

## Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios

### Non-formal education and assessment: Possibilities, limitations and challenges

Juliana Daros Carneiro  
ju\_daros@yahoo.com.br

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
silrocha@uol.com.br

---

**Resumo:** O artigo se refere a um estudo sobre uma parceria entre uma organização não governamental, uma Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social e uma escola pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esta parceria é desenvolvida por ações socioeducativas destinadas a meninos de 6 a 14 anos, no contraturno escolar. O objetivo do artigo é identificar e problematizar os procedimentos utilizados para avaliar as ações da educação não formal (ENF), destacando possibilidades, limites e desafios neste caso específico e, em seguida, levantar questões sobre como a ENF é concebida. Adotam-se como fundamento teórico os conceitos de avaliação formativa e emancipatória. A metodologia do estudo abrange (i) revisão bibliográfica dos conceitos-chave, (ii) pesquisa documental e (iii) entrevistas semiestruturadas com um representante de cada instituição envolvida na parceria. Seus resultados, apontaram para limitações e fragilidades dos procedimentos de avaliação, sobretudo quanto à sua construção e configuração como instrumento participativo e democrático, com possíveis efeitos de restrição das contribuições para a formação e transformação dos sujeitos e processos avaliados. Porém, indica-se a necessidade de que novos estudos sejam realizados neste campo, com vistas a analisar se os resultados aqui apresentados repetem-se quando se focalizam outras parcerias entre ENF, poder público e escola.

**Palavras-chave:** educação não formal, avaliação, parceria educação não formal e poder público.

**Abstract:** This is a study on a partnership between a non-governmental organization, a municipal Citizenship, Assistance and Social Inclusion Department and a public school in a city in the state of São Paulo. This partnership is developed through social and educational activities for 6 to 14-year-old boys either in the morning or in the afternoon when they are not in school. The aim of the paper is to identify and problematize the procedures used to evaluate the actions of non-formal education (NFE), highlighting possibilities, limits and challenges in this particular case, and then raise questions about how NFE is designed. The concepts of educational and emancipatory evaluation are adopted as theoretical background. The methodology consists of (i) a literature review of key concepts, (ii) documentary research and (iii) semi-structured interviews with one representative from each institution involved in the partnership. The results make it possible to identify limitations and weaknesses of the evaluation procedures, especially regarding its construction and configuration as a participatory and democratic tool, with the possible effect of restricting contributions to the education and transformation of the subjects

and evaluated processes. However, there is a need for further studies in this field in order to examine whether the results presented here are repeated when focusing on other partnerships between ENF, government and school.

**Key words:** non-formal education, evaluation, partnership between non-formal education and government.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de pesquisa sobre uma parceria entre a Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social (SMCAIS), uma organização não governamental (ONG) e uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo. Esta parceria é desenvolvida através de ações socioeducativas ou educação não formal (ENF) destinadas a meninos de 6 a 14 anos.

Objetivamos identificar como a ENF é concebida nesta parceria; para tal, buscamos problematizar os procedimentos utilizados para avaliar as ações da ENF. Nosso intuito é destacar as possibilidades, limites e desafios da avaliação neste caso específico de parceria entre setor público estatal e setor privado na área da ENF.

Esta parceria foi escolhida por ocorrer desde a década de 1990, momento representativo tanto da multiplicação de entidades civis na sociedade brasileira como marcante para a ampliação da participação da sociedade civil organizada nos assuntos coletivos. Trata-se de um trabalho de longa duração, o que evidencia certa tradição no desenvolvimento de projetos socioeducativos, na realização de parcerias e, supôs-se, no desenvolvimento de práticas de avaliação.

## Educação não formal, educação formal e avaliação: construindo relações

Nosso intuito aqui não é apresentar detalhadamente o que vem

sendo discutido no campo da ENF. Destacamos que este trabalho panorâmico e histórico já foi realizado por outros autores (p. ex., Garcia, 2009) e, a partir deles, podemos perceber as variações nas formas pelas quais o conceito de ENF tem sido concebido, num processo de permanente construção e reconstrução. Nosso trabalho essencial é enfatizar a ENF como uma nova área educacional no Brasil, trabalhando suas relações com a EF e com a avaliação.

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre as relações entre a educação não formal e formal, gostaríamos de ressaltar, primeiramente que, a educação não formal pode ser considerada um ponto em comum ou o espaço de atuação de uma grande pluralidade de instituições que utilizam a sigla ONG. As organizações não governamentais são instituições que apresentam uma multiplicidade de formas de constituição e estruturação, assim como de objetivos, interesses, estratégias e temáticas. De uma forma geral, essas instituições possuem trajetórias distintas.

O termo ONG é de origem norte-americana e foi adotado na América Latina e no Brasil como uma categoria social. Historicamente, essas instituições surgem no Brasil no período de ditadura militar (1964), mais precisamente na década 1970, conforme Oliveira (2002) e Landim (2002). As instituições nascidas nesse período marcado por um modelo constitutivo da sociedade brasileira, caracterizado pela repressão e violência, acabaram assumindo

o compromisso de luta pela cidadania, democracia e participação. Porém, foi em meados da década de 1980 que essas organizações passaram a ser consideradas uma novidade institucional no cenário latino-americano. Essa década foi fundamental para as ONGs, pois nesse período começou a se construir um processo de fortalecimento nacional desse campo. Porém, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, a implantação do modelo de Estado neoliberal provocou impactos nas formas de delineamento das ONGs, a partir do enfraquecimento da máquina pública e transferências de parte de suas responsabilidades para a sociedade civil. As inflexões e os ajustes estruturais provocados pelo surgimento do Estado neoliberal trouxeram consequências significativas para o campo das organizações não governamentais. Entre outras consequências, podemos citar a utilização desse termo por um grupo de instituições de origem mais recente, resultantes da iniciativa empresarial. Dessa forma, o contexto social contemporâneo nos evidencia tensões entre modelos distintos de ONGs, que parecem ser inevitáveis em decorrência de diferenças radicais nas suas origens e configurações. E, como apresentamos anteriormente, é no campo da educação não formal que essas distintas instituições apresentam um ponto em comum. Assim como conceito de ONG, o de educação não formal também apresenta variações de definições e concepções.

## As relações entre educação não formal e educação formal

Historicamente, o conceito de educação não formal surge nos Estados Unidos e Europa e só mais recentemente é introduzido no Brasil. De uma maneira geral, as primeiras publicações sobre o conceito apontam sua oposição em relação à educação formal.

No nosso caso, gostaríamos de demonstrar que (i) a EF e a ENF são campos educacionais distintos e (ii) que ambos são importantes para a formação global dos indivíduos. Ou seja, não compreendemos a área da ENF como alternativa ou substituta à formal, concepção presente nas primeiras publicações sobre o conceito, tais como no documento de 1974 do *Program of Studies in Non-formal Education*, da Universidade de Michigan. Estamos compreendendo as duas áreas educacionais a partir de suas relações de complementaridade, apesar da centralidade que a instituição escolar possui nos discursos pedagógicos e na sociedade como um todo.

Trilla (2008) lembra-nos que sempre existiu uma educação não escolar, apesar de a escola ser, frequentemente, entendida como o modelo único de ação educativa e objeto principal de reflexões e análises pedagógicas. A educação e escola foram – e, em linhas gerais, ainda são – tratadas como se tivessem o mesmo significado. Este fato contribuiu para que a maioria das políticas educacionais dos séculos XIX e XX centrassem seus objetivos visando à melhoria da qualidade da instituição escolar, a ampliação do acesso de todos os indivíduos a ela e o aumento da longevidade da escolarização. Até a década de 1980, a ENF não teve reconhecimento nas políticas públicas nem entre os educadores, pois as discussões edu-

cacionais estavam concentradas em torno da EF. Foi na década de 1990 que a ENF começou a receber maior destaque e certa legitimação.

Apesar da posição central que a instituição escolar ocupa nos debates educacionais, em nossos estudos encontramos argumentos que relativizam essa perspectiva, destacando a historicidade da escola (lembrando-nos que ela nem sempre existiu) e algumas de suas limitações; neste último caso há ênfase sobre a existência de outras aprendizagens importantes para a constituição social e cultural dos indivíduos que ultrapassam as possibilidades implicadas em suas experiências escolares. Ou seja,

O marco institucional e metodológico da escola nem sempre é o mais idôneo para atender a todas as necessidades e demandas educacionais. A estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos. E mais: além de não ser apta para todo tipo de objetivo educacional, a escola mostra-se particularmente imprópria para alguns deles (Trilla, 2008, p. 18).

Parece-nos indiscutível que a instituição escolar não consegue atender a todas as necessidades educacionais das pessoas e da sociedade. Outras formas de atuação são imprescindíveis para sua formação integral. Esses meios não devem ser tratados como uma oposição ou alternativa à escola, sendo mais produtivo compreender as distintas formas educacionais – formais, informais ou não formais – a partir de suas especificidades e de suas relações de complementaridade não hierarquizadas. A defesa e a valorização da ENF não precisa ser construída contra a escola e nem objetivar a destruição do ensino público, como desejam alguns defensores do projeto neoliberal que visa à privatização do que é público.

Podemos dizer, concordando com Gohn (2008), que a ENF também

é uma ação educativa estruturada, intencional e planejada, tanto quanto as ações que ocorrem na EF. Na ENF, as categorias espaço, tempo e conteúdos/aprendizagens têm contornos diferentes daqueles que são típicos do ensino formal. As práticas nesta área podem ser desenvolvidas em diversos espaços como, por exemplo, nas sedes de associações de bairros, de organizações que coordenem movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc.; o espaço surge de acordo com as necessidades do grupo social envolvido nos projetos de ENF, não havendo um local predeterminado e/ou fixo para a sua ocorrência.

Com relação ao tempo, ele costuma ser mais flexível no que diz respeito às aprendizagens que ações não formais buscam garantir, sobretudo porque se pretende respeitar as diferenças de apropriação dos conteúdos presentes nos processos educativos e, via de regra, não se têm compromissos com certificações.

Gadotti (2005) também define a ENF como uma atividade educacional que ocorre fora do espaço da escola, de forma organizada e sistemática, com o objetivo de proporcionar diferentes tipos de aprendizagens para grupos da população. Diferentemente da EF, a ENF é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os projetos de ENF não precisam seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão, têm duração variável, concedendo ou não certificados de aprendizagem.

As múltiplas possibilidades de aprendizagens, a depender do grupo a quem se destinam os projetos de ENF, são decorrência direta do fato de que esta área educacional surge através de ações coletivas direcionadas à produção e distribuição do conhecimento de diferentes grupos sociais (Gohn, 2008). A ENF tem um caráter coletivo, constitui-se por um processo de ação grupal, sendo

vivenciada como **práxis** de um determinado grupo, no sentido de ser uma atividade material e intelectual de sujeitos sociais que buscam contribuir para a transformação da realidade social, apesar de os resultados dos processos educativos serem objetos de aspiração individual.

O conjunto de contribuições de Von Simson *et al.* (2001) acentua esta dimensão e nos auxilia a entender a ENF como prática que deve promover transformações sociais e que valoriza os desejos dos envolvidos no processo educativo, como também as ações intencionais assumidas pelos educadores.

Em síntese, compreendemos a ENF como uma área educacional ampla, que deve contribuir para a formação dos indivíduos a partir da possibilidade de criação de maneiras novas de ação, levando-se em conta os anseios dos grupos envolvidos nos processos educativos. Deve favorecer transformações sociais e coletivas, a partir do desenvolvimento de ações pautadas na flexibilidade de tempo, espaço e conteúdos. A ENF tem a possibilidade de, em conjunto e estabelecendo relações de complementaridade com diferentes modalidades educacionais, permitir diferentes formas de aprendizado.

Entretanto, não há homogeneidade nos projetos de ENF nem adesão plena a estes compromissos com a formação crítica dos envolvidos e com a superação de desigualdades sociais. Esta modalidade de educação acaba por atender a diferentes projetos políticos. O conceito de ENF pode ser compreendido como um termo ambíguo, com distintos significados, podendo ser utilizado por movimentos sociais, por entidades de utilidade pública e fundações surgidas da iniciativa privada. Estes deslocamentos de sentido fazem com que o conceito de ENF termine sendo utilizado a serviço de diferentes interesses políticos e sociais e por

distintas áreas de conhecimento (Lopes, 2009; Lopes e Oliveira, 2010).

A partir da definição de ENF, assumimos ser necessário ter um cuidado rigoroso para pensarmos as relações entre esta área e o campo da avaliação. Se o vantajoso da ENF é permitir o inusitado, o novo e o diferente, como realizar avaliações de programas de ENF? Será apropriada a utilização de procedimentos e modelos de avaliação dentro dos programas de ENF? Ao mesmo tempo, quais seriam os riscos de não se avaliar os desenvolvimentos dessas práticas educativas?

### **Educação não formal e avaliação**

Quando falamos da possibilidade de avaliação da ENF, podemos tratá-la de, pelo menos, duas maneiras. A primeira diz respeito à avaliação de programas e projetos sociais e/ou educacionais. Nesses casos, em geral trata-se de uma forma de avaliação com caráter mais externo e abrangente. A segunda se refere à avaliação da aprendizagem dos conteúdos não formais e está voltada para as problemáticas educacionais internas dos trabalhos desenvolvidos.

Encontramos, na bibliografia sobre o tema de avaliação de programas e projetos, o destaque de três aspectos, tratados como referências da avaliação. São eles os termos efetividade, eficiência e eficácia.

Cavalcanti (2002), analisando a literatura, destaca que, em geral, os trabalhos conceituam o termo eficiência como nuclear e que verificá-la em um programa significa avaliar a relação entre os resultados e os recursos que foram utilizados dentro de um determinado programa/projeto; refere-se às relações custo-benefício. É essencial sublinhar que este conceito é típico do capitalismo e da lógica empresarial, que vinculam o ato de prestar contas e classificar

os resultados com o fortalecimento do mercado e a busca por maiores lucros e competitividade, características extremamente marcantes em avaliações que visam ao controle.

Compreendemos que estes aspectos podem ser considerados limitadores da avaliação em projetos de ENF. Modelos de avaliação muito rígidos e que visam ao controle dessas ações e sua vinculação mais estrita a uma lógica do tipo custo-benefício seriam, de nossa perspectiva, limitadores das características de flexibilidade de tempo, espaço, conteúdo, aprendizagens e transformações sociais, para nós definidoras da ENF.

Contudo, a avaliação na ENF pode se constituir como uma possibilidade de se assinalar os sentidos desses projetos e da própria ação educativa não formal, contribuindo para seu aprimoramento constante.

Na educação existem maneiras distintas de se compreender a avaliação. Ao pensarmos suas possibilidades de relação com a ENF, consideramos razoável argumentar sobre a relevância da concepção formativa ou emancipatória da avaliação. Segundo estes paradigmas, ao contrário da realizada para controle ou regulação, a avaliação deve contribuir para o aprofundamento dos valores democráticos da vida em sociedade, para a elevação material e espiritual da vida social, conforme Dias Sobrinho (2008). Nesta perspectiva, a avaliação deve focalizar aspectos como: a relação de vários elementos indispensáveis à educação, como sentidos e valores do processo de conhecimento, autonomia moral da vida social e pública, bem como do conhecimento. Diz este autor que:

Se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que lhe corresponde também estará vinculada a essa concepção. [...] estará dirigida principalmente

aos valores humanos fundamentais e duradouros, no sentido de que são universais na história da humanidade, como os de justiça social, paz, pertinência, cidadania, independência intelectual, felicidade, solidariedade, liberdade, fraternidade, igualdade, respeito à alteridade e outros (Dias Sobrinho e Ristoff, 2002, p. 52).

Outro aspecto importante da avaliação nesta perspectiva refere-se à necessidade de que ela se construa a partir de debates sobre os processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, etc., que fazem parte da vida e construção de sociedades democráticas e do desenvolvimento de cidadãos. Seu objeto e seus objetivos fundamentais são os fins da educação: a formação do cidadão profissional, ético, moral, político e técnico, que possa contribuir para a promoção e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade, para o progresso da ciência e fortalecimento dos valores democráticos.

Este caráter pode ser alargado para as ações socioeducativas, quando o foco dos projetos está voltado

para o atendimento de crianças e adolescentes em idade escolar. De nossa perspectiva, a problemática da avaliação deve ser discutida levando-se em conta a intenção formativa e esperando-se que a mesma seja um instrumento capaz de contribuir para a elucidação das aprendizagens em curso em qualquer projeto, sobretudo no sentido das intenções do processo educativo.

Importa destacar que a avaliação formativa está, também, relacionada às formas de participação dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Diz respeito às possibilidades de reflexão de todos os participantes, no sentido crítico, sobre o contexto sociopolítico no qual estão inseridos, com o objetivo de transformar este contexto, superando suas contradições, lacunas e/ou desigualdades.

Afonso (2003) aponta que o exercício da avaliação formativa implica o exercício da autonomia e a participação dos educandos no desenvolvimento e planejamento do trabalho educativo. Demanda diálogo e a construção de uma relação de parceria entre avaliadores e avaliados. Esta proposição pode ser

estendida para o campo das ações socioeducativas, implicando o esforço para que todos os participantes dos projetos sociais sejam alçados à posição de protagonistas dos mesmos, o que inclui permitir sua voz ativa na sua avaliação.

A partir desta concepção, apresentaremos os procedimentos avaliativos presentes na parceria em estudo, demonstrando sua aproximação/distância da posição que assumimos. Lembramos que nosso intuito é evidenciar as possibilidades, limites e desafios desta prática quando desenvolvida dentro de projetos de ENF. Antes, porém, traremos informações a respeito de nosso objeto de estudo, que foram obtidas através de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas (Lüdke e André, 1986). A pesquisa documental foi feita sobre materiais referentes à parceria em análise, especialmente da SMCAIS e da ONG, dada a ausência de documentos da escola pública que se referissem ao trabalho conjunto com a ONG. As entrevistas foram feitas com um representante de cada instituição que compõe a parceria, apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1.** Sujeitos participantes da pesquisa.

**Chart 1.** Subjects in the research project.

	<b>Sujeito 1</b>	<b>Sujeito 2</b>	<b>Sujeito 3</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Instituição</b>	ONG	SMCAIS/CSAC	Escola pública
<b>Cargo</b>	Coordenadora pedagógica	Psicóloga/técnica	Vice-diretor
<b>Função</b>	Responsável pela execução dos projetos da instituição	Responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa socioeducativo de 6 a 14 anos	Responsável pela organização escolar
<b>Tempo na instituição</b>	12 anos	6 anos na SMCAIS 4 anos CSAC	6 anos
<b>Escolaridade/formação</b>	Pedagogia	Psicologia Biologia Mestrado em Saúde Mental	Letras Pedagogia Direito Música

## A parceria entre ONG – SMCAIS – Escola Pública

A ONG foi fundada em 1993 por membros da comunidade da região na qual a instituição se localiza, pertencente a uma cidade de grande porte do interior paulista. A entidade possui uma diretoria executiva que comanda toda a organização da instituição e lidera o conselho de mães, a coordenadoria, o conselho de voluntários e o conselho fiscal. Já a coordenadoria lidera os setores da assistência social, da pedagogia, serviços gerais e cozinha.

A ONG possui grande dependência de recursos financeiros para se manter, conseguidos por meio de editais juntos a órgãos públicos, estabelecimento de parcerias com outros tipos de instituições (como empresas privadas) e através de doações. Além da parceria com a SMCAIS, a entidade tem projetos com outras instituições (atualmente possui 28 parcerias, sendo 11 com órgãos públicos, quatro com ONGs, 10 com empresas privadas e três com igrejas). Essas relações institucionais visam a apoio financeiro, doações de alimentos, prestação de serviços e encaminhamentos dos adolescentes a cursos profissionalizantes, assistência médica/odontológica, etc.

O projeto atende apenas participantes do sexo masculino, segundo informa a sua representante, pois, quando a instituição foi criada, já havia no bairro uma entidade que atendia apenas a meninas. As crianças/adolescentes chegam ao projeto por meio de indicação da SMCAIS ou por meio de inscrições que seus pais/responsáveis fazem na própria ONG. No programa socioeducativo de 06 a 14 anos há apenas 40 vagas disponíveis que estão preenchidas, existindo também uma demanda em lista de espera para ingresso no programa.

O dia a dia dos meninos no projeto segue uma rotina de atividades e oficinas de informática, música, artes manuais e esportes que não são ofertadas de modo plenamente regular, pois dependem, fundamentalmente, da disponibilidade de voluntários. Todos os meninos participam de todas as oficinas, sendo cada atividade oferecida uma vez por semana.

Existem também projetos destinados às famílias destas crianças e jovens como oficinas de informática oferecidas nos finais de semana. Os familiares participam destas atividades, separadamente de seus filhos. A integração entre pais, familiares e crianças costuma ocorrer nas festas como as das mães, dos pais, Natal, Páscoa, etc.

A parceria entre a ONG e a SMCAIS é desenvolvida no âmbito da Política Municipal de Assistência Social (PMAS), pautada na Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). Esta parceria é chamada de cofinanciamento e diz respeito ao repasse de verba pública para o desenvolvimento do projeto.

Neste programa a verba mensal destinada é de R\$ 45,66 per capita, repassado à entidade até o quinto dia útil. Esta verba deve ser investida, conforme Plano de Trabalho, em pagamento de energia elétrica, salário da assistente social e alimentação das crianças e jovens.

O objetivo do programa, conforme a resolução que norteia os pedidos de cofinanciamento é:

Assegurar espaços socioeducativos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de crianças e adolescentes na concepção de educação integral e, consequentemente, constituindo-se em espaços preventivos e protetivos (Resolução nº 01/2009).

No Plano de trabalho da ONG, consta que o intuito das ações socioeducativas é:

integrar as crianças, os adolescentes e suas respectivas famílias na sociedade através da utilização de espaços socioeducativos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e potencialidade das crianças e adolescentes, sendo espaços preventivos e protetivos visando auxiliar na formação de sua personalidade e no convívio familiar (Planos de trabalhos de 2009/2010).

É importante destacar que, nos termos do cofinanciamento, determina-se ser responsabilidade da SMCAIS (em especial a CSAC) gerir e avaliar toda a PMAS quanto à execução dos programas realizados com as organizações governamentais e ONGs. Por ter essa responsabilidade, observamos que a SMCAIS acaba por centralizar os procedimentos de avaliação da parceria, conforme veremos adiante.

Passaremos, a seguir, para os resultados da pesquisa, organizados de maneira a nos ajudar a responder às seguintes perguntas: o que está sendo avaliado? Quem participa das avaliações? O que é feito com os resultados dos processos avaliativos?

### Avaliando o quê?

Compreendemos a avaliação como forma de reflexão sobre os sentidos dos fenômenos educativos e que sua maior potencialidade consiste em ser um processo de comunicação entre distintos sujeitos sociais comprometidos com a compreensão, valoração e transformação de uma determinada realidade social (Dias Sobrinho, 2008).

Antes de abordarmos os procedimentos de avaliação, convém apresentar como as ações socioeducativas estão sendo compreendidas por estas instituições. Antecipamos que as definições dadas são imprecisas, havendo fortes indícios de que o termo *socioeducativo*

tem sido usado como um jargão, a partir de uma suposição de que seja compreendido por todos da mesma forma. Para exemplificar estas afirmações, apresentamos excertos em que os participantes buscaram definir essas ações:

Essas ações... São esses projetos que a gente tem dentro do Programa Meninos, que seriam... Que seria, no nosso caso, a música, o esporte. Seriam essas ações, artes manuais, a informática (representante da ONG).

O que seria o serviço socioeducativo de 6 a 14 anos?... É o serviço que atende crianças e adolescentes nesta faixa etária, no contraturno escolar, pautadas na educação não formal, desenvolvendo atividades diversificadas... De atividades lúdicas, esportivas, culturais, desenvolver habilidades, potencialidades e, junto com isso, o grupo familiar também (representante da SMCAIS).

As ações são importantes a partir do ponto que é notório que a gente não mantenha o adolescente na rua. E, aqui, nós temos... Atendemos uma região não muito grande, mas uma região de baixa renda. A ONG desenvolve um projeto importantíssimo, porque ela os tira da rua no período em que a escola não os tira (representante da escola).

Uma importante relação que encontramos nas entrevistas foi a associação entre ações socioeducativas, “semiprofissionalização” e prevenção da marginalidade, conforme demonstra o depoimento do representante da escola pública e da representante da ONG:

[...] Agora, fora disso, eles [os responsáveis pelo projeto da ONG] procuram dar alguma formação semiprofissional. Algum apoio nas

atividades escolares. Então, já são outros pontos que a gente deve considerar, que são muito positivos também (representante da escola).

[...] esse é nosso objetivo. Que eles se insiram no mercado de trabalho, que é muito complicado. Porque, primeiro, eles têm, apesar da escolaridade, [e de] a maioria estar na idade certa e com a escolaridade certa, eles não têm muito conteúdo. Então, é muito difícil arrumar um emprego (representante da ONG).

Podemos levantar como hipótese que a pouca precisão nos modos de definir essas ações pode estar associada a outra característica importante: a dependência do trabalho voluntário. De um modo incisivo e abrangente, os limites financeiros do projeto exigem contar-se com o voluntariado para o seu desenvolvimento. Esta situação cria limites importantes para o projeto, referentes a dificuldades de planejamento de oficinas, limites nas escolhas intencionais sobre temas a serem trabalhados, estratégias a serem utilizadas, de acordo com o que se poderia identificar como mais interessante/necessário de ser projetado com e para os meninos. Via de regra, a dependência do trabalho voluntário torna as ações subordinadas àquilo que os voluntários sabem e/ou querem fazer, na periodicidade em que podem realizá-las.

[...] a pessoa precisa disponibilizar de um horário e vir aqui conhecer a entidade. E, vamos supor: eu quero fazer bordado. Então aqui não seria o lugar porque a gente só atende a menino. Ela precisaria ser voluntária, no entanto, no que a entidade possa oferecer pra ela (representante da ONG).

Fica claro, em vários trechos do depoimento da representante da ONG, que as participações dos voluntários são instáveis e que a instituição tem poucos recursos para reverter esta situação; por exemplo, o trabalho de reforço escolar estava interrompido porque a voluntária responsável por ele não havia retornado até final de março.

Esta problemática envolvendo as características e imprecisões das ações socioeducativas impacta as relações entre a ENF e a avaliação e torna-as mais delicadas, pois procedimentos neste campo também podem atender a interesses diversificados e sua realização pode ter sentidos muito singulares.

Identificamos, na parceria, que os procedimentos avaliativos são de três tipos diferentes: um inicial, um de caráter individual e um de caráter coletivo. Neste artigo, apresentaremos os resultados produzidos pelas análises dos procedimentos individuais. São eles: (i) relatório de prestação de contas, (ii) visita técnica, (iii) instrumental *online* e (iv) a produção do Relatório Técnico Anual<sup>1</sup>.

O primeiro procedimento consiste no preenchimento mensal de uma tabela, onde a ONG registra o valor dos gastos por mês, de acordo com o que foi apresentado no plano de trabalho, aproximando-se do conceito de eficácia, conforme apresentamos anteriormente.

O outro procedimento diz respeito à visita técnica anual da representante da SMCAIS à ONG. O objetivo desta visita é observar o desenvolvimento das atividades cofinanciadas:

[...] existe a visita institucional que no mínimo a gente tenta garantir uma por unidade executora [por ano]

<sup>1</sup> O procedimento inicial ocorre antes do desenvolvimento do projeto. Trata-se da avaliação por parte da SMCAIS do Plano de trabalho da ONG. Os procedimentos coletivos são reuniões que ocorrem eventualmente entre a SMCAIS e todas as ONGs que têm projetos cofinanciados, nos variados programas da assistência social.

e, para os casos que necessitam um acompanhamento mais sistemático, quantas elas necessitarem (representante da SMCAIS).

De nossa perspectiva, consideramos importante e necessária a prestação de contas financeiras, mas este procedimento da visita institucional nos parece mais promissor para avaliação das ações socioeducativas, já que, através dele, aspectos qualitativos poderiam ser melhor aferidos e a participação dos envolvidos no projeto poderia ser melhor garantida. Mas essas visitas ocorrem, normalmente, apenas uma vez por ano e restringem-se a uma conversa entre a representante da SMCAIS com a assistente social e a coordenadora pedagógica da ONG.

O terceiro procedimento refere-se a um instrumental *online* disponibilizado pela SMCAIS à ONG, que deve preenchê-lo trimestralmente. Este instrumental é organizado a partir da elaboração de 33 questões.

Neste documento, constam diversas informações sobre o desenvolvimento do programa, que agrupamos em quatro categorias: (i) *dados institucionais* (nome da instituição; endereço; nome e cargo do responsável pelo preenchimento do instrumental; número e nome das organizações não governamentais parceiras e empresas financiadoras dos projetos; número de metas mensais cofinanciadas, etc.); (ii) *caracterização do público atendido* (número de crianças e adolescentes que apresentam distorção entre a idade cronológica e série escolar; número de pessoas no programa que acessaram outros programas e benefícios; números de crianças e familiares com alguma deficiência; número de crianças e familiares em situação de risco – violência, exploração e situação de rua, etc.); (iii) *dados sobre o que é desenvolvido*

*no programa* (tipos de atividades; temas; atendimentos técnicos realizados pelo programa; periodicidade de frequência dos pais/responsáveis; impactos das atividades); (iv) *outras informações* que a ONG considere importantes.

Conforme apresentação das categorias que compõem este instrumento, há um predomínio maciço de interesse por parte da SMCAIS por informações quantitativas. Dados os nossos objetivos neste artigo, entendemos ser importante olharmos mais minuciosamente para as informações que caracterizam o público atendido e sobre o que é desenvolvido no projeto socioeducativo.

Com relação ao público atendido, observou-se nos documentos e depoimentos que as ações destinam-se a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. No instrumento de avaliação, indica-se que o motivo principal de ingresso no projeto é a situação de fragilidade socioeconômica. Porém, não há, nem nestes documentos nem nas entrevistas, quaisquer evidências de risco social deste público. Esta questão se agrava quando identificamos, também nos depoimentos das entrevistas e nos outros documentos da ONG analisados, a ausência de registros mais precisos sobre quem são esses meninos atendidos pela entidade e sobre suas famílias, que também estão inseridas no programa, uma vez que um dos seus objetivos é promover o fortalecimento dos laços e relações familiares.

Consta no instrumento de avaliação que as atividades desenvolvidas foram: *recreativas/lúdicas, esportivas, informática, atividades orientadas para o fortalecimento familiar, atividades sociopedagógicas e esportivas*. Os temas foram: *direitos socioassistenciais, higienização/saúde e convivência com a diversidade*. As atividades realizadas foram: *informática, reciclagem,*

*artes manuais, grupo reflexivo, jogos cooperativos, esportes, filme e atividade livre*. Com relação aos impactos do desenvolvimento das atividades, destaca-se que se identificou: *aumento do grau de satisfação pelo serviço; aquisição de documento civil; aumento do desempenho escolar do filho; aquisição de hábitos mais saudáveis na alimentação; aquisição de hábitos mais saudáveis de higienização; passou a conviver melhor em grupo; passou a expressar mais suas opiniões e reivindicações; apresentou diminuição de agressividade; acesso à informática*.

Frente a estes dados, podemos problematizar alguns pontos. O primeiro diz respeito ao perfil dos meninos atendidos. É necessário que existam informações mais claras sobre quem são os meninos atendidos pelo projeto, principalmente, porque a verba pública destina-se a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O segundo ponto refere-se à forma ampla com que as atividades desenvolvidas são descritas e a ambiguidade com que os seus impactos são registrados. A mera leitura do material não permite identificar, por exemplo, quem e/ou quantos meninos e jovens tiveram aumentado seu grau de satisfação pelo serviço (ou se esta indicação refere-se a seus familiares). Além disso, com exceção do registro “passou a expressar mais suas opiniões e reivindicações” (trata-se de um menino? De um grupo de meninos? De todos os meninos?), há um predomínio de valorização da aquisição de hábitos alimentares, de higiene e de convivência, o que nos permite indagar se as ações socioeducativas miram mais a dimensão civilizatória do que a emancipatória. Além disso, quando levamos em conta as atividades descritas (embora esta descrição seja feita de maneira bem

genérica e superficial), fica claro que, em nossa pesquisa, a pergunta que formulamos sobre como realizar avaliações de programas de ENF sensíveis a ações inusitadas, novas e diferentes não poderá ser respondida. As características desejáveis/possíveis às experiências de ENF não parecem ser contempladas no projeto analisado, já que o “cardápio” oferecido aos participantes não surpreende, não inova, não diversifica, não singulariza esta iniciativa. Embora tenhamos que reconhecer que o cotidiano das atividades não se estrutura tão rigidamente quanto as experiências mais típicas da EF, tudo indica que a flexibilidade no dia a dia ocorre muito mais pelos ventos das intercorrências e imprevistos (como, por exemplo, as faltas ou o abandono de voluntários dos projetos) do que como estratégia a serviço de ações criativas.

A problemática envolvendo esses procedimentos de avaliação torna-se mais complexa quando evidenciamos quem avalia e controla os instrumentos durante o desenvolvimento da parceria, conforme abordaremos a seguir.

### Quem avalia?

Os procedimentos explicitados estão centralizados por uma única instituição, a SMCAIS. Não está previsto, formalmente, conversar com as crianças, os jovens, suas famílias, os monitores, os professores e os voluntários da entidade. Os diálogos só ocorrem caso esteja na instituição alguma mãe, um voluntário, uma criança, etc., por ocasião da visita anual. Esta visita tem por finalidade permitir à representante da SMCAIS observar como o projeto cofinanciado está sendo desenvolvido, verificando se há algum problema na sua execução, alguma dificuldade enfrentada pela ONG e também destacar propostas

de mudanças ou inclusão de atividade para a instituição. O controle sobre a avaliação fica nas mãos das pessoas que ocupam cargos de poder, sendo possibilitada – ao que tudo indica, muito eventualmente – a participação de outros segmentos como um mero acaso, em decorrência da presença ocasional de algum representante das famílias nas instalações da ONG no momento da visita. Os limites deste procedimento (e dos procedimentos de avaliação, tomados em conjunto) são reconhecidos pela representante da SMCAIS. Não é sem certo grau de angústia e/ou desconforto que esta entrevistada diz:

Por ser uma técnica com 68 unidades – porque tem outras demandas –, às vezes tem uma denúncia ou às vezes vem um parecer do Conselho que você tem que fazer uma visita... Você tem que estar garantindo, no mínimo, uma visita institucional individual para apontamentos específicos (representante da SMCAIS).

A frequência anual da visita, segundo a representante da SMCAIS, decorre de ela ter sob seu encargo várias responsabilidades na SMCAIS/CSAC, o que demanda tempo; além do mais, informa que não dispõe de funcionários em número suficiente para desenvolver de melhor maneira o processo avaliativo.

Apesar da centralização dos procedimentos de avaliação pela SMCAIS, não significa que a ONG e/ou a escola não estejam avaliando o desenvolvimento da parceria e das ações na área da ENF. A representante da ONG destaca que a instituição avalia estas ações para além dos procedimentos oficiais. Contudo, verificamos que estas avaliações possuem caráter informal e, segundo nossas análises, valorizam duas dimensões: (i) o produto final do trabalho desenvolvido dentro das práticas de ENF; (ii) a dimensão

comportamental, sobretudo no que diz respeito à disciplina e padrões de higiene, reafirmando o que já destacamos sobre o preenchimento do instrumento *online*. Apresentaremos, a seguir, alguns excertos das entrevistas que esclarecem esta valorização. O primeiro refere-se à avaliação do produto final do trabalho e o segundo diz respeito ao componente comportamental.

Em relação à música, a professora tem uma escola de música e ela apresenta para a família dos alunos. Dos alunos que frequentam a escola e ela considera aqui os nossos atendidos como alunos também. Então, ela convida para apresentação. E em todas as comemorações eles se apresentam tocando os instrumentos musicais e cantando também (representante da ONG).

Nas atividades manuais de artes, a avaliação é feita pelos presentes para o dia das mães, por exemplo; na oficina de informática, o monitor avalia o desempenho dos participantes no computador, observando se o aluno consegue ou não manusear o equipamento.

No depoimento a seguir, podemos verificar o caráter mais marcante da avaliação desenvolvida pela ONG:

Ah, sim, [avaliamos] sempre, né? Não é 100%, você sabe disso, né? Infelizmente. Mas a grande maioria muda seu comportamento, é... Muda-se... A questão dos deveres, dos direitos (representante da ONG).

A representante da ONG refere-se, mais especificamente, a mudanças de comportamento dos meninos dentro da escola que frequentam. Relata que, no caso de ocorrência de problemas disciplinares dos meninos e jovens na escola ou na ONG, ambas as instituições se comunicam.

Convém lembrarmos com Freitas *et al.* (2009) o importante papel que as avaliações informais desempe-

nam nos processos educativos. Segundo o autor, esta modalidade de avaliação, frequentemente relacionada aos juízos de valores pelos quais os educadores e/ou avaliadores balizam os educandos/avaliados, acaba por influenciar os resultados obtidos ou alcançados pelos processos de avaliação formal, típicos das escolas. É bastante provável que haja riscos implícitos nesta prática de educadores da ONG fornecerem informações restritas a problemas comportamentais que os meninos e jovens apresentarem na instituição, no sentido de poder afetar – negativamente – as avaliações formais que eles recebem na escola.

A partir da análise dos instrumentos de avaliação, podemos afirmar que não aparece em nenhum deles a utilização de diálogo com as famílias e com os usuários a quem se destinam os projetos. Não há um momento de avaliação no qual a preocupação fosse observar ou acompanhar os impactos das práticas educativas que a ONG realiza com os meninos e suas famílias, segundo a perspectiva deles. A ausência de participação deste segmento nos procedimentos de avaliação adotados exige sublinharmos o não reconhecimento da importância e legitimidade de suas vozes nas esferas de tomadas de decisão de assuntos coletivos. Isto significa que este público não possui meios institucionalizados de expressar suas insatisfações e seus contentamentos com relação a esses serviços socioeducativos. Mas isto não significa que esses indivíduos não estejam produzindo significados importantes relacionados a diversos aspectos que envolvam a parceria e as ações que a constituem. Sobretudo no âmbito de avaliações informais, parece improvável que os meninos não manifestem aprovação ou desaprovação no tocante às oficinas de que participam. Por quais razões isso não é legitimado e/ou

mencionado no discurso dos nossos entrevistados e/ou nos documentos que oficializam as avaliações?

Chama nossa atenção também a não explicitação de algum procedimento ou instrumento de avaliação para aquilatar de forma direta os conteúdos desenvolvidos na prática educativa e a formação das crianças e adolescentes, nesta perspectiva. O caráter formativo da avaliação implica disponibilidade constante para a reconstrução de práticas educacionais. Este caráter também permite que os sujeitos envolvidos descubram, ao longo do processo educativo, formas distintas e melhores para dar continuidade às aprendizagens, possibilitando a emancipação e o reconhecimento da cidadania por parte das crianças e adolescentes. Portanto, indagamos: por que as aprendizagens, as competências, o desenvolvimento dos meninos não são objetos de avaliação e comunicação entre as três instituições que compõem a parceria?

Antes de finalizarmos este artigo, apresentaremos as respostas possíveis para a nossa última questão: o que é feito com os resultados dos processos avaliativos?

### **Impactos dos resultados dos processos avaliativos**

Diante dos resultados apresentados, demonstramos a existência de certa complexidade no desenvolvimento dos processos avaliativos dentro dessa parceria, que é realizada por instituições de distintas naturezas. Dessa forma, nossas questões estão postas no sentido de problematizarmos se os interesses dessas instituições são os mesmos ou, ao menos, se são confluentes. De uma forma geral, podemos deduzir que aquilo que se apura com os instrumentos de avaliação destinasse, prioritariamente, ao controle dos gastos e da verba pública destinada

ao desenvolvimento do projeto. Trata-se de uma forma de regulação, ou simplesmente forma de apontar o que não vai bem dentro do projeto do ponto de vista financeiro. Ou seja, a avaliação nessa parceria tem características mais próximas às concepções de avaliação de programas e projetos educacionais e sociais do que do ponto de vista formativo. Conforme apontamos anteriormente, essa possibilidade/modelo de avaliação de programas e projetos educacionais e sociais possui caráter mais externo e abrangente.

Portanto, os resultados dos procedimentos de avaliação não estão sendo utilizados com o intuito de reorganizar as ações da ENF na direção de seu aprimoramento para a formação e emancipação dos meninos e suas respectivas famílias. Significa que as problemáticas educacionais internas dos trabalhos desenvolvidos nessa parceria e os sentidos desse projeto e das ações no campo da educação não formal ainda precisam ser fortalecidos dentro dos instrumentos de avaliação e da própria forma de se conceber a educação não formal.

O fato é que cada instituição assume um papel/posição diferente nesta parceria, o que evidencia a não configuração da aproximação entre a educação formal e não formal, característica que se contrapõe à nossa perspectiva de defesa desses dois campos como fundamentais para a formação mais global dos indivíduos.

Cabe ressaltar que não estamos defendendo que devam ser dadas a cada uma das instituições que compõem a parceria as prerrogativas para qualificar ou não as ações que cada uma desenvolve. Mas defendemos que os papéis de cada instituição devam ser repensados para que suas ações, em conjunto, contribuam para oportunidade/efetivação de aprendizagens mais amplas dos indivíduos.

De nossa perspectiva, não parece restar dúvidas de que as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos que se encontram em situações de vulnerabilidade ou subalternas na sociedade, como os meninos atendidos pela parceria, são múltiplas. E será apenas por meio de aprendizagens formais, informais e não formais, de forma compartilhada, que será possível a construção e formação política e cidadã dos sujeitos sociais.

### Considerações finais

Concluimos que, por meio da identificação dos instrumentos de avaliação, verificamos algumas dimensões que a ENF possui neste caso específico de parceria e também destacamos algumas intenções das ações socioeducativas. Nas discussões sobre avaliação, explicitamos a existência de alguns desafios postos aos procedimentos utilizados na parceria. O grande desafio para as avaliações são suas possibilidades de construção/reconstrução e configuração enquanto instrumentos democráticos, participativos e que abarquem aspectos formativos. Observamos que estes instrumentos estão mais fortemente focalizados em aspectos burocráticos, técnicos, financeiros e quantitativos do desenvolvimento do programa assistencial e se encontram centralizados por uma única instituição, a SMCAIS.

Cabe lembrar que compreendemos que o compromisso da avaliação seja a produção de significados relevantes para a construção de uma sociedade mais democrática e para o desenvolvimento de sujeitos sociais participativos e cidadãos. Nesse sentido, não há evidências de que os procedimentos de avaliação analisados tenham vigor nesta direção.

Sentimos falta de indicadores de avaliação que abarquem essa dimensão, tais como: (i) diálogos

com a família e os meninos atendidos pelo projeto; (ii) identificação de contribuições destas ações socioeducativas para a ampliação da participação na vida pública e coletiva dos sujeitos sociais; (iii) registros de garantias dos direitos sociais básicos desses, em sua amplitude; (iv) indicações sobre como habilidades e potencialidades dos indivíduos estão sendo desenvolvidas de forma plena – mesmo considerando os limites implícitos nesta afirmação.

Queremos finalizar este texto com uma ressalva: consideramos muito importante esclarecermos que os problemas e desafios que buscamos explicitar na avaliação em nosso estudo não nos parecem decorrentes de tomadas de decisão individual de nossos participantes. Interpretamos e destacamos a boa recepção à pesquisa, a disponibilização de todo o material por nós solicitado, a prontidão com que as representantes da SMCAIS e da ONG se dispuseram a colaborar com o trabalho de campo como fortes evidências de seu compromisso e empenho em buscar realizar a materialização do projeto da melhor forma possível. De nossa perspectiva, estes problemas têm raízes mais profundas e não serão resolvidos por iniciativas pontuais. Basta lembrar que a ênfase em aspectos quantitativos, na aferição das relações custo-benefício, é uma característica das experiências de avaliação de projetos da ENF; em contrapartida, nada encontramos referente a experiências em que se destacasse o interesse em avaliações qualitativas, com especial destaque para as contribuições dos projetos na direção da formação cidadã de seus participantes.

Novos estudos devem ser realizados neste campo, principalmente referentes à forma de se propor e conceber a avaliação dentro de projetos de ENF. Essa necessidade é legítima, pois não é objetivo deste artigo esgotar as discussões presentes

no campo da avaliação e da ENF. Novas discussões e perspectivas de análise são pertinentes, sobretudo as que puderem ser realizadas a partir de uma ampla concepção de educação.

### Referências

- AFONSO, A.J. 2003. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: M.T. ESTEBAN (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, p. 83-99.
- CAVALCANTI, P.A. 2002. *Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 210 p.
- DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (orgs.). 2002. *Avaliação democrática: para uma Universidade cidadã*. Florianópolis, Insular, 184 p.
- FREITAS, L.C. de; SORDI, M.R.L. de; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. de. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, Vozes, 2009, 88 p.
- GADOTTI, M. 2005. *A questão da educação formal/não formal*. Sion, Institut International des Droits de L'enfant (IDE), 11 p.
- GARCIA, V.A. 2009. *A educação não formal como acontecimento*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 468 p.
- GOHN, M. da G. 2008. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 4ª ed., São Paulo, Cortez.
- LANDIM, L. 2002. Múltiplas identidades das ONGs. In: S. HADDAD (org.), *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, Abong, p. 17-50.
- LOPES, D.A. 2009. Educação Não Formal e Avaliação: em busca de um debate. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, V, Uberlândia, 2009. *Anais...* Universidade Federal de Uberlândia.
- LOPES, D.A.; OLIVEIRA, L.S. 2010. Movimentos Sociais e a ambiguidade do conceito de educação não formal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4):1-9.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São

- Paulo, EPU. (Temas básicos de educação e ensino).
- OLIVEIRA, Francisco de. 2002. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs da democracia. In: S. HADDAD (org.), *ONGS e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo, Abong, p. 51-62.
- PROGRAM OF STUDIES IN NON-FORMAL EDUCATION. 1974. *Discussion papers number 2: Non-formal education: the definition problem*. Michigan, Michigan State University.
- TRILLA, J. 2008. A educação não formal. In: V.A. ARANTES (org.), *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus, p. 15-58.
- VON SIMSON, O.R. de M.; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (orgs). 2001. *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, Editora da Unicamp e Centro de Memória, 351 p.

Submetido: 01/03/2011  
Aceito: 18/03/2013

Juliana Daros Carneiro  
Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Rod. Dom Pedro I, Km 136  
Parque das Universidades  
Campinas, SP, Brasil

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi  
da Rocha  
Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Rod. Dom Pedro I, Km 136  
Parque das Universidades  
Campinas, SP, Brasil