipe diversificada em termos de áreas de atuação, formação acadêmica, carga horária de trabalho, sexo e vínculo empregatício.

No setor administrativo, identificamos três profissionais (dois do sexo masculino e um do sexo feminino), os quais possuem formação em nível de Ensino Médio, dedicam 40 horas semanais ao trabalho e possuem vínculo empregatício pela CLT.

Já no setor de apoio, encontramos uma equipe versátil, responsável por uma série de atividades práticas. Esses profissionais desempenharam funções como porteiro, auxiliares de merendeira e serviços gerais, garantindo a operacionalização das ações naquele período. Todos os profissionais possuem formação básica no Ensino Fundamental, mantendo a tendência de formação mínima para a área. A carga horária é de 40 horas semanais ao trabalho e todos mantêm vínculo empregatício pela CLT. É interessante notar que a equipe desse setor é majoritariamente composta por profissionais do sexo feminino, como destaca Gohn (2009), citada anteriormente.

Quadro 9: Perfil dos integrantes da equipe administrativa e de apoio

Profissional	Área de atuação	Formação	Nível	CH	Sexo	Vínculo
Equipe Administrativa						
P1	Assistente Administrativo	Técnico em Administração	Ensino Médio	40h	Masculino	CLT
P2	Auxiliar Administrativo	Ensino Médio	Ensino Médio	40h	Masculino	CLT
P3	Recepcionista	Ensino Médio	Ensino Médio	40h	Feminino	CLT
Equipe de Apoio						
P4	Porteiro	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	40h	Masculino	CLT
P5	Auxiliar de Merendeira	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	40h	Feminino	CLT
P6	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	40h	Masculino	CLT
P7	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	40h	Feminino	CLT
P8	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	40h	Feminino	CLT

Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir de documentos do IGH (IGH, 2020; 2021; 2022). P – Profissional; CH – Carga Horária; e CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.

Como já explicitado anteriormente, as ações do IGH estão ancoradas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esta legislação foi sendo ampliada ao longo dos anos, respondendo às lacunas e necessidades emergentes da sociedade brasileira (Brasil, 1993, 2006, 2009, 2011, 2012). No contexto do SUAS, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS) foi instituída por meio da Resolução n.º 269 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (Brasil, 2006).

A NOB-RH/SUAS define princípios, diretrizes e normas que orientam a gestão de recursos humanos (RH) nos diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) e nas organizações sociais que executam serviços socioassistenciais em parceria com o poder público. Seu principal objetivo é garantir a eficácia e a qualidade dos serviços prestados à população em situação de vulnerabilidade e risco social, bem como promover o desenvolvimento e a valorização dos profissionais que atuam nessa área (Brasil, 2006).

Nesse raciocínio, para que um atendimento possa ocorrer, é necessário que uma equipe de referência seja composta por profissionais responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial (Brasil, 2006). Essa composição deve levar em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as necessidades que devem ser garantidas aos usuários, conforme preconizado pela NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006).

Nesse cenário, o Quadro 10 apresenta a quantidade mínima de profissionais de nível médio e superior que devem compor a equipe de referência. Essa orientação foi aprimorada por meio da Resolução n.º 109 do CNAS, que versa sobre a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009).

Quadro 10: Equipe de referência aprovada pela NOB-RH/SUAS

Centros de Referência da Assistência Social - CRAS		
Pequeno Porte I	**Pequeno Porte II**	**Médio, Grande, Metrópole e DF**
Até 2.500 famílias referenciadas	Até 3.500 famílias referenciadas	A cada 5.000 famílias referenciadas
2 técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	3 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	4 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS
2 técnicos de nível médio	3 técnicos nível médio	4 técnicos de nível médio

Fonte: NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006, p. 14)

As informações apresentadas no Quadro 10 indicam que, a partir da NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006), os equipamentos públicos, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), no nível de complexidade do SUAS da Proteção Social Básica (PSB), gerenciados

pelos municípios e pelas organizações sociais, devem levar em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as ações que devem ser garantidas aos usuários para estruturar a equipe de referência, com o quantitativo mínimo de profissionais no campo da assistência social.

Considerando que o IGH se enquadra como de Pequeno Porte, Porte I, pois possui até 2.500 famílias referenciadas, podemos constatar que esse instituto está em consonância com todas as determinações da NOB-RH/SUAS. Ressaltamos, ainda, que existe um quantitativo de profissionais superior ao que determina a norma.

4.5 Perfil dos Beneficiários

Os dados dos projetos técnicos desenvolvidos pelo IGH (2015, 2017) apontam para critérios pré-estabelecidos de inclusão, os quais foram delineados de forma a abranger uma variedade de situações de vulnerabilidade e risco social. Isso vai ao encontro da literatura, que destaca o papel das OS como agentes de transformação e promoção da cidadania, demonstrando um compromisso da instituição com a justiça social e a inclusão (Gohn, 2009, 2010, 2011, 2014, 2020; Montãno, 2010, 2014). Ou seja: “a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).” (Gohn, 2020, p. 12).

As ações de educação não formal, ou seja, os projetos do IGH apoiados pelo poder público, também estabeleceram critérios etários distintos para elegibilidade, como a idade entre 6 e 11 anos incompletos para o Projeto “Diversão & Arte”, e entre 15 e 17 anos incompletos para o Projeto “Primeiros Passos”.

Em consonância com os critérios de inclusão nos projetos desenvolvidos pelo IGH, foram considerados aptos para participação aqueles que se enquadrassem em diversas situações de vulnerabilidade e necessidade de apoio. Isso incluía pessoas com deficiência (PcD), indivíduos com defasagem série/idade, bem como aqueles que se encontram em situação de rua ou abandono familiar. Além disso, foram contemplados usuários em condições de risco e vulnerabilidade social, assim como aqueles que estavam cumprindo medidas socioeducativas não restritivas de liberdade.

Um requisito fundamental para a participação de crianças e adolescentes é que estivessem matriculados e frequentando regularmente o Ensino Fundamental ou Médio. Aqui ressaltamos:

> Quando presente na fase de escolarização básica (...), ela [a educação não formal] potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar. A educação não formal tem seu próprio espaço – formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida (Gohn, 2020, p. 13).

Adicionalmente, aqueles que estavam em processo de tratamento por uso de drogas, ou provenientes de famílias cadastradas em programas sociais, também eram elegíveis para inclusão nos projetos. Da mesma forma, foram contemplados aqueles provenientes de famílias monoparentais, nas quais a mulher é a chefe de família, ou que fossem participantes ou egressos de programas sociais especiais, como vítimas de violência, exploração sexual, ou em situação de vulnerabilidade. Ademais, foram considerados elegíveis aqueles cujos pais ou responsáveis estivessem inclusos no sistema penitenciário ou fossem egressos do sistema prisional.

Nesse sentido, Gohn (2014, p. 42) reflete que problemas como violência, *bullying* e drogas requerem uma abordagem que vá além das estruturas curriculares existentes nas escolas, daí a importância das iniciativas de educação não formal, como as desenvolvidas pelo IGH, que ultrapassam os processos de escolarização tem a ver com "o comportamento dos indivíduos em diferentes espaços da vida" (Gohn, 2014, p. 47).

A inclusão também se estendia a crianças e adolescentes portadores de doenças crônicas, assim como aqueles cujos pais ou responsáveis enfrentavam condições de saúde adversas, como HIV ou câncer. Por fim, a inclusão poderia ocorrer por encaminhamento de órgãos do Sistema de Garantia de Direitos a Crianças e Adolescentes, como Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, Ministério Público, Coordenadoria de Assistência Social, Hospitais e Escolas públicas.

Nesse sentido, Gohn (2009) assevera que projetos que fomentam a participação cidadã dos jovens contribuem não penas para restaurar sua autoestima, mas também para delinear positivamente suas perspectivas futuras. A autora cita, por exemplo, a reintegração dos jovens às suas famílias. Complementa a autora que "ela possibilita ganhos civilizacionais – a inclusão social, o combate ao preconceito" (Gohn, 2020, p. 13).

Gonzalez e Ávila (2019, p. 138), nessa mesma linha de pensamento, refletem que essas práticas de educação não formal "são, muitas vezes, a única oportunidade de crianças e jovens terem acesso ao conhecimento que os instrumentalize para o exercício de sua cidadania."

Por fim, conforme destacam Gonzalez e Moreira (2014),

> A população mais pobre é aquela que mais participa das ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal, utilizando-os de forma complementar ao sistema formal ou mesmo como alternativa a este em regiões onde a exclusão escolar de jovens e crianças em situação de vulnerabilidade é mais comum. Em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados às necessidades das comunidades atendidas, esses espaços podem ser considerados aqueles de maior experiência em educação fora da escola, atraindo os indivíduos em função da sua maior flexibilidade quando comparada com a escola formal (Gonzalez; Moreira, 2014, p. 109).

Isso posto, apresento, no Quadro 11, o perfil etário e a distribuição por sexo dos participantes atendidos pelo IGH (2020-2022).

Quadro 11: Participantes das ações de educação não formal pelo IGH por idade e sexo.

Idade	**Masculino**	**Percentual**	**Feminino**	**Percentual**	**Percentual**
06	3	3%	2	2%	5%
07	5	5%	8	7%	12%
08	4	4%	3	3%	6%
09	2	2%	5	5%	6%
10	5	5%	4	4%	8%
11	2	2%	7	6%	8%
12	0	0%	0	0%	0%
13	0	0%	0	0%	0%
14	0	0%	0	0%	0%
15	10	9%	9	8%	17%
16	13	12%	7	6%	18%
17	8	7%	7	6%	14%
18	4	4%	2	2%	5%
Total	**56**	**51%**	**54**	**49%**	**100%**

Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir das leituras dos Relatórios do Cumprimento de Objeto do IGH (IGH, 2020, 2021, 2022).

A distribuição dos beneficiários das ações de educação não formal promovidas pelo IGH conforme idade e sexo biológico evidencia uma distribuição relativamente equitativa em relação às faixas etárias e aos sexos. A faixa etária de 6 a 11 anos apresentou uma distribuição quase uniforme, com percentuais variando de 5% a 8% em cada faixa etária específica. No entanto, destaca-se a faixa etária de 7 anos, que concentrou 12% do total. Não há registro de participantes nas faixas etárias de 12 a 14 anos, sugerindo uma lacuna ou falta de participação nesses grupos específicos.

No grupo de adolescentes de 15 a 17 anos, a distribuição também segue uma tendência uniforme. O grupo de participantes com 18 anos completos durante o projeto contribuiu com apenas 5% do total, revelando uma participação mais modesta em comparação com os grupos

mais jovens. Esses participantes eram aqueles que atingiram a idade de 18 anos durante o projeto e tiveram a oportunidade de permanecer até o término das atividades do projeto.

Em termos de sexo, a distribuição é praticamente equitativa, com uma ligeira predominância de participantes do sexo masculino, representando 51% do total, em comparação com 49% do sexo feminino. Essa distribuição sugere uma inclusão balanceada de ambos os sexos nas atividades promovidas pelo IGH.

Esses resultados indicam uma abordagem inclusiva e abrangente das ações do IGH, atendendo a uma ampla gama de faixas etárias e gêneros, embora também apontem para possíveis lacunas na participação de certas faixas etárias, como os adolescentes mais jovens, no Projeto “Primeiros Passos”, tendo em vista a necessidade econômica para inserção no mundo do trabalho.

Quanto ao grau de escolaridade, os beneficiários do Projeto Diversão & Arte estavam devidamente matriculados na etapa da Educação Básica Ensino Fundamental I, abrangendo do 1.º ao 6.º ano. Não foi possível constatar nos documentos apresentados se existia distorção entre idade/ano. A faixa etária de 6 a 10 anos é a do Ensino Fundamental I.

No grupo dos beneficiários do Projeto "Primeiros Passos", observamos uma prevalência de matrículas no Ensino Médio, representando 32% (n=35) do total. Em seguida, encontramos 14% (n=15) de adolescentes matriculados no Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ainda 9% (n=10) matriculados no Ensino Fundamental. Nesse caso, notamos uma distorção entre idade e série. No entanto, é importante ressaltar que todos estavam devidamente matriculados. Em ambos os projetos, pode ter havido uma distorção devido às normativas que versam sobre as matrículas por idade, por exemplo.

Quadro 12: Participantes das ações do IGH conforme nível de escolaridade

Etapa	**Masculino**	**%**	**Feminino**	**%**	**Total**	**Percentual**
Educação Infantil	0	0%	0	0%	0	-
Ensino Fundamental I	29	19%	21	26%	50	45%
Ensino Fundamental II	4	5%	6	4%	10	9%
Ensino Fundamental II (EJA)	5	9%	10	5%	15	14%
Ensino Médio	18	15%	17	16%	35	32%
Total	**56**	**49%**	**54**	**51%**	**110**	**100,00%**

Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir das leituras dos Relatórios do Cumprimento de Objeto do IGH (IGH, 2020, 2021, 2022).

No contexto dos projetos implementados pelo IGH, lembramos, como destacado anteriormente, que é estabelecido como critério para a inserção das crianças e dos adolescentes a comprovação de sua matrícula regular no ensino fundamental ou médio, seja na rede pública ou privada, sendo esta última mediante bolsa de estudo integral, de acordo com os parâmetros definidos pela própria instituição.

Os dados dos Quadro 12 e 13 apontam que no momento da pandemia da covid-19 todos os beneficiários estavam devidamente matriculados ou no ensino regular ou na EJA. Observamos, ainda, a concentração de matriculados na rede pública com 85% (n=94), seguida pela rede privada com 12% (n=13), e apenas 3% (n=3) em escolas comunitárias.

Quadro 13: Participantes das ações do IGH conforme categorias administrativas das unidades escolares

Categorias Administrativas	**Masculino**	**%**	**Feminino**	**%**	**Total**	**Percentual**
Pública	49	44%	45	41%	94	85%
Privadas	5	5%	8	7%	13	12%
Comunitárias	2	2%	1	1%	3	3%
Total	**56**	**50%**	**54**	**50%**	**110**	**100%**

Fonte: Autor (2024). Elaborado a partir das leituras dos Relatórios do Cumprimento de Objeto do IGH

4.6 Avaliação dos beneficiários em relação aos projetos desenvolvidos

Sempre que o IGH finaliza a realização de um projeto, ele aplica um questionário junto aos beneficiários para avaliar sua satisfação em relação a ele. A seguir, apresentaremos a avaliação dos beneficiários em relação aos projetos “Primeiros Passos” e “Diversão & Arte” com base nos questionários aplicados pelo instituto, aos quais tivemos acesso para esta pesquisa. Foram considerados aspectos como a aprendizagem dos beneficiários, a qualidade dos instrutores, a aplicabilidade do conteúdo em suas vidas, infraestrutura e qualidade dos recursos oferecidos, adaptação ao ensino remoto, entre outros.

Após a tabulação dos dados, encontramos que a maioria dos participantes expressou satisfação em relação às atividades desenvolvidas: 38,19% consideraram que suas expectativas foram atendidas ao passo que 46,36% indicaram que foram superadas. Além disso, 79% dos beneficiários classificaram as atividades como bastante relevantes ou moderadamente relevantes.

Quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, a maioria dos participantes, os avaliou como moderadamente úteis (47,27%), bastante úteis (30%) ou extremamente úteis (13,64%) para suas vidas cotidianas, ou seja, 90,91%.

Por sua vez, em relação ao envolvimento com as atividades, 39,09% se disseram envolvidos, 36,36% bastante envolvidos e 9,09% bastante envolvidos. Ou seja, 84,54% apresentaram envolvimento com as atividades, o que é bastante significativo.

Ademais, 77,27% dos participantes relataram estar satisfeita ou muito satisfeita com o projeto/curso. Apenas um pequeno número de participantes (2,73%) relatou estar insatisfeito ou nem satisfeito nem insatisfeito (20%). Dentre os participantes, 44,55% consideraram as atividades desenvolvidas como de muito boa qualidade e 31,82% de boa qualidade.

Quanto às dificuldades no aprendizado durante a transição para o formato *online*, 45,45% dos participantes relataram ter enfrentado dificuldades moderadas, 20% relataram ter enfrentado algumas dificuldades, enquanto uma proporção menor relatou ter enfrentado muitas dificuldades (13,64%) ou poucas dificuldades (16,36%). Apenas 4,55% dos participantes relataram não ter enfrentado nenhuma dificuldade no aprendizado durante a transição.

A maioria dos participantes (52,73%) considerou as atividades propostas como adequadas ao formato *online*. Uma proporção significativa (30%) não as considerou nem adequadas nem inadequadas. Por outro lado, uma pequena parcela dos participantes (4,55%) as considerou inadequadas ou muito inadequadas. Além disso, 12,73% dos participantes as consideraram muito adequadas.

A maioria dos participantes (50%) percebeu as mudanças na qualidade das atividades e materiais como positivas após a transição para o formato *online*. Uma parcela significativa (37,27%) não percebeu uma mudança clara na qualidade, indicando uma percepção neutra. Uma pequena proporção dos participantes (4,55%) percebeu as mudanças como negativas ou muito negativas. Além disso, 8,18% dos participantes perceberam as mudanças como muito positivas. Isso sugere que no geral os participantes tiveram uma percepção positiva das mudanças na qualidade das atividades e materiais após a transição para o formato *online*.

Por fim, uma parte significativa dos participantes (36,36%) considerou abandonar o curso em algum momento devido às dificuldades enfrentadas. Uma proporção considerável (19,09%) permaneceu neutra em relação a essa consideração. Por outro lado, uma parcela menor dos participantes relatou não ter considerado abandonar o curso, seja em poucos momentos (30%) ou em nenhum momento (14,55%).

Os dados demonstram, portanto, que os projetos "Primeiros Passos" e "Diversão & Arte" alcançaram um nível de satisfação geral bastante satisfatório entre os participantes, com destaque para a relevância do conteúdo, aplicabilidade do conhecimento e qualidade do projeto. No entanto, a transição para o formato *online* apresentou desafios, os quais levaram alguns beneficiários a considerarem o abandono do projeto.

Tendo apresentado a gênese do processo que deu início aos termos de colaboração para a criação dos projetos, os perfis do conselho diretor, da equipe multidisciplinar, da equipe administrativa e de apoio, dos beneficiários, e avaliação destes em relação aos projetos desenvolvidos, passamos, a seguir, a tratar dos desafios (institucionais e assistenciais) vivenciados pelo IGH no contexto da pandemia de covid-19.

4.7 Desafios (institucionais e assistenciais) vivenciados

4.7.1 Desafios organizacionais e financeiros

Assim como ocorreu com outras OS, um dos desafios iniciais do IGH foi reorganizar e reestruturar a maneira como suas ações eram desenvolvidas, tendo em vista a necessidade de distanciamento social preconizado pela OMS para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2: “É importante mencionar que tivemos que reorganizar e reestruturar a metodologia das ações desenvolvidas aos usuários, adequando a atual situação de pandemia e distanciamento social, porém não perdendo a essência do atendimento” (IGH, 2020).

Para isso, o IGH desenvolveu um plano emergencial “visando ao suporte socioassistencial aos usuários atendidos pelo Instituto de Desenvolvimento Humano, Social e Cultural Geração da Hora e suas respectivas famílias, durante o período de pandemia do novo Coronavírus (covid-19)” (IGH, 2020). Atividades que antes eram desenvolvidas presencialmente precisaram ser adaptadas para o formato *online*. Assim, a equipe de trabalho passou a ter que desenvolver, no início do período pandêmico, a maior parte do seu trabalho em *home-office.* Houve necessidade de contratação de profissionais da área de tecnologia de informação para suporte ao trabalho remoto, a aquisição de aparelhos telefônicos para a equipe e mais dados para oferta dos serviços *online*, a aquisição de mais impressoras e papel. Ou seja, as mudanças organizacionais causadas pela pandemia levaram, também, a desafios financeiros.

Tais desafios se agravaram sobretudo em virtude dos constantes atrasos nos pagamentos do convênio e ao aumento de despesas em virtude da pandemia, como apontado

anteriormente, exigindo da instituição uma articulação própria no sentido de buscar momentaneamente outros recursos, como doações, para conseguir executar suas metas de maneira satisfatória.

O Quadro 14 mostra um hiato entre a previsão de pagamento e sua efetivação, revelando um repasse tardio das verbas, bem como o valor pago referente ao Projeto Diversão & Arte.

Quadro 14: Pagamentos do Convênio relativo ao Projeto Diversão & Arte

2020			
Trimestre (referência)	**Previsão de repasse**	**Data de repasse**	**Verba repassada**
Janeiro, fevereiro, março	12/2019	17/08/2020	R$ 75.000,00
Abril, maio e junho	03/2020	27/08/2020	R$ 75.000,00
Julho, agosto e setembro	06/2020	10/10/2020	R$ 75.000,00
Outubro, novembro e dezembro	09/2020	17/11/2020	R$ 75.000,00
2021			
Janeiro, fevereiro, março	12/2020	30/06/2021	R$ 75.000,00
Abril, maio e junho	03/2021	16/08/2021	R$ 75.000,00
Julho, agosto e setembro	06/2021	20/10/2021	R$ 75.000,00
Outubro, novembro e dezembro	09/2021	23/05/2022	R$ 75.000,00
2022			
Janeiro, fevereiro, março	12/2021	30/06/2022	R$ 75.000,00

Fonte: Autor (2024). Observação: Este projeto continua em andamento.

Como podemos observar, no tocante ao Projeto Diversão & Arte em 2020, houve uma média simples de atraso de aproximadamente 200 dias; em 2021, de aproximadamente, 120 dias; em 2022, de aproximadamente 110 dias.

Já em relação ao Projeto Primeiros Passos, também observamos atrasos consideráveis no repasse das verbas, conforme mostra o Quadro 15 a seguir.

Quadro 15: Pagamentos do Convênio relativo ao Projeto Primeiros Passos

2020			
Trimestre (referência)	**Previsão de repasse**	**Data de repasse**	**Verba repassada**
Novembro e dezembro (2019) e janeiro (2020)	10/2019	26/01/2020	R$ 36.000,00
		27/03/2020	R$ 18.000,00
Fevereiro, março e abril (2020)	01/2020	13/04/2020	R$ 18.000,00
		05/07/2020	R$ 36.000,00
Maio, junho e julho (2020)	04/2020	07/08/2020	R$ 54.000,00
Agosto, setembro e outubro (2020)	07/2020	25/11/2020	R$ 54.000,00

Fonte: Autor (2024). Este projeto foi encerrado em novembro de 2020.

No caso do Projeto Primeiros Passos, a média simples de dias de atraso foi de aproximadamente 88 dias.

Dando sequência à análise, nos debruçamos sobre os relatórios das Prestações de Contas, neste caso, especificamente na parte financeira das PPPs do IGH junto ao poder

público no período compreendido entre o mês de março de 2020 até fevereiro de 2022. A prestação de contas, conforme o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC (Brasil, 2014) e suas posteriores alterações, estabelece uma série de instrumentos que que devem compô-la, quais sejam: (a) demonstrativo da aplicação financeira; (b) relatório da execução físico-financeiro (despesas por grupos); (c) mapa demonstrativo das despesas; (d) conciliação do saldo bancário; e (e) demonstrativo de aquisições e produções de bens (quando couber).

Isso posto, no decorrer da pandemia, o projeto Diversão & Arte, financiado pela Fundação para a Infância e Adolescência em parceria com a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH), obteve um financiamento total de R$ 625.000,00, distribuído em parcelas mensais de R$ 25.000,00. Paralelamente, o projeto Primeiros Passos, com aporte financeiro do CMDCA-Rio em colaboração com o FMDCA e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH), recebeu um total de R$ 162.000,00, com repasses mensais de R$ 18.000,00 (IGH, 2020, 2021).

Entre os aumentos dos custos fixos, destacaram-se os serviços de telefonia e internet, que apresentaram um crescimento de 58% em relação aos anos anteriores. Esse aumento ocorreu principalmente devido ao investimento em internet banda larga, *wi-fi* e mais linhas de telefones móveis para a direção executiva, a equipe multidisciplinar e a equipe administrativa. Ou seja, a necessidade de adaptação ao trabalho remoto durante a pandemia foi um dos principais fatores que motivou esse aumento.

Além disso, o período da pandemia evidenciou um aumento expressivo na aquisição de materiais de limpeza e produtos de higienização, tanto para uso pessoal quanto para o ambiente de trabalho. Essa elevação, de 70% em relação ao período anterior à pandemia, foi impulsionada pela necessidade de garantir a segurança e o bem-estar dos colaboradores, usuários e familiares, com destaque para a aquisição de itens como álcool em gel, máscaras descartáveis, cloro e desinfetante. Essas despesas com materiais para higienização pessoal e do ambiente de trabalho evidenciam o compromisso do IGH com a saúde, a prevenção e as determinações dos órgãos públicos a partir do estabelecimento do plano emergencial de atendimento, realizando ações e atividades destinadas a prevenir e mitigar riscos e agravos sociais decorrentes da pandemia da covid-19 (IGH, 2020, 2021).

De modo semelhante, ocorreu um aumento considerável nos itens de material de expediente, educacional e cultural, como papel A4, *toner* e encadernação. Essa elevação se explica pela necessidade de fornecer materiais para os usuários, tanto na forma de *kits* quanto

de impressos a partir de conteúdos disponibilizados *on-line* pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

4.7.2 Desafios sociais e psicossociais

Durante a pandemia da covid-19, as condições sociais e sanitárias diferenciadas tiveram um impacto significativo na vulnerabilidade das populações das comunidades. As condições precárias de moradia, falta de saneamento básico, abastecimento irregular de água, coleta de lixo deficiente, carências nutricionais e insegurança alimentar tornaram os moradores das comunidades mais suscetíveis à propagação do vírus e a consequências mais graves da doença.

A falta de acesso adequado aos serviços de saúde, exames e medicamentos agravou a situação, levando muitos moradores a enfrentarem dificuldades para obter atendimento médico adequado, resultando em uma situação de peregrinação em busca de assistência, evidenciando o contradireito à saúde, onde as desigualdades sociais e o acesso desigual aos serviços de saúde impactaram diretamente nas chances de sobrevivência das pessoas (Fleury, Menezes, 2020).

Os desafios imediatos durante a pandemia incluíram a necessidade de lidar com demandas imediatas, o sofrimento e a busca pela sensibilização das famílias. Como destaca Boaventura Santos (2020), uma quarentena, como a ocorrida durante a pandemia de covid-19, é sempre discriminatória, especialmente para grupos sociais que já padecem de uma especial vulnerabilidade que a precede e se agrava com ela (*passim*). Nesse sentido, os relatórios produzidos pelo IGH destacaram: “Um dos desafios agravados nesse período de pandemia é trabalhar as demandas imediatas, o sofrimento, a dor, a falta de tudo que começa a reluzir, a eminência de morte, da perda do outro” (IGH, 2020).

Boaventura Santos (*op. cit.*) destaca essa dor e esse sofrimento especialmente vivenciado por grupos os quais ele chama de Sul, entendido não como um espaço geográfico, mas como “um espaço tempo político, social e cultural (...) uma metáfora do sofrimento humano injusto” (*n.p.*) causado pela exploração capitalista, discriminação, entre tantos outros fatores. O autor destaca dificuldades vivenciadas, tais como confinamento de famílias em espaços exíguos e o aumento da violência contra as mulheres, como consequência; perda do sustento em virtude do impedimento para o trabalho; a emergência alimentar; a falta de produtos para higiene pessoal, ou seja, “a falta de tudo que começa a reluzir”, conforme apontou o relatório do IGH.

4.7.3 Desafios na Participação dos Responsáveis

Um dos desafios observados nos relatórios foi "*a resistência dos responsáveis quanto à participação na vida das crianças, que muitas vezes tendem a comparecer às reuniões, porém sem muito comprometimento".* Nesse sentido, os documentos revelaram que o IGH buscou estratégias para incentivar a participação dos responsáveis, como a realização de reuniões mensais *online* e a recomendação de atividades que pudessem ser realizadas em casa com as crianças. Todavia, como revela o fragmento acima, os pais participavam das reuniões, porém sem grande comprometimento em realizar as atividades propostas, o que comprometia a efetividade do projeto.

Nesse sentido, como destacam Carius e Oliveira (2022), a relação da família com a escola nem sempre é harmoniosa, especialmente por parte da população de renda baixa, que se vê obrigada a trabalhar e a não ter tempo para participar mais ativamente do universo escolar de seus filhos. Isso foi reforçado no período pandêmico, quando muitos pais, mesmo no período de distanciamento social e com as escolas fechadas, continuaram a trabalhar, deixando seus filhos sozinhos em casa ou com outros familiares ou vizinhos (Carius; Oliveira, 2022; Santos; França, 2022). Nesse cenário, as classes populares, como destacam Carius e Oliveira (2022), muitas vezes atribuem à escola "o papel de "depósito de crianças", apenas". Acrescento que, muitas vezes, também atribuem à escola, assim como às OS, o papel de prover o reforço alimentar a seus filhos.

Os dados evidenciaram, ainda, a dificuldade de alguns pais e/ou responsáveis em se adaptarem ao atendimento *online*, o qual se apresentou como obstáculo para a prestação efetiva de serviços. Nos relatórios, destaca-se: "*E nesse novo método de atendimento (remoto), a dificuldade de atendimento de alguns pais e/ou responsáveis...*". Ademais, toda a equipe mencionou a dificuldade na identificação remota das necessidades específicas dos beneficiários e seus familiares. De fato, como pontuam Santos e França (2022, p. 8), existiram mais dificuldades do que facilidades no aspecto educacional de seus filhos, uma vez que, além da indisponibilidade de alguns pais ou responsáveis, eles muitas vezes não apresentavam afinidade com as tecnologias digitais ou mesmo não as tinham.

Ainda assim, a Psicóloga 2 afirmou que o IGH explorou recursos como videochamadas, grupos de discussão *online* e aplicativos educacionais para manter o engajamento dos participantes e compreender suas necessidades. A pedagoga, por sua vez, destacou o uso de plataformas virtuais para ministrar aulas virtuais, disponibilizar materiais didáticos e promover interações entre os participantes.

4.7.4 Desafios relacionados à Assistência Médica

Com base nos achados das investigações conduzidas por Custódio *et al.* (2023), Oliveira *et al.* (2020), Safadi e Silva (2021), Santos *et al.* (2021), Tafarello *et al.* (2023) e Vilelas (2020), a área da saúde de crianças e adolescentes enfrentou desafios significativos desde o início da pandemia de covid-19. Esses desafios impactaram a realização de consultas eletivas e ambulatoriais, incluindo as cirurgias eletivas, ou seja, aquelas que não são consideradas urgentes e que podem ser agendadas de acordo com a disponibilidade do mapa cirúrgico do hospital e o momento mais adequado para sua saúde do paciente (Diaz *et al*., 2020).

Nesse contexto, a equipe multidisciplinar do IGH constatou a existência de dificuldades no que se refere ao acompanhamento médico das crianças e adolescentes beneficiadas pelo instituto (IGH, 2022), pois o cenário da pandemia levou ao cancelamento de consultas eletivas e ambulatoriais em todo o país, tendo em vista que o sistema de saúde teve que priorizar o atendimento de pacientes infectados pelo vírus, promover medidas de distanciamento social e garantir a disponibilidade de recursos médicos essenciais para enfrentar a crise sanitária (Custódio *et al.* 2023; Tafarello *et al.*, 2023).

Os autores esclarecem que durante a pandemia da covid-19 ocorreram cancelamentos de consultas e tratamentos, de doenças crônicas ou não, devido às restrições e aos desafios impostos pela emergência sanitária. Alguns dos impactos relatados foram: (i) a redução na oferta de exames e consultas com especialistas, inicialmente devido à diminuição de profissionais disponíveis para realizar esses atendimentos; (ii) as dificuldades na marcação de consultas especializadas devido à redução de vagas e ofertas de serviços de saúde; (iii) a suspensão dos atendimentos em grupos, levando à realização de orientações de forma individual, o que resultou em uma queda significativa nas atividades em grupo; e (iv) as dificuldades na realização de atividades em grupos de orientação, que precisaram ser adaptados para atendimentos individuais (Custódio *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2020; Safadi; Silva, 2021; Santos *et al.*, 2021; Tafarello *et al.*, 2023).

Nesse entendimento, Custódio *et al.* (2023) argumentam que o cancelamento das consultas e das cirurgias podem acarretar impactos adversos na saúde e no bem-estar de crianças e adolescentes, uma vez que a continuidade do acompanhamento médico é crucial para o controle e tratamento de doenças crônicas. A falta de acesso às consultas regulares

pode levar a complicações de saúde, agravamento de condições pré-existentes e aumento da ansiedade e estresse, tanto para os pacientes quanto para suas famílias.

Na reunião de Avaliação Final do Plano Emergencial de Atendimento (PEA) das ações e atividades destinadas a prevenir e mitigar os riscos e os agravos sociais decorrentes da pandemia do coronavírus, os integrantes da equipe multidisciplinar apontaram que durante a pandemia, o Assistente Social 1 trabalhou diretamente com as famílias dos beneficiários, identificando suas necessidades e oferecendo apoio socioassistencial. O Assistente Social 2, por sua vez, teve a função de realizar o acompanhamento individualizado dos beneficiários, especialmente daqueles que em suas entrevistas sociais e anamnese apontaram possuir algum tipo de doença e uso contínuo de algum medicamento. Nesse caso em específico, o fato de o Assistente Social 2 possuir também formação técnica em enfermagem em nível médio pode ter favorecido sobremaneira esse acompanhamento (IGH, 2022).

Em trabalho semelhante, Santos *et al.* (2021) salientam que a covid-19 pode apresentar consequências a curto e longo prazo, comprometendo a saúde de crianças e adolescentes. A doença interfere no desenvolvimento integral, na atividade física, na socialização adequada e no desempenho escolar, podendo afetar futuramente a inserção plena desses indivíduos na sociedade. Diante disso, medidas urgentes e radicais são necessárias para proteger a população mais jovem dos efeitos negativos da doença.

No mesmo período, foi crucial destacar a relevância das medidas de prevenção, como distanciamento físico, uso de máscaras, higiene das mãos e limpeza regular de superfícies, para reduzir o risco de transmissão da covid-19 em crianças, adolescentes e em toda a população (Vilelas, 2020). Esse trabalho de conscientização pode ser observado ao longo de todo o período de desenvolvimento das ações de educação não formal executadas pelo IGH, por meio de toda a sua equipe multidisciplinar, como pode ser observado nas palavras da pedagoga na mesma reunião de avaliação:

> Ao longo do ano, trabalhei intensamente para desenvolver e adaptar atividades pedagógicas em conjunto com meus colegas. Nossa missão era conscientizar os beneficiários sobre as formas de prevenção à covid-19, mesmo que de forma remota... Acreditava que a educação era a chave para combater a pandemia e proteger a comunidade. Por isso, me dediquei a criar materiais informativos e engajadores que abordassem temas... Para complementar o aprendizado, também encaminhava diariamente conteúdos informativos para os usuários e seus familiares. Esses conteúdos eram cuidadosamente selecionados por nós mesmos ou recebidos de fontes confiáveis (IGH, 2022).

A fala da pedagoga confirma a implementação dessas ações pelo IGH na comunidade e destaca a relevância da educação não formal na promoção da saúde e do bem-estar, o que

está alinhado com a perspectiva defendida por Santos *et al.* (2021b), que preconiza o emprego da voz da comunidade para promover os recursos necessários no combate à covid-19 e, por conseguinte, propor medidas para reduzir as iniquidades em saúde.

Nessa mesma direção, Oliveira *et al.* (2020) afirmam que, a partir das pesquisas analisadas em seus estudos sobre a saúde mental de crianças e adolescentes durante a pandemia de covid-19, foi observada uma prevalência de sintomas depressivos e de ansiedade associados à pandemia, o que ocorreu, também, com o público atendido pelo IGH. Ou seja, o distanciamento social, implementado para conter a disseminação do vírus, teve consequências diretas no bem-estar emocional desse grupo (Santos *et al.* 2021b). Diante disso, a equipe multidisciplinar do IGH efetuou um número considerável de encaminhamentos para a rede pública (IGH, 2022).

Alguns dos principais pontos destacados pela equipe multidisciplinar do IGH incluem: a Psicóloga 1 relatou que: *"Ao longo da pandemia, meu papel foi fundamental para oferecer suporte emocional e psicológico aos participantes do projeto*". Para tal, ela realizou diversas atividades, como: (i) atendimentos individuais e em grupo – acolhimento e orientação aos usuários, ajudando-os a lidar com as dificuldades e os desafios da pandemia; (ii) grupos de apoio – foram promovidos espaços seguros para que os usuários compartilhassem suas experiências e sentimentos, construindo uma rede de apoio mútuo; e (iii) palestras e *workshops* – psicoeducou os participantes sobre temas como ansiedade, estresse e luto, fornecendo ferramentas para lidar com suas emoções.

Essa mesma psicóloga relatou ter estabelecido estreita colaboração com a equipe multidisciplinar do IGH, atuando como consultora e orientando os profissionais sobre como lidar com os aspectos emocionais e psicológicos dos usuários. Ela relatou também ter participado do planejamento e desenvolvimento de ações conjuntas.

Com base nesse mesmo relatório, a Psicóloga 2, apontou que *"diante dos impactos emocionais causados pela pandemia, dediquei-me a desenvolver estratégias para auxiliar os participantes e suas famílias".* Entre as suas principais ações desenvolvidas, destaco: (i) a criação de um guia informativo com dicas e orientações sobre como lidar com o estresse, a ansiedade e outros desafios emocionais da pandemia; (ii) a implementação de um programa de *mindfulness*, ou seja, o ensino de técnicas de meditação e atenção plena para auxiliar os usuários e seus familiares a gerenciar suas emoções e promover o bem-estar mental; e (iii) acompanhamento personalizado – realização de atendimentos individuais e em grupo para auxiliar os usuários que apresentavam maior necessidade de suporte emocional, por meio de aplicativos (IGH, 2022).

Em suma, o IGH, por meio de sua equipe multidisciplinar, mostrou-se, de acordo com os dados analisados, comprometido em oferecer apoio e acompanhamento a esse público, em parceria com a rede pública de saúde.

4.8 Ações de educação não formal desenvolvidas

De acordo com os documentos analisados, o IGH desenvolveu uma série de ações diante dos desafios apresentados pela pandemia de covid-19. Ressaltamos que a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessas ações foi adaptada ao período pandêmico, sobretudo em virtude da necessidade de distanciamento social.

Segundo o relatório, "É importante mencionar que tivemos que reorganizar e reestruturar a metodologia das ações desenvolvidas aos usuários, adequando a atual situação de pandemia e distanciamento social, porém não perdendo a essência do atendimento" (IGH, 2020).

Por sua vez, os serviços de acompanhamento aos usuários e suas respectivas famílias passou a acontecer por meio de ligações e mensagens via aplicativo *WhatsApp*®, entre outros recursos que não exigiam presencialidade.

As ações desenvolvidas compõem seis eixos com estratégias de intervenção, os quais são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 16: ações de educação não formal desenvolvidas pelo IGH

Área de atendimento	**Eixo**	**Objetivo**	**Estratégias de Intervenção**
Pedagogia Psicologia Serviço Social	Manutenção e aumento da autonomia e qualidade de vida	Promover a autonomia e a qualidade de vida	1. Oficina
			2. Atividade externa
			3. Grupo de atividades
	Prevenção contra as ações violadoras de direitos	Eliminar as situações de violações de direitos	1. Campanha educativa
			2. Articulação
			3. Visita domiciliar
			4. Reforço alimentar
	Diminuição do isolamento e da exclusão social	Prevenir o abrigamento institucional e a segregação	1. Atividade externa
			2. Confraternização
			3. Apresentação temática
	Promoção ao acesso a direitos socioassistenciais	Promover o acesso a benefícios, programas de transferência de renda e outros serviços socioassistenciais	1. Articulação
			2. Oficina
			3. Roda de Conversa

Área de atendimento	Eixo	Objetivo	Estratégias de Intervenção
Pedagogia Psicologia Serviço Social	Redução do estresse decorrente da prestação de cuidados prolongados e do alto custo da atenção	Promover apoio às famílias sobre questões relativas ao cuidado	1. Reunião familiar
			2. Campanha educativa
			3. Visita domiciliar
	Promoção da autoadvocacia	Viabilizar o desenvolvimento do usuário para o acesso aos serviços básicos e políticas públicas setoriais	1. Atividade externa
			2. Roda de conversa
			3. Campanha educativa

Fonte: Adaptado pelo autor de Rio de Janeiro (2021)

Em relação às estratégias de intervenção adotadas pelo IGH, apresentamos a seguir, também em ordem alfabética, uma descrição de cada uma:

4.8.1 Articulações

Referem-se à promoção de "encontros intersetoriais para potencializar a rede de proteção social." Envolve a identificação de parceiros potenciais, negociação e implementação de planos colaborativos.

4.8.2 Atividades externas

Referem-se à promoção de atividades fora do ambiente convencional para promover a formação dos participantes em espaços pedagógicos, culturais e turísticos, como visitas guiadas, passeios etc.

4.8.3 Apresentação temática

Trata-se da exposição cultural e artística pelos beneficiários da instituição, como artesanato, dança, pintura etc.

4.8.4 Campanhas educativas

Trata-se da realização de ações coordenadas para disseminar conhecimento e informação educativa sobre temas de relevância social, como, por exemplo, saúde mental, prevenção ao suicídio etc., buscando promover mudanças positivas na comunidade. Envolve palestras, apresentação de vídeos, leituras etc.

Nesse sentido, a equipe multidisciplinar do IGH desempenhou um papel proativo ao incentivar ativamente a vacinação contra a covid-19, entre os pais, responsáveis e cuidadores dos beneficiários. Assim, foram executadas ações de conscientização e divulgação, enfatizando a importância da imunização como medida fundamental de proteção para toda a população. Exemplo disso foram as divulgações em aplicativo *WhatsApp*®, conforme mostra a Figura 6, a seguir:

Figura 6: Divulgação de campanha no aplicativo WhatsApp



Fonte: Relatório maio 2021.

Esse esforço demonstrou o compromisso do IGH não apenas com a promoção do bem-estar dos indivíduos assistidos, mas também com a saúde pública em geral, reforçando o comprometimento com a prevenção e o cuidado integral.

4.8.5 Confraternizações

Trata-se da organização de eventos, atividades recreativas e facilitação de momentos de integração para promover interação social e fortalecimento de vínculos. Envolve, por exemplo, a celebração de datas comemorativas, aniversariante do mês etc.

4.8.6 Grupo de atividades

Refere-se à criação de grupos visando à participação colaborativa em atividades específicas de interesse comum, a exemplo de jogos de tabuleiro, contação de histórias etc.

4.8.7 Oficinas

São sessões práticas para a aquisição de habilidades específicas, instrução prática e *feedback* formativo em áreas como culinária, trabalhos com tecidos e outros.

4.8.8 Reforço alimentar

É o fornecimento de suporte nutricional para os beneficiários. Envolve a identificação de necessidades alimentares e implementação de programas de reforço alimentar.

Mesmo diante dessas dificuldades financeiras apresentadas anteriormente, o IGH manteve o compromisso de fornecer lanches em forma de *kits* de reforço alimentar para seus beneficiários, observando as recomendações de prevenção e combate à covid-19. Junto com esses *kits* também eram entregues materiais de higiene pessoal e material pedagógico, conforme mostram os trechos do relatório a seguir:

> Nesse período da pandemia do covid-19, como forma de enfrentamento e de mitigar os efeitos causados pela pandemia, o Instituto Geração da Hora distribuiu por quinzena, *kits* para as 50 famílias, contendo **material de higiene e pessoal, lanches secos e demais doações que a instituição recebeu naquele momento**. Essas entregas são realizadas de forma pré-agendada e respeitando todas as medidas de proteção e prevenção, conforme as orientações da OMS e demais órgãos, decretos, publicações e orientações do governo no combate e enfrentamento ao covid-19 (Relatório do Cumprimento do Objeto 12/2020).
>
> O material impresso complementar fornecido pelo Instituto Geração da Hora propõe acessibilidade aos conteúdos oficiais de educação cujo qual os assistidos estão inscritos, a disponibilidade destes são organizados através de entregas pontuais de distribuição de **materiais pedagógicos, alimentícios e higiênicos**, contudo todo processo perpassa por controle de recomendações de prevenção do combate ao covid-19. (Relatório do Cumprimento do Objeto 12/2020).

A Figura 7, a seguir, mostra algumas fotografias dos *kits* que foram ofertados pelo IGH:

Figura 7: Kits entregues pelo IGH



Fonte: IGH (2024)

4.8.9 Reuniões familiares

São encontros para proporcionar um debate sobre temas relacionados com o cotidiano dos usuários e dos seus familiares, de forma a envolver os responsáveis no desenvolvimento integral, e ainda, no fortalecimento dos laços e relacionamentos familiares. O IGH procurou reduzir a exposição e a vulnerabilidade das crianças, convocando as famílias para reuniões bimestrais, feitas de modo *online* pela plataforma *Google Meet*®: "Temos buscado a sensibilização das famílias e sua interação com as crianças, com o objetivo de reduzir à exposição e a vulnerabilidade que estes se encontram, sempre convocando estas famílias para as reuniões bimestrais.".

O objetivo dessas reuniões era fomentar a assiduidade dos usuários e de seus respectivos familiares aos projetos, estimular os hábitos de higiene nos usuários e limpeza nas suas respectivas residências, tratar da importância de se estabelecer regras e limites na infância e adolescência, promover a melhoria da comunicação e dos relacionamentos familiares (IGH, 2021).

4.8.10 Rodas de conversa

São discussões em grupo para troca de experiências e construção de conhecimento coletivo. O objetivo delas é facilitar diálogos e promover a participação ativa dos beneficiários e seus familiares. Também eram feitas de modo *online* pela plataforma *Google Meet*® e pelo *WhatsApp*®.

4.8.11 Visita domiciliar

Em casos de grande necessidade, houve deslocamento da equipe para interagir e oferecer suporte diretamente no ambiente domiciliar dos beneficiários, buscando-se avaliar necessidades individuais e prestar assistência personalizada.

Os dados também revelaram que o IGH manteve o atendimento por meio de sua equipe, como assistente social, psicólogo, pedagogos etc., como mostra o fragmento a seguir:

> Foram realizamos 50 (cinquenta) atendimentos familiar de forma remota (por contato telefônico e pelo aplicativo *WhatsApp*), onde trabalhamos com divulgação de informações referentes aos canais de atendimentos (telefones) 1746 (Prefeitura do Rio de Janeiro), Disque 100 (violação de direitos humanos), Disque 180 (violência doméstica e familiar contra a mulher), Disque 129 (Plantão de Atendimento - Defensoria Pública do Rio de Janeiro), Disque 136 (Serviço de atendimento à população do Ministério da Saúde), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Clínica da Família e demais equipamentos e programas do Poder Público que busquem mitigar os efeitos da pandemia do covid-19 na sociedade mais vulnerável, buscando manter os usuários atualizados quanto as orientações e demais assuntos referente à esclarecimentos a decretos, portarias, serviços de saúde, medidas de enfrentamento, projetos e programas emergenciais do Poder Público e não esquecendo da necessidade de continuarmos a combater toda e qualquer forma de violação de direitos, diante desta última nos mantemos realizando a divulgação e estimulando a reflexão da importância da manutenção e garantia de direitos (Relatório do Cumprimento do Objeto 08/2020).

Já no que diz respeito aos encaminhamentos médicos, estes foram supervisionados pela equipe multidisciplinar, que estabeleciam um prazo para retorno. Quando os beneficiários enfrentavam dificuldades, a equipe procurava resolver os problemas, incentivando os responsáveis a manterem contato direto.

Apesar de exigir um trabalho persistente e paciente, o IGH, segundo os relatórios, conseguiu observar melhorias no aprendizado das crianças atendidas por meio dos encaminhamentos médicos. Os dados indicaram, ainda, que muitas crianças continuaram em acompanhamento na Clínica da Família, embora algumas tenham tido seus tratamentos interrompidos, muitas vezes devido à crença dos responsáveis de que já estavam recuperadas. Entre esses tratamentos interrompidos estavam os psiquiátricos e neurológicos, entre outros. Diante disso, o IGH abordou essa problemática com os responsáveis, buscando incentivá-los à reflexão, mas nem sempre tenham tido êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central desta pesquisa levou à análise e discussão em torno das ações de educação não formal desenvolvidas pelo Instituto Geração da Hora (IGH) durante a pandemia de covid-19, considerando seus impactos no bairro de Bangu e todo o seu entorno, localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Para desenhar o percurso de análise, o objetivo geral estabelecido foi investigar os desafios (institucionais e assistenciais), as ações e as perspectivas da diretoria executiva e da equipe multidisciplinar em relação à efetividade das atividades desenvolvidas de forma remota pelo IGH em tempos de pandemia (2020-2022), no âmbito da educação não formal (Gohn, 2009, 2010, 2011, 2014, 2020; Libâneo, 2010; Trilla, 2008) com crianças e adolescentes.

Em seguida, foram delineados os objetivos específicos de descrever as ações de educação não formal desenvolvidas pelo IGH em tempos de pandemia da covid-19 (2020-2022) e analisar as principais mudanças pedagógicas, políticas e institucionais no trabalho da direção executiva e da equipe multidisciplinar do IGH durante as ações desenvolvidas durante a pandemia da covid-19.

Com o intuito de atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa documental a partir da análise de documentos institucionais e oficiais. Revisitamos agora os objetivos e avaliamos em que medida conseguimos atingi-los.

Por meio das análises realizadas neste trabalho, podemos observar que as ações de educação não formal promovidas pelo IGH durante a pandemia de covid-19 revelou uma série de descobertas e achados relevantes. Identificamos que o IGH desenvolveu uma série de atividades, como oficinas, atividades de reforço escolar, palestras, campanhas educativas, até atividades externas como passeios e visitas guiadas de forma remota.

Além disso, grupos de atividades foram organizados, incluindo jogos de tabuleiro e contação de histórias, proporcionando oportunidades de aprendizado e interação para os beneficiários. Através dessas ações, o IGH teve como objetivo manter o engajamento e promover o desenvolvimento integral dos seus beneficiários atendidos, mesmo diante do distanciamento social imposto pela pandemia.

Nesse ínterim, os dados revelaram que o IGH vivenciou desafios diversos ao buscar cumprir seu objetivo de atender os seus beneficiários. Entre esses desafios, destacaram-se a adaptação das atividades para o formato remoto, a logística envolvida na distribuição de materiais pedagógicos e na entrega de reforço alimentar, bem como a necessidade de adotar

metodologias educacionais inovadoras. Ademais, a demanda por investimentos adicionais e as dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia também foram identificadas como dilemas significativos para a equipe do IGH. Outro desafio significativo vivenciado foi o atraso no pagamento dos termos de colaboração.

O fato de continuar a atender aos beneficiários e seus familiares mostrou a resiliência e o compromisso da equipe em continuar a desenvolver as ações previstas nos termos de colaboração, e, assim, em seus projetos básicos e planos de trabalho firmados junto ao poder público.

Os resultados obtidos indicaram que as ações desenvolvidas tiveram impactos positivos na área de abrangência geográfica do instituto em diversos aspectos. Em primeiro lugar, as atividades desenvolvidas ofereceram oportunidades de aprendizado, desenvolvimento de habilidades e expressão criativa. As oficinas, por sua vez, permitiram que os beneficiários ampliassem seus horizontes e explorassem novas possibilidades.

Outro impacto importante das ações do IGH foi o fortalecimento da rede socioassistencial pública e privada para as famílias e responsáveis pelos beneficiários. A organização se mostrou um importante ponto de referência e suporte para essas famílias, oferecendo não apenas assistência material, como reforço alimentar, mas também apoio emocional e orientação em momentos de dificuldade. As campanhas educativas e as rodas de conversa puderam propiciar conhecimento sobre temas importantes, como saúde, cidadania e direitos humanos, o que, em nosso entendimento colabora para uma transformação positiva em suas comunidades.

Tudo isso, a nosso ver, reforça a importância da educação não formal como ferramenta de inclusão social e empoderamento cidadão, especialmente em contextos desafiadores como o da pandemia de covid-19.

Com base nos resultados e nas reflexões obtidas ao longo deste estudo, podemos destacar algumas recomendações que, em nosso entendimento, podem contribuir para o aprimoramento das ações de educação não formal do IGH bem como de outras organizações sociais atuantes em contexto semelhante.

Percebemos, neste estudo, a equipe multidisciplinar dentro da OS como um aspecto que tenha contribuído para o êxito da atuação do IGH no contexto pandêmico. Assim, a valorização por meio de investimento contínuo em capacitação e formação para os colaboradores da OS é basilar para garantir a qualidade e a eficácia das atividades de educação não formal.

Outro ponto que as OS devem considerar é o desenvolvimento um plano de ação envolvendo estratégias flexíveis e adaptativas capazes de responder às necessidades específicas da comunidade diante de eventos adversos, como foi o caso da pandemia de covid-19.

Outro ponto fundamental é o fortalecimento contínuo de parcerias e articulações interinstitucionais; afinal, apenas por meio delas as OS podem conseguir atingir suas missões. A mobilização de recursos é, dessa forma, essencial para garantir a viabilidade financeira das ações de educação não formal. As OS podem, também, buscar ativamente parcerias com instituições públicas e privadas, além de explorar fontes alternativas de financiamento e programas de responsabilidade social corporativa, na medida em que ao diversificar suas fontes de financiamento, poderá reduzir sua dependência de recursos governamentais e aumentar sua autonomia financeira.

Outro aspecto relevante é o estímulo ao envolvimento ativo da comunidade e a promoção da participação social com vistas a garantir a relevância, a eficácia e a sustentabilidade das iniciativas no sentido de se buscar um atendimento que vá, de fato, ao encontro das reais necessidades e interesses locais, afinal, uma diversidade de perspectivas e experiências possui o potencial de dar mais robustez às ações desenvolvidas.

Esse envolvimento poderá ser fomentado, por exemplo, através da participação da comunidade em processos de tomada de decisão, do planejamento conjunto das atividades, da contribuição com recursos e habilidades, e do monitoramento e da avaliação das ações desenvolvidas. Nesse sentido, destacamos que a avaliação constante das atividades de educação não formal é imprescindível para a garantia da eficácia e da qualidade dos serviços prestados. Aqui, enfatizamos, ainda, a prestação de contas e a transparência na gestão dos recursos como essenciais para conquistar a confiança da comunidade e dos potenciais financiadores, fortalecendo o apoio às atividades da organização a longo prazo.

Ao colocar os beneficiários como protagonistas do processo educacional e do desenvolvimento de soluções para os desafios enfrentados, as OS que atuam no âmbito da educação não formal podem promover um senso de pertença e responsabilidade compartilhada, contribuindo para a advocacia no tocante à pauta da educação não formal. Em outras palavras, acreditamos que a defesa ativa dos interesses das comunidades atendidas e a busca contínua por recursos financeiros e materiais constituem-se em pontos nevrálgicos para a continuidade de iniciativas de OS como o IGH.

Faz-se mister ainda destacar a importância de as OS, a exemplo do que constatamos nos dados provenientes do IGH, reforçarem sua abordagem inclusiva e democrática em suas práticas e processos, a fim de que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas.

Por fim, mas não menos importante, enfatizamos a necessidade de investimentos em tecnologias digitais, a fim de que as ações de educação não formal possam se alinhar às demandas do mundo contemporâneo e proporcionar oportunidades de aprendizado cada vez mais inclusivas e acessíveis, ao mesmo tempo em que otimiza os processos de trabalho das OS na implementação de suas iniciativas.

Em conclusão, este estudo oferece uma visão ampla das ações de educação não formal promovidas pelo IGH durante a pandemia de covid-19. Todavia, embora os documentos analisados tenham fornecido dados valiosos, a impossibilidade de realizar entrevistas com a equipe do IGH, os beneficiários e membros da comunidade foi uma limitação deste estudo. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem subsídios importantes para o entendimento da atuação de OS em práticas de educação não formal em tempos adversos, podendo contribuir para o aprimoramento dessas iniciativas e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de resposta em caso de crises futuras.

Por fim, entendemos como importante explorar mais a fundo o impacto de longo prazo das ações de educação não formal realizadas durante a pandemia, bem como comparar esses resultados com períodos anteriores e posteriores a ela, tendo em vista que isso proporcionaria uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelas OS em momentos de incerteza e de como a adaptação e a inovação podem ser impulsionadoras de soluções eficazes e sustentáveis para as comunidades atendidas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. **Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** Brasília: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, T. M. F.; DOMICIANO, C. A. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, n. 3, p.1-18. 2018.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALIZADEH, M. *et al*. Nongovernmental organizations and social aspects of COVID-19 pandemic: A successful experience in health policy. **Medical journal of the Islamic Republic of Iran**, v. 34, p. 170, 2020.

ALMEIDA, U. R. *et al.* A devolutiva como exercício ético-político do pesquisar. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 204–213, maio 2018.

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, v. 42, p. 649-671, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDION, C. Atuação da sociedade civil no enfrentamento dos efeitos da COVID-19 no Brasil. **Revista Administração Pública**, v. 54, n. 4, 2020 p. 936–951. 2020.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

ANTUNES, M. M. Diminuição da participação familiar dos alunos da Escola Raul de Medeiros Dantas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 29, 1 de agosto de 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/26/diminuicao-da-participacao-familiar-dos-alunos-da-escola-raul-de-medeiros-dantas

ARAÚJO, L. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p.1-13. 2015. Disponível em, https://seer.ufrgs.br/Fineduca/article/view/68060.

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação.** São Paulo: FEUSP, 2020. *E-book.*

ATALIBA, P.; GONZALEZ, W. R. C. **Parceria entre organizações sociais e escolas em tempos de pandemia**. [S.L.]: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, referente ao Projeto: "Série COVID-19 Estácio/Pesquisa", 30 maio 2020. 1 vídeo (12:21minutos). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4wP0H7UP3cA. Acesso em: 30 nov. 2021.

ATALIBA, P.; GONZALEZ, W. R. C. **Parceria público-privada entre uma organização social e escolas em tempo de pandemia: breves considerações.** [S.L.]: II Seminário pedagógico hispano-brasileiro - I Seminário pedagógico Ibero-americano "Práticas escolares e socioeducativas", 26 abr 2022. 1 vídeo (4:55minutos). [Web-série - Práticas escolares e socioeducativas]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Erx2bm1ONxw. Acesso em: 27 abr. 2022.

ÁVILA, E. R. **Parceria público-privada e os efeitos no trabalho docente: uma aceleração de estudos na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (2012-2016).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

ÁVILA, E. R.; GONZALEZ, W. Projeto autonomia carioca: parceria público-privada no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro (2010-2015). **Textura**. Canoas, v. 19, n.4, p. 212-232, set./dez. 2017.

AZEVEDO, M. L. N. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School?** Maringá: Eduem, 2021. *E-book.*

BALL, S. J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education PLC: Understanding private sector participation in public sector education.** London. Routlege, 2007.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32. 2006.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BAZHUNI, R. F.; SILVA, M. A.; OLIVEIRA, E. S. G.; LIMA, J. C. P. A Formação Continuada de Professores e o uso das Novas Tecnologias Digitais para o Ensino da Matemática na Educação Infantil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 1, 2023.

BENNETT, E. *et al*. The role of smaller nonprofit human service organizations during the COVID-19 pandemic: evidence from England and Wales. **Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance**, p. 1-17, 2023.

BOAES, K. F. D. **O terceiro setor e a educação: parcerias entre as escolas públicas e as ONGs localizadas no centro histórico de São Luís - MA.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

BORGES, C. J. P. Perspectivas educacionais em revista: explorando as interfaces da educação social. **Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação do Programa de Mestrado em Educação Ano XII-Nº 22-1º Semestre/2010**, p. 223, 2019.

BRASIL. **[Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [20211998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [20211998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 8, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação... (Redação dada pela Lei n.º 13.204, de 2015). Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado [1995]. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Resolução do CNAS nº 33, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, [2012]. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução do CNAS nº 269, de 13 de dezembro de 2006.** Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, [2006]. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução do CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, [2009]. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/documentos/livro%20Tipificaca%20Nacional%20-%2020.05.14%20%28ultimas%20atualizacoes%29.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm#art38 Acesso em: 27 jul. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do Estado Social. **Revista de Administração Pública**, v. 1, n. 51, p. 147-156. 2017. Disponível em, https://www.scielo.br/j/rap/a/b3VNr8KRsgTBM4Hfktj3skn/abstract/?lang=pt.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75939, p. 1-17. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939.

CARIUS, A. C. DE OLIVEIRA, M. A. Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19: discutindo questões cotidianas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 6, p. 164-180, 2022.

CARLOS, N. L.; CAVALCANTE, I.; NETA, O. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108. 2018.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em Educação**. v. 1. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas:** uma contribuição para a área educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al. In*: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; SILVA, R.; OLIVEIRA, R. C.; LIMA, J. C. P. Discursos Virtuais Sobre o Concreto: o humano e o humanos na sociedade da informação. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, p. 51, 2019.

COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 207-246. 2003.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, p. 5-17, 1991.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, p. 809-829. 2007.

CAMPOS, D. C. B.; DAMASCENO, A. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva,** [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–23, 2020.

CUSTÓDIO, L. L.; COSTA, D. C. C. O.; MENEZES, C. P. S. R.; FIGUEIREDO, S. V.; MAIA, J. A.; JORGE, M. S. B.; *et al*. Estratégias de enfrentamento de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos frente à pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 76, supl. 2, e20230045, 2023. DOI: 10.1590/0034-7167-2023-0045p

DAVIS, E. What is remote teaching. **Top Hat, Glossary**, 2020. Disponível em: https://tophat.com/glossary/r/remote-teaching/. Acesso em: 27 dez. 2021.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DIAZ, A. *et al*. Elective surgery in the time of COVID-19. **The American Journal of Surgery**, v. 219, n. 6, p. 900-902, 2020.

DORNELLAS, L. C. G. **A parceria público-privada na/da educação de Minas Gerais: um estudo sobre sua gênese normativa.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

DOURADO, L.F. Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-24. 2019.

DUTRA, L. Z., LIMA, H. M. B. Federalismo e Educação - a subvenção pública para a iniciativa privada na educação básica prestada pelos municípios- os "vouchers" educacionais. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 17, p. 421-431. 2020.

FARIAS, C. S.; RUIZ, M. J. F.; MAGALHÃES, C. A ameaça da privatização na Educação Infantil: o Mieib como espaço de resistência propositiva. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 32. 2020

FÁVERO, A, A; CENTENARO, J.B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1. p. 170-184, jan./dez. 2019.

FERNANDES, S. J.; ALVES, A. G. R.; VIANA, E. S. Relações público-privadas na educação pública: as implicações dos convênios para a Educação Infantil no município de Campo Grande, MS. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 131-148, jan. 2021.

FERNANDEZ, R. N., ROSA, T. C., CARRARO, A., SHIKIDA, C. D., e CARVALHO, A. R. E. S. F. Parcerias público-privadas: uma alternativa para a educação brasileira. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 52, p. 390-407. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Online**. Disponível em: http://www.dicionariodoaurelio.com/Documento.html. Acesso em 24 set. 2013

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P.F. Para além da significação 'formal', 'não formal' e 'informal' na educação brasileira. **Interfaces Científicas**, v.8, n.3, p. 584 – 596. 2020.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura,** Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FINEDUCA**. Fineduca**. Disponível em: https://Fineduca.org.br/sobre/. 2023. Acesso em: 21 maio. 2023.

FINEDUCA. **Carta de Belém.** Disponível em: http://Fineduca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CARTA-DE-BEL%C3%89M-2019-Vers%C3%A3o-final.pdf. 2019. Acesso em: 21 maio. 2023.

FINEDUCA. **Carta de Campinas**. Disponível em: https://www.Fineduca.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Carta-de-Campinas-Fineduca.pdf. 2018. Acesso em: 21 maio. 2023.

FINEDUCA. **Carta de Goiânia.** Disponível em: https://Fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/1_CARTA-DE-GOIA%CC%82NIA_10Dezembro2021.pdf. 2021. Acesso em: 21 maio. 2023.

FINEDUCA. **Carta de Natal.** Disponível em: https://www.Fineduca.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Carta-de-Natal.pdf. 2017. Acesso em: 21 maio. 2023.

FLEURY, S; MENEZES, P. Pandemia nas favelas: entre carências e potências. **Revista Saúde em debate**, v. 44, n. especial 4, p. 267-280. 2020

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018 (1ª ed. 1999)

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.7, n.7.7, p.9-20. 2020.

GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais.** 5a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. Educação Musical à Distância. São Paulo: Ed. Cortez, 2011. GOHN, M. G. **Participação e Democracia no Brasil-Da década de 1960 aos impactos pós -junho de 2013.** Petrópolis: Ed. Vozes. 2019.

GOHN, M. G. Educação não formal e cultural política. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Ed, 2013.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 17-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. M. **Educação Não Formal no Campo das Artes** (Org)1a. ed. São Paulo, Ed Cortez, 2015.

GOHN, M. G. M. **Não Fronteiras: universos da Educação não formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOHN, M. G. Potencialidades e limites da participação no federalismo brasileiro" in Klaus Frey, José Mário Brasiliense Carneiro (org.). **Governança multinível e desenvolvimento regional sustentável. Experiências do Brasil e da Alemanha.** KAS/ Konrad Adenauer Stiftug /Oficina Municipal/UFABC./. p. 69-90. 2018.

GOHN, M. G. "Educação Não-Formal na pedagogia social". In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. **Anais eletrônicos**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www. proceedings.scielo.br. Acesso em: 14 março 2012.

GONZALEZ, W. R. C., ÁVILA, E. R. **Juventudes e interpenetração de espaços formativos.** Trama Interdisciplinar, v. 9, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2018.

GONZALEZ, W. R. C.; ÁVILA, E. R. Parceria entre os setores público e privado como política educacional: Relato de algumas pesquisas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 3039–3055. 2022.

GRANDSTAFF, M. A Educação não formal como conceito. **Perspectivas: revista trimestral de educação da UNESCO**, v. 8, n.º 2, p. 177-182. 1978.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **O Instituto: missão, valores, parceiros.** Disponível em: https://www.geracaodahora.org.br. 2022. Acesso em: 28 fev. 2022.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Março de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Abril de 2020**. 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Maio de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Junho de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Julho de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Agosto de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Setembro de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Outubro de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Novembro de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Dezembro de 2020.** 2020.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA**. Relatório do Cumprimento do Objeto. Janeiro de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Fevereiro de 2021.** 2021

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA**. Relatório do Cumprimento do Objeto. Março de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Abril de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA**. Relatório do Cumprimento do Objeto. Maio de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Junho de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Julho de 2021**. 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. Relatório do Cumprimento do Objeto. Agosto de 2021. 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. Relatório do Cumprimento do Objeto. Setembro de 2021. 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Outubro de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Novembro de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA. **Relatório do Cumprimento do Objeto. Dezembro de 2021.** 2021.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA**. Relatório do Cumprimento do Objeto. Janeiro de 2022.** 2022.

IGH. INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA**. Relatório do Cumprimento do Objeto. Fevereiro de 2022.** 2022.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 55-66. 2008.

JUNIOR, D. B. E.; HALL, S. M. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia**. Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 442-468. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LAMBERT DIAS, R. O. **Num canto da casa, o canto que encanta: envelhecimento e prática coral em um espaço de educação não formal durante a pandemia da covid-19.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Americana, 2021.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010, 208p.

LIMA, V. O. **Parceria na educação pública no município do Rio de Janeiro: visão de gestores e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo das políticas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.12, n.16, ago. 2018b.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230034, 2018a.

MAINARDES, J. Entrevista com Professor Stephen J. Ball. **Revista Olhares**, Guarulhos, v.3, n.2, p.161- 171, nov. 2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Professor Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n.106, p. 3003-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. (Eds.). **Education Policy research: epistemological and theoretical issues.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p.811–816. 2017.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1087–1110, out. 2017.

MEDEIROS, R. S. A autonomia revisitada: marcos históricos nos padrões de relacionamentos entre ONGs e o Estado no Brasil. In: REIS, E. P. (org). ONGs: **Novos vínculos entre a sociedade e o Estado**. Rio de Janeiro: Editora Letras, 2013.

MENDES, V.; Peroni, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, p. 65–88. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTERIO DA SAÚDE. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Brasília/DF. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ Acesso em: 30 abr. 2021.

MONTAÑO, C. **O canto da Sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "Terceiro Setor".** São Paulo: Cortez, 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, *[S. l.]*, v. 2, p. 1–14, 2017.

MORGAN, K. V. **Um Itaú de vantagens feito para você? A ação da Fundação Itaú Social na Educação Pública Brasileira.** Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

NEMI, A.; SCHRAIBER, L. B. Luiz Carlos Bresser-Pereira: O Sistema Único de Saúde (SUS) e a Reforma Gerencial do Estado dos anos de 1990. **Interface**, Botucatu, v. 23, volume e180173. 2019. https://doi.org/10.1590/Interface.1810173

NETTO, C. M.; TEIXEIRA, K. K. R.; SOUZA, M. C. R. F.; CAMPOS, R. B. F. Cenários da educação brasileira no contexto da pandemia da Covid-19: revisão sistemática de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.3, p. 03-25, set./dez.2021.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. As opiniões aqui expressas são de inteira responsabilidade dos autores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578. 2020.

OLIVEIRA, M. S.; SANTELLI, I. H. S. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 53. p. 1-20. 2020.

OLIVEIRA, W. A. *et al*. A saúde do adolescente em tempos da COVID-19: *scoping review*. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00150020, 2020.

PEREZ, O. **ONGs e governo: autonomia x dependência.** Apresentação no Congresso de 2009 da LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), no Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-17. 2020.

PERONI, V. M. V., CAETANO, M. R. ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PIMENTA, C. O; SOUSA, S. Z. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, p.1-26, e08274, 2021.

RIO DE JANEIRO (PREFEITURA). **Decreto RIO n.º 47282 de 21 de março de 2020.** Determina a adoção de medidas adicionais, pelo Município, para enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus - COVID - 19, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Gabinete do Prefeito, [2020]. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO_47282_2020.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (PREFEITURA). **Decreto RIO n.º 47282 de 21 de março de 2020.** Determina a adoção de medidas adicionais, pelo Município, para enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus - COVID - 19, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Gabinete do Prefeito, [2020]. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/documents/8822216/11086083/DECRETO_47282_2020.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (PREFEITURA). **Lei n.º 6.362, de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Gabinete do Prefeito, [2018]. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9431346/4254638/PlanoMunicipaldeEducacaoPME.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO (PREFEITURA). **Relação de Unidades Educacionais**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=6867261. Acesso em: 05 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 46.970 de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Gabinete do Governador, [2020]. Disponível em: https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C. Acesso em: 3 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 46.970 de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Gabinete do Governador, [2020]. Disponível em: https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C. Acesso em: 3 jul. 2021.

RUSSO, K. Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 614-641. 2013.

SAFADI, M. A. P; SILVA, C. A. A. O espectro desafiador e imprevisível da covid-19 em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 39, p. e2020192, 2020.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144. 2020.

SANTOS, B. B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 149-170. 2014.

SANTOS, H. L. P. C. *et al*. A voz da comunidade no enfrentamento da Covid-19: proposições para redução das iniquidades em saúde. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 763-777, 2021b.

SANTOS, M. L.; FRANÇA, R. C. F. A relação família-escola em tempos de pandemia da Covid-19. **Outras Palavras**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2022

SANTOS, C. D.; LIMA, J. C. P.; SOARES, J. R. L. Articulações entre currículo e culturas: Uma experiência de pesquisa em educação. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 6, n. 1, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, C. D.; LIMA, J. C. P.; LOPES, J. R.; BARROS, G. S. Avaliação da aprendizagem: entre conceitos e relevância pedagógica. **Revista Prisma**, v. 3, p. 24-40, 2020.

SANTOS, H. L. P. C. D. *et al.* A voz da comunidade no enfrentamento da Covid-19: proposições para redução das iniquidades em saúde. **Revista Saúde em Debate**, v. 45, n. 130, p. 763–777. 2021

SANTOS, L. M. P.; MOURA, E. C.; OLIVEIRA, L. G.; CAVALCANTE, F. V.; OLIVEIRA, K. H. D.; FERNANDES, G. M.; BARRETO, I. C. de H. C. COVID-19 e SIM-P: morbimortalidade em crianças e adolescentes no Brasil, 2020-2021. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2069. Acesso em: 1 abr. 2024.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHWARZ, L.; ACCO, M. A. Uma burocracia ativista? A percepção dos agentes públicos do governo federal e o novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 7, n. 15, p. 157-189. 2019.

SERAFIM, M., DIAS, R. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 3, n. 1, pp. 121-134, maio 2012.

SHIROMA, O. E.; Moraes, M. C.; Evangelista, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. G. S.; SANTOS, R. dos. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. **ACTIO, Curitiba**, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2021.

SILVA, A.; TRIPODI, Z. F. Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e241677. 2021.

SILVA, F. G.; CIAVATTA, M. A escola em tempos de pandemia: Desamparo, fome e privação tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2494–2512. 2022.

SILVÉRIO, M. A. **O processo de ocupação do território em uma feira permanente na cidade de Curitiba-Paraná.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020.
SIMÃO, S. M. Educação não formal, ensino de arte e comunidade: experiências voltadas ao enraizamento. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 116, p. 51-60, jan. 2022.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. C. P. **A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas.** Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020.

SOMMERHALDER, A.; ZANOTTO, LUANA; PENTINI, A. A. A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela COVID-19 no Brasil. **Educação em Revista**, v. 39, p. e35663, 2023.

SOUZA, E. L. **Contribuições da educação ambiental crítica a uma aula de campo virtual: o Jardim Botânico de Serra-ES, no contexto da pandemia de covid-19.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática), Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Vila Velha, 2022.

SOUZA, J. R. O. **Solução Educacional para o Ensino Médio? Uma análise sobre a política curricular do programa de educação integral do Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

TAFARELLO, E. C. *et al*. Saúde da criança e Covid-19: efeitos diretos e indiretos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 33, p. e33058, 2023.

TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

TURATO, E. R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

VILELAS, J. M. S. O novo coronavírus e o risco para a saúde das crianças. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, p. e3320, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevención y control de infecciones en los centros de atención de larga estancia en el contexto de la COVID-19** [Internet]. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331643/WHO-2019-nCoV-IPC_long_term_care-2020.1-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20

APÊNDICE A – Carta apresentação para o Instituto Geração da Hora

Rio de Janeiro, 1º de novembro de 2021.

Ao Sr. João Felipe da Silva Rebelo
Diretor Executivo do Instituto Geração da Hora
Rua da Chita, nº 180 – Bangu – Rio de Janeiro – RJ

Ilmo. Sr.,

Ao cumprimentá-lo cordialmente, sirvo-me pela presente para apresentar as necessidades acadêmicas que tenho como aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA.

A tese a ser desenvolvida versa sobre o tema: "PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NO ÂMBITO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO RIO DE JANEIRO/RJ EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19". O objetivo deste trabalho é compreender as perspectivas, os desafios e os dilemas da diretoria executiva e da equipe multidisciplinar em relação à efetividade das atividades desenvolvidas de forma remota pelo Instituto Geração da Hora (IGH) em tempos de pandemia, no âmbito da educação não formal. Metodologicamente, esta pesquisa fará a análise dos documentos institucionais e oficiais.

É importante salientar que, consideramos a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, que orienta a ética em pesquisa e implica no respeito pela dignidade humana e na proteção para todos os envolvidos. Como se trata de uma pesquisa documental em que não há informações identificáveis dos participantes do estudo, dispensa-se a necessidade de registro no Sistema Comitê ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Destaca-se que todas as medidas foram tomadas para assegurar a privacidade, a confidencialidade e a segurança dos dados obtidos.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste pesquisador em possibilitar, para a organização social, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região.

Sendo isso o que temos a solicitar no momento, colocamo-nos a inteira disposição para demais esclarecimentos sempre que se fizerem necessários.

Na expectativa de pronto acolhimento, reitero os protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Patrick Muniz Ataliba
Pesquisador
CPF: 093.369.817-81
Tel.: (21) 98617-3460 / E_mail: patrickataliba@gmail.com

ANEXO 1 – Carta de aceite do Instituto Geração da Hora

Instituto GERAÇÃO DA HORA

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente/RJ - Registro: 09/2009
Conselho Municipal de Assistência Social/RJ - Registro: 831
Declarada Utilidade Pública Municipal no Rio de Janeiro - Lei nº 4.853/2008
Declarada Utilidade Pública Estadual no Rio de Janeiro - Lei nº 5.853/2010

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, JOÃO FELIPE DA SILVA REBELO, Diretor Executivo do INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, SOCIAL E CULTURAL GERAÇÃO DA HORA – INSTITUTO GERAÇÃO DA HORA – **AUTORIZO** – a realização do projeto intitulado: ***"PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NO ÂMBITO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO RIO DE JANEIRO/RJ EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19"***, apresentado pelo pesquisador Prof. PATRICK MUNIZ ATALIBA, que tem por objetivo compreender as perspectivas, os desafios e os dilemas da diretoria executiva e da equipe multidisciplinar em relação à efetividade das atividades desenvolvidas de forma remota pelo Instituto Geração da Hora em tempos de pandemia, no âmbito da educação não formal. Metodologicamente, esta pesquisa fará a análise dos documentos institucionais e oficiais.

A Direção Executiva do Instituto Geração da Hora tem ciência da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, que orienta a ética em pesquisa e implica no respeito pela dignidade humana e na proteção para todos os envolvidos. Como se trata de uma pesquisa documental em que não há informações identificáveis dos participantes do estudo, dispensa-se a necessidade de registro no Sistema Comitê ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

E, por fim, considerando o exposto até então o Instituto Geração da Hora – está ciente do seu compromisso em disponibilizar a infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2021.

João Felipe da Silva Rebelo
Diretor Executivo

07.344.191/0001-58
INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, SOCIAL E CULTURAL GERAÇÃO DA HORA
Rua Sul América, nº 570 – Padre Miguel – Rio de Janeiro/RJ
CEP: 21875-012

Rua Sul América, nº 570 - Padre Miguel • Rio de Janeiro/RJ • CEP: 21875-012 • / Tel.: (21) 3333-6612 / 3264-4173
Página Eletrônica: www.geracaodahora.org.br • Correio Eletrônico: contatogeracaodahora@gmail.com